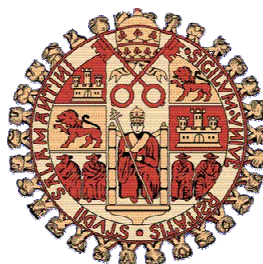


UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE TEORIA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

Políticas de Educação de Jovens e Adultos e produção
de conhecimento em EJA nas Universidades Brasileiras: Um Estudo
do Estado da Bahia (1997-2005)

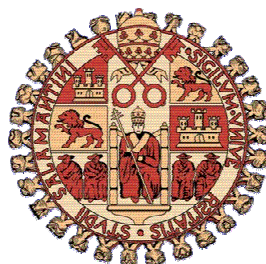
Autora: Uilma R. de M. Amazonas

Diretor: Dr. Leoncio Vega Gil

SALAMANCA - ESPANHA

2010

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE TEORIA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

Políticas de Educação de Jovens e Adultos e produção
de conhecimento em EJA nas Universidades Brasileiras: Um Estudo
do Estado da Bahia (1997-2005)

Diretor: Dr. Leoncio Vega Gil

Autora: Uilma Rodrigues de Matos Amazonas

SALAMANCA - ESPANHA

2010

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer as forças que conspiraram em algum lugar do universo e me proporcionaram a alegria e a oportunidade de incluir no meu percurso profissional, a experiência de conviver por 04 anos com estudantes latinoamericanos, e europeus na Universidade de Salamanca, uma rica experiência de aprendizagens e oportunidades que só pude concretizá-la graças ao BANCO SANTANDER, através da concessão de uma BECA durante os anos de 2005 a 2008.

Aos professores da Universidade de Salamanca e da Facultad de Educación pelo empenho e atenção dispensada, pela oportunidade de ter como mestres, dentre tantos a Profa. Águeda pelas lições aprendidas sobre modelos da educação hispano americana, Professor José Maria Hernández Diaz atento às diferentes culturas presente em sala de aula, aos professores Loudes Belén, Juan Carlos Beltran e Antonio Cieza, pela oportunidade de conhecer algumas especificidades da educação na Espanha e especialmente a de Salamanca.

Essa experiência ganhou maior significado pelos amigos aqui conquistados e “guardados no lado esquerdo do peito perto do coração”, pois foram eles que me acolheram e me incentivaram sempre com palavras e atitudes e me encorajaram a seguir em frente às vezes enfrentando novas trilhas, algumas vezes, apenas tendo algumas veredas, nem sempre as tropicais. Esses novos amigos, ampliaram o meu conceito de família porque me sentia, em alguns momentos a mãe de muitos, dessa forma, ganhei filhos adotivos no México, o Javier, a Claudia, a Irene e a Monse, amigas na Nicarágua, a Nica, comadres na Venezuela, a Nelisa e o amigo Gabriel Ramires. Aos amigos cubanos Saddys e Yordanis, pelas trocas culturais e principalmente pela descoberta das nossas identidades.

Aos amigos espanhóis, Cristina e Luiz, Maribel alguns poucos, mas o suficiente para disfrutar de uma rica convivência e me ajudou a conhecer as diferenças culturais, além do privilégio e a felicidade de ter sido colega de curso e amiga de Jerônimo Hernandez de Castro, o Jero e Raquel, os irmãos mais queridos, a quem quero agradecer o acolhimento e expressar minha gratidão e afeto.

Ao Juanvi e Mathias pelas tardes alegres no momento do cafezinho brasileiro. As companheiras de piso pela oportunidade que tive de me atualizar e me enriquecer com os mais jovens, nas suas ideias e vigor, típico das idades de cada um, além dos ideais e visão de mundo que traduziam, em atitudes e ações.

A família Oliveira, Alexandre, Agostinha e Maria Luiza, pelo fato de me sentir incluída no grupo familiar e pela amizade que sedimentamos.

A Eretusa e Pedro, pelos momentos bons que compartilhamos.

A Daniela Nunes pelas terapêuticas sessões noturnas, idéias e alternativas sempre sugeridas na hora precisa, pela ajuda e apoio familiar.

A Claudia Caltabiano, pelas trocas durante as conversas na cozinha altas horas da noite para descansar da tela do computador, fazendo conjecturas de retorno ao Brasil.

Ao Professor Leoncio Vega Gil, pelo muito que me proporcionou como orientador e como professor sempre disponível e compreensivo sem o que não teria concluído essa dura jornada de viver fora do seu habitat e manter a unidade familiar, do outro lado do atlântico, separada por um oceano, às vezes, banhada num mar de lágrimas. Mas tudo valeu a pena, posto que a “alma não é pequena”.

Um agradecimento especial: Reencontrar Sandra Muniz foi um desses presentes dos Deuses quando manda um anjo especial para lhe levar mensagens e alguns recados diretos. Obrigada pela leitura criteriosa dos 9 capítulos da tese, a paciência e competência para formatar e reformatar tantas vezes o mesmo texto, e principalmente pelo incentivo constante, que me fez voltar a sentir prazer e gana para retomar um trabalho bruscamente interrompido em 2008.

Ainda que tenha muito a agradecer, a vida não me poupou de perdas insubstituíveis significativas, num mesmo período em que tive tantos ganhos. Perdi minha irmã DINA RODRIGUES, professora da língua portuguesa, ou melhor, do vernáculo de Camões como assim se referia, a quem gostaria dedicar o esforço de concluir essa tese, em memória da sua garra e exemplo de vida e exemplo da educação fora da idade regular, objeto da minha tese.

Dina voce deixou para todos nós, uma lição grandiosa de generosidade humana e perseverança. Justo quando gostaria que estivesse aqui para dividir esse momento importante da minha vida profissional e dizer que você teve participação em todos os momentos e foi muito importante pra mim contar com nossa parceria de sangue, parentesco, amizade e admiração. Pra você em paz!

INDICE

	Pág
1. SIGLAS E ABREVIATURAS	19
2. LISTA DE QUADROS	23
3. INTRODUÇÃO	25
4. CAPITULO I - POLÍTICAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS	37
1.1. As Propostas da UNESCO para Alfabetização de Adultos	38
1.1.1. Contribuições Teóricas das Conferências Internacionais de Educação.....	40
1.1.2. Princípios e Orientações Gerais da UNESCO para a Educação.....	49
1.2. Pesquisas da UNESCO Para a Educação de Jovens e Adultos	53
1.2.1. Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos da UNESCO para América Latina.....	54
1.3. Analfabetismo na América Latina	66
1.4. Contribuições das Conferências Iberoamericanas de Educação	72
1.5. O Plano Iberoamericano - PIA. 2007-2015	82
1.6. Atuação da UNESCO no Brasil	85
2. CAPITULO II - ESTADO E POLÍTICAS DE JOVENS E ADULTOS	87
2.1- O Papel do Estado em Contextos de Transformação Social	87
2.1.1. A Formação e Conceito de Estado.....	87
2.1.2. O Patrimonialismo, Federalismo e Republicanismo no Brasil.....	90
2.1.3. A Formação do Estado Brasileiro.....	98
2.1.4. O Estado e as Políticas Públicas	105
2.1.5. O Estado e as Políticas de Educação de Jovens e Adultos: uma Visão Histórica.....	110
2.1.5.1. O Estado e a Educação de Adultos a partir de 1930.....	112
2.1.5.2. O Estado e as Campanhas de Alfabetização de Adultos e Adolescentes (1947- 1958).....	114

2.1.5.3. Materiais didáticos da Campanha de Alfabetização de adultos e adolescentes – CNAA de 1947.....	118
2.1.5.4. Período de inovações pedagógicas e o Plano Nacional de Alfabetização de Paulo Freire (1960 a 1964).....	125
2.1.5.5 O Estado no Regime Militar: Da Cruzada ABC ao MOBRAL em 1967.....	129
2.1.5.6. A Cruzada ABC no Regime Militar.....	131
2.1.5.7. O Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL de 1967- 1985.....	133
2.1.5.8. Políticas de Educação de Adultos de 1990-2002.....	144
2.1.5.8.1. A Fundação EDUCAR e a Educação de Jovens e Adultos.....	145
2.1.5.8.2. Ausência de políticas do Estado na Educação de Jovens e Adultos.....	147
2.1.5.8.3. A LDB - lei 9394/96 e a Educação de Jovens e Adultos.....	147
2.1.5.8.4. O Fundo de Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério FUNDEF e a Educação de Adultos em 1996.....	149
2.1.5.8.5 O Plano Nacional de Educação em 2001.....	153
2.2. Diretrizes e Metas para a Educação de Jovens e Adultos.....	155
3. CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS	
CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS: do Império à República	163
3.1. A Educação de Adultos no Contexto do Brasil Colônia.....	163
3.2. A Educação de Adultos na 1ª Constituição Imperial Brasileira	165
3.3. O Ato Adicional de 1834, á constituição de 1824	166
3.4. A Educação de Adultos no Contexto da República - A Carta de 1934	170
3.5. A Educação na República, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova	172
3.6. A constituição de 1934: os avanços na educação	174
3.7. A Educação de Adultos na Constituição de 1937: os recuos na educação.....	177
3.8. A Constituição de 1946: As Marcas da Educação de Adultos.....	179
3.9. A Educação de Adultos na Constituição de 1967	182
3.10. A Educação de Adultos na Lei 5692/1971	185
3.11. A Constituição de 1988 e a Educação de Jovens e Adultos.....	188

3.12. A Educação De Jovens e Adultos na LDB, lei nº 9394/1996	194
3.13. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos- 2000 ...	199
3.14. As Diretrizes Curriculares de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Bahia, Resolução 138 do Conselho Estadual do Estado da Bahia	204
3.15. Os Determinantes Legais da Política de Implantação da Educação de Jovens e Adultos em Alagoinhas	208
3.16. O Plano Municipal de Educação de Alagoinhas (2004-2014).....	209
3.17. Resolução/FNDE/MEC nº 12 de 24 de Abril de 2007	215
3.18. O novo conceito de “regulação” em educação	222
4 CAPITULO IV - REFERÊNCIAS CONCEITUAIS E MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS	229
4.1. Referências Conceituais de Jovens e Adultos não Escolarizados.....	229
4.2. Conceituando a Categoria dos Jovens	236
4.3. Os Adultos não Escolarizados, a Categoria Chave	240
4.4. Teorias Psicológicas sobre o Pensamento Cognitivo do Adulto não Escolarizado	245
4.5. O Analfabetismo no Brasil como Fenômeno Social	247
4.5.1. Desigualdades Sociais, Econômicas e Analfabetismo.....	257
4.5.2. Analfabetismo por Municípios.....	258
4.5.3. Analfabetismo de Gênero.....	261
4.5.4. Analfabetismo e Renda.....	262
4.5.5 Pistas sobre analfabetismo a partir INAF.....	263
4.6. Métodos de Alfabetização - Visão Histórica.....	266
4.6.1 Os Métodos de Ensino do Brasil Colônia ao Império.....	268
4.6.1.1. O Método Mútuo.....	270
4.6.1.2. O Método Fônico.....	272
4.6.2. Métodos de Alfabetização no Brasil República.....	273
4.6.3. Métodos Analíticos X Métodos Sintéticos na Prática Docente Atual	275
4.6.4 Paulo Freire e o Método de Alfabetização de Adultos.....	278

4.6.4.1	Sistematização do Método.....	282
4.6.4.2	As Críticas ao Método Paulo Freire.....	284
4.7	Ressignificação do Conceito de Alfabetização e Letramento no Brasil.....	286
4.7.1.	Conceituando Alfabetização e Letramento.....	287
4.7.2	O Método Cubano de Alfabetização “yo sí puedo” no Brasil.....	293
4.7.2.1	A Metodologia	294
4.7.2.2	Críticas ao Método Cubano.....	297
4.8	Conceituando Educação Permanente ou Educação Continuada ou ao Longo de Toda Vida.....	299
4.8.1	As Origens e a Prática da Educação Permanente.....	299
5	CAPITULO V - POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DA BAHIA DE 1997- 2005.....	307
5.1.	O Brasil Alfabetizado - A Política Pública de EJA do Governo Federal- 2003.....	307
5.1.1	Origem.....	307
5.1.2.	A Política Pública - O Brasil Alfabetizado-2003.....	309
5.1.3.	A Unidade na Diversidade de Métodos de Alfabetização.....	311
5.1.4.	Matriz de Referência.....	313
5.1.5..	A Formação dos Alfabetizadores.....	309
5.1.6..	Das Parcerias.....	314
5.1.7.	Execução por Regiões Econômicas no PBA.....	315
5.1.8.	Alguns Elementos da Avaliação do PBA de 2003 a 2005	318
5.2.	Salvador Cidade Das Letras.....	321
5.2.1.	Tentativas de Implantar Políticas de Redução do Analfabetismo na cidade de Salvador.....	321
5.2.2.	A primeira tentativa oficial de reduzir o analfabetismo na Bahia.....	323
5.2.3.	O Programa Salvador Cidade das Letras: Uma Política para reduzir o analfabetismo na cidade de Salvador- BAHIA.....	328

5.2.4. Dados da execução do Salvador Cidade das Letras.....	332
5.3. O Programa Todos Pela Alfabetização - TOPA do Estado da Bahia implantado em 2007.	333
5.3.1. O Brasil Alfabetizado no Estado da Bahia - TOPA.....	333
5.3.2. Estratégias e Articulação do TOPA.....	335
5.3.3 Os Recursos financeiros (investimentos).....	337
5.3.3.1 Recursos humanos previstos	337
5.3.4. Atendimento com metodologias específicas aos povos indígenas, bilíngües, aos quilombolas, a população carcerária e aos afrodescendentes, e trabalhadores da pesca e do campo.....	339
5.3.5. Educação Bilíngüe.....	339
5.3.6. A Educação dos Quilombolas.....	339
5.3.7 Educação no Campo.....	340
5.3.8. O Programa AJA-BAHIA.....	340
5.3.8.1 Alguns dados de avaliação do desempenho do Programa AJA Bahia.....	342
5.4. O Programa Educação do Trabalhador do Serviço Social da Indústria - SESI	343
5.4.1. O Contexto Histórico e Origem do SENAI/SESI.....	343
5.4.2. O SESI: história e estrutura atual.....	345
5.4.3. A Rede SESI de Educação do Trabalhador.....	347
5.4.4. O Programa SESI - Educação do Trabalhador e Por um Brasil Alfabetizado.....	349
5.4.5. A visão do novo empresariado brasileiro.....	349
5.4.6. O Programa Educação do Trabalhador.....	351
5.4.7. Por um Brasil Alfabetizado - SESI.....	352
5.4.8. Dados da Execução do Programa no Brasil e na Bahia.....	353
5.4.9. Sistema de Avaliação de Competências SAC/ SESI/UNESCO.....	355
5.4.10. Estratégias de Acompanhamento e Monitoramento.....	357

5.5. Movimento Universitário de Alfabetização- MUDA/PROEXT/SESU/MEC/UFBA.	357
5.5.1. A Formação dos Alfabetizadores.....	360
5.5.2. As Referências Teóricas e Metodológicas adotadas na Formação.....	361
5.5.3. A População Alvo do MUDA.....	362
5.5.4. A Execução do MUDA.....	364
5.5.5. Alguns elementos da avaliação final do MUDA /2003.....	366
5.6. Das Políticas Nacionais: O Programa de Alfabetização Solidária-PAS.....	368
5.6.1. A Expansão do PAS.....	372
5.6.2. Resultados e Avaliação Qualitativa do PAS em 2005.....	377
5.6.3. As Parcerias com as Universidades no Estado da Bahia.....	380
5.6.4. A Participação da UFBA - FAGED no PAS.....	381
5.6.5. A Formação dos Alfabetizadores.	383
5.6.6. Resultados.....	387
5.6.7. Esquema Empírico do Modelo de Capacitação da Faced.....	389
5.7. PRAJAC - O Brasil Alfabetizado e a EJA no Município de Alagoinhas - Bahia.....	390
5.7.1. O Plano Municipal de Educação de Alagoinhas-2004-2014.....	393
5.7.2. Políticas de EJA adotadas em Alagoinhas. Visão Histórica.....	395
5.7.3. Programa de Alfabetização e de Educação Continuada de Adultos - PRAJAC.....	396
5.7.4. Outros Programas de EJA no Município.....	396
5.7.5. Dados de Execução do Brasil Alfabetizado, PRAJAC e PAS no Município...	397
5.7.6. Elementos de Avaliação de EJA em Alagoinhas.....	399
5.8. O Fórum /EJA no Brasil e no Estado da Bahia.	400
5.8.1. Fórum EJA na Bahia.....	403
5.8.2. Os Fóruns e o Aprofundamento Teórico e Metodológico de EJA.....	407
5.8.3. Temas Debatidos nas Reuniões e Eventos do Fórum.....	410
5.8.4. A regionalização dos Fóruns.....	412

5.8.5. Os Fóruns EJA nos Estados Brasileiros.....	414
5.9. O Projeto Tabuleiro Digital.....	416
5.9.1. Sociedade da Informação no Brasil e na Bahia: os Tabuleiros Digitais.....	420
5.9.2. O Desenvolvimento de Competências e uso Software Livre.....	423
6 CAPÍTULO VI - PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS UNIVERSIDADES NO BRASIL	429
6.1. A Pesquisa na Universidade Federal da Bahia.....	429
6.2. A Pesquisa Nacional de Educação de Jovens e Adultos - EJA de 1986-1998....	431
6.2. 2. Distribuição Geográfica da Produção Acadêmica Discente por UFs	433
6.2. 3. O Local Geográfico da Produção em EJA.....	434
6.2. 4. A produção entre instituições públicas e privadas.....	435
6.2. 5. Algumas Conclusões da Pesquisa Nacional.....	436
6.3. A Pesquisa e a Produção de Conhecimento em Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal da Bahia.....	438
6.3.1. Os dados do estudo na UFBA de 1997- 2005.....	441
6.3.2. Instituições, Programas e Projetos estudados como tema das Monografias de graduação.....	446
6.4. A formação de alfabetizadores.....	448
6.4.1. A Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos da FACED.....	450
6.4.2. A Busca da Autonomia Pedagógica do Alfabetizador do PAS.....	452
6.4.3. Análise de Monografia da Temática de EJA e as Novas Tecnologias.....	456
6.4.4. O SESI e a Formação em Serviço do Professor de EJA.....	461
6.5. A produção discente do Mestrado na FACED no período do estudo, 1997-2005.....	465
6.5.1. Universo encontrado por titulação do Mestrado.....	465
6.5.2. Os conteúdos das Dissertações de Mestrado.....	466
6.5.3. A produção do Mestrado a partir de outra fonte.....	467

6.5.4. Conteúdo da produção: O Recôncavo Baiano e suas escolas de Primeiras Letras (1827-1852) um estudo do Cotidiano Escolar.....	469
6.5.5. Conteúdo da produção: Alfabetização e Participação Comunitária: Um Exercício de Educação Popular na Bahia - Um estudo da aplicação do método (princípios) Paulo Freire.....	474
6.5.6. Produções em Educação de Jovens e Adultos no contexto do município de Salvador e do Estado da Bahia.....	481
6.5.6.1 - Lutando para estudar. O aluno de escolaridade média pública noturna em Salvador.....	482
6.6. A Produção discente do Doutorado na FAGED no período do estudo, 1997-2005.....	482
6.6.1. Teses em EJA, identificadas no Curso de Doutorado.....	484
6.6.2. O Conteúdo de EJA Pesquisado no Doutorado.....	485
6.6.3. Conteúdo da produção: Representações do professor de Educação de Jovens e Adultos sobre leitura e escrita.....	486
6.6.4. Núcleos de EJA existentes nas Universidades Brasileiras por Estados da Federação.....	489
6.6.5. A Formação do Professor em Educação de Jovens e Adultos.....	491
6.6.6. As Licenciaturas em Pedagogia e a Formação do Educador de EJA.....	496
7 CAPITULO VII - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	499
7. 1. As Referências Metodológicas.....	499
7. 2. Elementos da Proposta de Pedro Medelin Torres.....	507
7.2.1 Elementos de Teoria e Método (item I do Modelo).....	507
7.2.1.1. A Governabilidade.....	509
7.2.1.2 A Natureza Dependente das Políticas Públicas.....	510
7.2.2. Regimes Políticos e Autonomias Governamentais: Elementos Determinantes na Particular Estruturação das Políticas Públicas (item II do modelo).....	512

7.2.3. A Estruturação das Políticas Públicas: Elementos para um Modelo Geral (item III do modelo).....	513
7.2.4. A Estruturação das Políticas em Países com Regimes de Autonomias Frágeis (item IV do modelo).....	520
7.2.5. Algumas Conclusões do autor, sobre seu Modelo de Estudo de Políticas Públicas.....	521
7.3. Universo e Amostra da Pesquisa.....	522
8 CAPÍTULO VIII – MAPA DOS ARGUMENTOS DISCURSIVOS.....	527
8.1 O Modelo de Medellin Torres	527
8.1.1. Os Programas da amostra e o Modelo de Torres (2004).....	533
8.1.1.1- O Programa Salvador Cidade das Letras.....	533
8.1.1.2. O Programa Brasil Alfabetizado no Município- Alagoinhas.....	535
8.1.1.3. O Programa Por um Brasil Alfabetizado - SESI.....	536
8.1.1.4. Os Tabuleiros Digitais.....	537
8.1.1.5. O Programa Alfabetização Solidária -PAS.....	538
8.1.1.6. O Movimento Universitário de Alfabetização - MUDA.....	539
8.2. Mapa dos argumentos discursivos.....	541
8. 2.1. As entrevistas aplicadas.....	543
8.2.1.1 Programa Salvador Cidade das Letras:.....	543
8.2.1.2. O Tabuleiro Digital na Faced/UFBA.....	546
8.2.1.3. Fórum/EJA do Estado da Bahia.....	548
8.2.1.4. Programa Brasil Alfabetizado – SESI.....	551
8.2.1.5. Programa Brasil Alfabetizado - Alagoinhas.....	554
8.2.2. A análise discursiva.....	555

8.2.2.1. Os Discursos dos Alunos.....	556
8.2.2.2 Discursos dos Dirigentes.....	559
8.2.2.3. O Discurso dos Professores.....	562
8.2.3. O objeto empírico: classes de EJA.....	564
8.2.3.1. Programa Salvador Cidade das Letras.....	564
8.2.4. A Evasão das turmas.....	569
8.2.4.1. Programa Salvador Cidade das Letras.....	569
8.2.4.2. Programa Brasil Alfabetizado - Alagoinhas.....	570
9 CAPÍTULO IX – DISCUSSÕES e CONCLUSOES.....	573
9.1. Discussões.....	573
9.2. Conclusões.....	575
10 BIBLIOGRAFIA.....	601
11 ANEXOS.....	621

SIGLAS E ABREVIATURAS

ABONG – Associação Brasileira de Organizações não Governamentais.

ACC – Atividade Curricular em Comunidade.

AI – 5 – Ato Institucional nº 5.

ALFASOL – Alfabetização Solidária.

ANDE- Associação Nacional de Educação.

ANDES- Associação Nacional de Ensino Superior.

ANDIFES- Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior.

ANPED- Associação Nacional de Pesquisa em Educação.

BIRD- Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento.

CBPE- Centro Brasileiro de Pesquisas e Estudos.

CCPs- Centro de Cultura Popular.

CEAA- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.

CEAAL- Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

CECEUP – Centro de Educação e Cultura Popular.

CEDES- Centro de Estudos de Educação e Sociedade.

CEFRAL- Centro de Cooperación Regional de la Educación de Adultos en América Latina e el Caribe.

CEPAL- Comissão Econômica para a América Latina.

CIE - Conferências Iberoamericanas de Educação.

CIE - Conselho Internacional de Educação.

CNAEJA-Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos.

CNBB- Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil.

CNE- Conselho Nacional de Educação.

CNER- Campanha Nacional de Educação Rural.

CNI-conferencia Nacional da Indústria.

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

COEJA- Coordenação de Educação de Jovens e Adultos.

CONFINTEA- Conferência Internacional de Educação de Adultos.

CPCs- Centros Populares e Cultura.

CRUB- Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.

CUT- Central Única dos Trabalhadores.
DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais.
DIRECs-Diretoria Regional de Educação.
EDC –Educação
EJA- Educação de Jovens e Adultos.
ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos.
EPT- Educação para Todos.
FIEMA- Fundo de Desenvolvimento Humano e Inclusão Educacional de Afrodescendentes.
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano.
INAF – Índice Nacional de Alfabetismo Nacional.
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.
IOF-Ouro, Imposto sobre Operações Financeiras
IPTU - Imposto Predial e Territorial Urbano
IPTU- Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana.
IPVA – Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores
IRPF – Imposto de Renda Pessoa Física
ISEB- Instituto Superior de Estudos Brasileiros.
ISS- Imposto sobre Serviço
ISS- Imposto sobre Serviços.
ITBI - Imposto Sobre Transmissão de Bens Imóveis
ITCM - Imposto de Transmissão "Causa Mortis"
LDB- Lei de Diretrizes e Bases.
LEPEJA – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos.
MCP- Movimento de Cultura Popular.
MEB- Movimento de Educação de Base.
MEC- Ministério de Educação Cultura e Desporto.
MERCOSUL- Mercado Comun do Cone Sul.
MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização.
MOVA- Movimento de Alfabetização.
MST– Movimento dos Sem Terra.
MTE - Ministério do Trabalho e Emprego.
OCDE- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico.
ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.
OEA – Organização dos Estados Americanos.

OEI – Organização de Estados Iberoamericanos.
OIT– Organização Internacional do Trabalho.
OMC- Organização Mundial do Comércio.
ONU – Organização das Nações Unidas.
PAS – Programa Alfabetização Solidária.
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.
PEI – Programa de Enriquecimento Instrumental.
PEI – Programa de Educação Integrada.
PEMA – Programa Experimental Mundial de Alfabetização.
PIA – Programa Internacional de Alfabetização.
PIB – Produto Interno Bruto.
PISA– Programa Internacional de Avaliação de Alunos.
PLANFOR – Plano Nacional de Formação Profissional
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE- Plano Nacional de Educação
PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PREALC – Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe.
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
PUC- Pontificia Universidade Católica
SBA-Sistema Brasil Alfabetizado
SEBRAE-Serviço de Apoio as Micro e Pequenas Empresas
SECAD- Secretaria de Alfabetização e Diversidade
SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria
SENAT- Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes
SESI- Serviço Social da Indústria
SUDENE- Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
UCSAL- Universidade Católica de Salvador
UEFS- Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB- Universidade Estadual de Santa Cruz
UIS - Instituto de Estatística da UNESCO
UNDIME-União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNE- União Nacional dos Estudantes
UNEB- Universidade do Estado da Bahia

UNESCO- Organização das Nações Unidas de Educação Ciência e Cultura

UNESP- Universidade Estadual de São Paulo

UNIBAHIA- Universidade da Bahia

UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID- Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento

LISTA DE QUADROS

QUADRO I - PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÕES GERAIS PARA A EDUCAÇÃO / UNESCO.

QUADRO II – ANOS DE ESCOLARIDADE E PERCENTUAL DE ACERTOS NO TESTE.

QUADRO III - TOTAL DE ANALFABETOS E PROJEÇÃO PARA O ANO 2015

QUADRO IV - TAXAS DE ANALFABETISMO POR PAÍSES DA AMÉRICA LATINA NO ANO DE 2005 E PROJEÇÃO PARA 2015.

QUADRO V - PANORAMA DE CUMBRES DE CHEFES DE ESTADO DE LATINO-AMÉRICA.

QUADRO VI - CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO CRIADAS NA CAMPANHA DE 1947

QUADRO VII - POPULAÇÃO JOVEM NO BRASIL, SEGUNDO DOMICÍLIO

QUADRO VIII – POPULAÇÃO DE JOVENS ENTRE 15 E 24 ANOS SEGUNDO A COR E RAÇA

QUADRO IX – POPULAÇÃO DE JOVENS DE 15 A 24 ANOS QUE FREQUENTAM ESCOLAS

QUADRO X – TAXA DE ANALFABETISMO NA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS - BRASIL (1992/2000)

QUADRO XI - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO- IDH E TAXA DE ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS (2000)

QUADRO XII -TAXA DE ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS. 1996-2001.

QUADRO XIII – TAXA DE ANALFABETISMO NA POPULAÇÃO DE 15 ANOS E MAIS E A TAXA DE FREQUÊNCIA À ESCOLA. (2000)

QUADRO XIV- PERCENTUAL DO ANALFABETISMO POR FAIXA ETÁRIA.

QUADRO XV- PERCENTUAL DE ALFABETISMO POR GÊNERO

QUADRO XVI - TIPO DE PARCEIROS E EVOLUÇÃO DE DADOS DO PBA

QUADRO XVII - REGIÃO NORTE - TAXA DE ANALFABETISMO-16,34%

QUADRO XVIII - REGIÃO NORDESTE - TAXA DE ANALFABETISMO-26,20%

QUADRO XIX - REGIÃO CENTRO-OESTE: TAXA DE ANALFABETISMO-10,78%

QUADRO XX - REGIÃO SUL: TAXA DE ANALFABETISMO-7,66%

QUADRO XXI - REGIÃO SUDESTE: TAXA DE ANALFABETISMO- 8,13%

QUADRO XXII – TOTAL DOS ATENDIDOS ATÉ 2003-2005.

QUADRO XXIII - DADOS DO ESTADO DA BAHIA

QUADRO XXIV - DADOS GERAIS DO PROGRAMA: POR UM BRASIL ALFABETIZADO DO SESI.

QUADRO XXV - COMPARAÇÃO DO CENSO DE 1991 E 2000 EM 21 MUNICÍPIOS ATENDIDOS PELO PAS

QUADRO XXVI - EXPANSÃO DO PROGRAMA NO MÓDULO XVI DE JULHO A DEZEMBRO DE 2004.

QUADRO XXVII - MATRICULA SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA POR ESTADOS (%) DE JULHO A DEZEMBRO DE 2004

QUADRO XXVIII - RESULTADOS DO PAS ACUMULADOS NO PROGRAMA (1997 – 2006)

QUADRO XXIX - MUNICÍPIOS PARTICIPANTES DO MÓDULO DE CAPACITAÇÃO.

QUADRO XXX - DADOS DA EXECUÇÃO DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO

QUADRO XXXI - DADOS DE EXECUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA

QUADRO XXXII - DADOS DA EXECUÇÃO DO PRAJAC - ENSINO FUNDAMENTAL

QUADRO XXXIII - ESTADOS QUE CONTAM COM UM FÓRUM EJA POR ANO DE CRIAÇÃO.

QUADRO XXXIV - DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DISCENTE POR ESTADOS

QUADRO XXXV - ÁREAS TEMÁTICAS DAS MONOGRAFIAS OU TCC DO CURSO DE PEDAGOGIA

QUADRO XXXVI - TEMAS PESQUISADOS NAS MONOGRAFIAS DA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA - ENTRE 2001- 2007

QUADRO XXXVII - A PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÕES DE MESTRADO NA ÁREA DE EJA. 1997 – 2005

QUADRO XXXVIII - PRODUÇÃO DE TESES NO CURSO DE DOUTORADO DA UFBA

QUADRO XXXIX - PRODUÇÃO EM EJA NO CURSO DE DOUTORADO DA UFBA.

QUADRO XL - RELAÇÃO DOS NÚCLEOS DE EJA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

QUADRO XLI - RESUMO DAS ENTREVISTAS.

QUADRO XLII - TOTAL DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

INTRODUÇÃO

A tese que ora apresentamos, traduz uma inquietação, um compromisso e ao mesmo tempo o fechamento de um ciclo em torno do tema analfabetismo no Brasil, mais que uma questão de um recorte epistemológico trata-se do enfrentamento de uma questão visceral pra compreender a realidade da situação educacional brasileira.

Uma história de vida associada ao tema, que tem início com um estudo no INEP/CBPE¹, sobre Alfabetização nos Estados Brasileiros, nos anos 70 e se conclui, com apresentação da presente tese doutoral na Universidade de Salamanca, cujo percurso profissional, foi marcado pela presença do tema do analfabetismo sempre presente, ainda que de diferentes formas.

Convém esclarecer que o tempo nos permitiu trilhar um percurso profissional por outros campos do conhecimento e por outros temas da educação brasileira, sempre na perspectiva de encontrar, alternativas para a melhoria do ensino no Brasil, como por ocasião da Dissertação do Mestrado na Universidade Federal da Bahia cujo tema estava centrado na Escola e no Trabalho de meninos e meninas sem escolarização, na periferia da cidade nos anos 1990.

No ano 2000, com a oferta da disciplina EDC-454-ACC-Analfabetismo e Desenvolvimento Humano na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia-UFBA, e a participação de estudantes universitários, graduando de pedagogia, atuando em comunidades de baixa renda e com escolarização mínima, foram decisivos na escolha do tema do analfabetismo de jovens e adultos, tomamdo-o como objeto central de estudo doutoral ora empreendido.

Consideramos que a história construída a partir da experiência profissional nos permitiu também, perceber a questão do Analfabetismo no Brasil como um problema social mais amplo e não apenas como uma questão metodológica, mais como resultado e substrato de uma sociedade desigual e contraditória como a realidade brasileira.

Com o objetivo de compreender o analfabetismo como um fenômeno social e como tal como um problema eminentemente político, no sentido da *polis* grega, cujos cidadãos “os

¹CBPE, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas-INEP.

jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados”, devem ser compreendidos, de acordo com Bourdieu (1998) e Tourraine (1999), como sujeitos aprendizes e de diretos sociais.

O enfoque dado ao tema da Educação dos Jovens e adultos significa identificar no tempo histórico, os avanços ou retrocessos ocorridos, quanto a conceituação e, prática do tema do analfabetismo a partir da contribuição e do enfoque político, dado por instituições como a UNESCO, CEPAL, OEI.

Intitulado “Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil e a Produção de Conhecimento em EJA em Universidades Brasileiras: Estudo do Estado da Bahia de 1997-2005. A tese está focada no período em que a Universidade Federal da Bahia, assume formalmente, em 1997, a partir de um convênio com o governo federal, a execução de um dos Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos e não por acaso, ano de realização da V Confinteia, na qual o Brasil assume compromissos de implementar novas ações que venham melhorar o desempenho no âmbito da EJA.

Situando a questão do analfabetismo como fenômeno social, presente em todos os continentes, ainda que com diferentes feições, entendemos, tratar-se de um problema central da educação e pertinente a qualquer nível de ensino, da política educacional e do Estado, seja qual for o nível de desenvolvimento que se encontre a sociedade. Ainda que como fenômeno social, o analfabetismo se constitui num problema ainda a ser resolvido em alguns continentes como o asiático, africano e latinoamericano, ainda que presente em todos os continentes, sendo no mundo 700 milhões de pessoas atingidas, ou seja, sem acesso a leitura e escrita e sem outros direitos sociais.

No Capítulo I concebidos como os referentes conceituais do tema, serão abordadas algumas as Políticas Internacionais da UNESCO, implementadas na perspectiva de reduzir o problema do analfabetismo no mundo, bem como parte da produção de conhecimentos produzidos a partir dos eventos, parcerias e interação entre as diversas entidades Internacionais envolvidas com a educação de adultos.

Para tal tarefa empreendimento e melhor situar o objetivo de tomar esses eventos e as propostas da Unesco como ponto de referência, tomamos algumas das políticas adotadas e pesquisas produzidas a partir da Conferência de Educação para Todos em 1990 entendendo que foram essas políticas que deram substrato para subsidiar e influenciar as ações políticas na próxima década período estudado na presente tese.

De acordo com dados do Relatório Conciso de Monitoramento Global de Educação para todos-EPT, UNESCO, (2006), alfabetização é um direito, além de ser a base para todo e qualquer aprendizado, fornecendo as pessoas, instrumentos, o conhecimento e a confiança para que melhorem sua capacidade de subsistência, participem mais ativamente em suas decisões baseadas em informações atuais e úteis em suas vidas.

Ainda assim, o direito a alfabetização no mundo continua a ser negado a aproximadamente 771 milhões de adultos, aumentando assim cada vez mais o número de indivíduos marginalizados e excuidos desse direito.

Na América Latina a situação não é animadora, ainda que não faltram nos últimos anos ajuda cooperação e apoio internacional, está longe de resolver a questão para 43 milhões de pessoas adultas.

Situando o Brasil no quadro mundial do analfabetismo, vamos encontrar uma realidade alarmante e historicamente já posto em evidências, desde as primeiras iniciativas durante o Brasil colônia até os anos 60 e 70. Ainda assim o país se encontra hoje entre grupo de países que acumula mais de 15 milhões de adultos analfabetos, e com uma taxa de analfabetismo superior a 10% juntamente com o Afeganistão, Bangladesh, Congo, China, Egito, Índia, Iraque, México, Nigéria Turquia e República Unida da Tanzânia. O Estado da Bahia e Salvador a Capital, juntos assumem a liderança da maior taxa de analfabetismo da Região Nordeste, (19%).

Conhecer, compreender e desvendar a complexidade da questão do analfabetismo e da Educação de Adultos no Brasil e no Estado da Bahia, em particular, tomando com referência, ações práticas em funcionamento, de 1997- 2005 constituiu-se no nosso objeto de estudo. Nossa hipótese se situa no exame da produção de conhecimento sobre EJA nas universidades e na participação da UFBA nesse campo, uma vez que não existe, até o ano de 2005, um núcleo de pesquisa para produção de conhecimento nessa área de Educação de Jovens e Adultos, muito embora a temática mantenha-se presente na história da instituição tanto na graduação como na pós-graduação.

Intitulado “Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil e Produção de Conhecimento em Universidades Brasileiras: Estudo do Estado da Bahia de 1997-2005, período em que a Universidade Federal da Bahia, assume formalmente a execução em 1997

de um dos Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos e não por acaso ano de realização da V Confinteia. (incluir aqui a justificativa e o parágrafo da pag 16)

O estudo está estruturado com o propósito de compreender o papel do Estado na definição de políticas educativas e naquelas específicas de alfabetização e educação de adultos. De acordo com dados do Relatório Conciso de Monitoramento Global de Educação para todos-EPT, UNESCO, (2006), alfabetização é um direito, além de ser a base para todo e qualquer aprendizado, fornecendo as pessoas, instrumentos, o conhecimento e a confiança para que melhorem sua capacidade de subsistência, participem mais ativamente em suas decisões baseadas em informações atuais e úteis em suas vidas.

Ainda assim, o direito a alfabetização no mundo continua a ser negado a aproximadamente 771 milhões de adultos, aumentando assim cada vez mais o número de indivíduos marginalizados e excluídos desse direito.

Na América latina a situação não é animadora, ainda que não faltem nos últimos anos ajuda cooperação e apoio internacional, está longe de resolver a questão para 43 milhões de pessoas adultas.

Situando o Brasil no quadro mundial do analfabetismo, vamos encontrar uma realidade alarmante e historicamente já posto em evidências desde as primeiras iniciativas durante o Brasil Colônia até os anos 60 e 70 . Ainda assim o país se encontra hoje entre grupo de países que acumula mais de 5 milhões de adultos analfabetos, e com uma taxa de analfabetismo superior a 10% juntamente com o Afeganistão, Bangladesh, Congo, China, Egito, Índia, Iraque, México, Nigéria Turquia e República Unida da Tanzânia. O Estado da Bahia e Salvador a Capital, juntos assumem a liderança da maior taxa de analfabetismo da Região Nordeste, (19%), o que denota uma necessidade de enfrentar essa questão por uma via da reflexão sobre o conhecimento produzido nesse campo nas universidades e mais especificamente na UFBA.

Conhecer, compreender e desvendar complexidade da questão do analfabetismo e da Educação de Adultos no Brasil e no Estado da Bahia, em particular, tomando com referência, ações práticas em funcionamento, de 1997- 2005 constitui-se no nosso objeto de estudo e tem como hipótese, “a participação da UFBA na produção de conhecimento e execução de ações sobre Educação de Jovens e Adultos, é esporádica e tímida , muito embora a temática mantenha-se presente na história da instituição tanto na graduação como na pós-graduação.”

No presente estudo, foram analisados os Programas, políticas dos governos estaduais e municipais, em execução, a partir de 1997, além do exame da produção da UFBA dos discentes e docentes no campo da EJA.

Na graduação foram examinados os temas produzidos a partir da produção das Monografias de final do curso de pedagogia, que enfocavam o tema da EJA. Na pós graduação foram às dissertações de mestrado e teses de doutorado, produzidas no período estudado, ou seja, de 1997 a 2005, por considerar também que nesse período coexistiam diversas ações nesse campo da educação no interior e no cotidiano da faculdade de educação da UFBA.

Intitulado “Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil e produção de conhecimento em Universidades Brasileiras: Estudo do Estado da Bahia de 1997-2005, período em que a Universidade Federal da Bahia, assume formalmente a execução em 1997 de um dos Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos, o PAS e por acaso era o ano de realização da V Confinteia no qual, o Brasil assume o compromisso de implementar novas políticas focadas na redução do analfabetismo. Após a assinatura dos compromissos internacionais nesse evento, o Brasil se viu na obrigação de fazer alguma coisa para cumprir a palavra assegurada internacionalmente.

O estudo está organizado com o propósito de compreender o papel do Estado na definição de políticas educativas e naquelas específicas de alfabetização e educação de adultos. Baseando-nos em Hobsbawm (1998) e Serpa (1991 e 2004) que tomam a história como referente da análise do presente, não para reconstruí-la, mas para buscar no passado, as marcas que podem explicar a compreensão do presente, o presente estudo se detém sobre o processo histórico para entender as políticas de EJA no período estudado. Assim no primeiro capítulo estudamos as referências conceituais das Políticas Internacionais de Educação de Adultos da UNESCO e outras instituições, o Estado, enquanto constructo epistemológico e conceito especificamente o Estado no Brasil, suas características e as particularidades do Estado brasileiro, para compreender a origem e definição de políticas educacionais, cuja fonte originária seja o Estado em suas relações com a sociedade.

De um Estado “patrimonialista”² ao Estado moderno atual, a definição de políticas educacionais e especificamente as de jovens e adultos, passaram pelo Estado e tem uma

história permeada em alguns momentos pela presença do Estado, e em outros pela total ausência e ainda por uma presença ambígua como foram as políticas da década de 70 cujo exemplo foi Mobral que como política para eliminar o analfabetismo na época, apesar da estrutura forte que criou não foi capaz de resolver nem situar melhor a questão do analfabetismo.

Ainda nesse campo, recorreremos ao estudo dos conceitos de “política, educativa”, e de “poder”, como elementos estruturantes para a compreensão do nosso objeto de estudo enquanto políticas públicas educacionais e destinadas aos jovens e adultos.

No Capítulo III, fechando essa primeira parte conceitual, utilizamos um recorte no tempo, e analisamos, as iniciativas em EJA do Estado brasileiro, a partir da legislação educacional, relacionando à estruturação de políticas de educação de jovens e adultos, ao longo da formação do Estado brasileiro, que ajudaram a iluminar o caminho perseguido, na construção da tese. Assim levantamos toda a legislação destinada a Educação de adultos e a eliminação do analfabetismo brasileiro, tentando identificar os avanços e retrocessos dos determinantes legais nesse segmento educacional, tomando como referência as constituições brasileiras.

Para introduzir essa análise tomamos o ano de 1930, como referência, por considerar o início do processo de industrialização no Brasil, um período de mudanças nas estruturas educacionais direcionadas a preparar a mão de obra para uma nova sociedade e para um novo trabalho.

As propostas tanto para a educação de adultos e como para a política do Estado, estavam influenciadas pela chamada “revolução de 30”, como também pelo conjunto de mudanças a que a sociedade esteve submetida nesse período, momento em que o país se dava conta de que precisava escolarizar a população para contar com uma mão-de-obra qualificada para o novo trabalho que ora se implantava.

Foi, no entanto, a emergência da mudança de modelo econômico de agrário exportador para urbano e industrial, no qual ganha força a política de emigração estimulando a entrada de italianos, alemães, e polacos, por falta de trabalhadores qualificados, na então colônia portuguesa, que despertou no governo brasileiro a necessidade de impulsionar a indústria

² O conceito de Estado patrimonialista, é bastante usual na literatura Brasileira, para classificar, o uso de privilégios do Estado, concedido a grupos específicos ou indivíduos, ligados ao poder, segundo SERPA 1998.

brasileira, com a presença de uma mão-de-obra especializada e conseqüentemente a necessidade de educação para todos.

Ainda nessa parte, buscamos compreender as referências conceituais dos métodos de alfabetização de jovens e adultos, não escolarizados, como categorias sociais, tomando-os como sujeitos de direitos sociais, com o objetivo de identificá-los, conhecer suas particularidade e seu perfil, de acordo com Tourraine (1999) e Boudieu (2003).

Ainda que com histórias de vida diferentes, os jovens e adultos, afrodescentes, indígenas, caiçaras ou quilombolas, aldeados, seja qual for a condição de raça, origem e ou escolaridade, são todos *cidadãos de direitos sociais*, e como tal merecem atenção dos serviços educacionais iguais para todos sejam estes iguais ou diferentes. Em seguida fizemos uma reflexão sobre o analfabetismo como fenômeno social, que atinge a todos e em qualquer espaço geográfico do planeta, ainda que em diferentes feições.

Como entendimento da questão do analfabetismo, fez-se necessário uma revisão da literatura sobre métodos de alfabetização ao longo da história, para entender a emergência do conceito de Letramento no Brasil de hoje.

As políticas de Educação de jovens e adultos como propostas Internacionais da UNESCO participam com aportes fundamentais para impulsionar as políticas regionais e locais, com uma estrutura distribuída nos países onde se faz necessários recursos materiais e humano nesse campo, estimulando dessa forma, as políticas latinoamericanas de alfabetização e seus movimentos.

O destaque das Conferências Ibero-americanas de Educação e as investigações sobre analfabetismo, que vem contribuindo para o avanço científico como campo de conhecimentos, referencias conceituais e metodológicas e principalmente, vem comprometendo os países latinoamericanos que assumem cada vez mais redução do analfabetismo como metas e políticas em seus países.

Atuando politicamente e em redes de cooperação, as Cumbres dos chefes de Estados Membros da OEI, constituem hoje mais um espaço e fonte de articulação e decisões de políticas sociais e educacionais do interesse de toda a América Latina.

Nessas reuniões ainda que seja garantido o respeito aos diferentes contextos, as necessidades culturais e regionais dos respectivos países, são deliberadas coletivamente

políticas e ações para aplicação imediata nos diferentes contextos no campo da educação e em especial no campo do analfabetismo, já trata-se de um tema comum nos países latinoamericanos.

Durante as realizações das Cumbres, são definidos conceitos e termos comuns a serem adotados nas políticas educativas, dos respectivos países que passam a circular nos meios educacionais, influenciando novas políticas e novos termos e definições conceituais, fruto de acordos estabelecidos nesses espaços políticos coletivos.

Questões como as desigualdades do ensino no campo e na cidade, as questões de gênero e educação, a vulnerabilidade dos direitos humanos básicos e especificamente dos direitos à educação, fazem parte das pautas discutidas nessas reuniões dentre outros temas. Também são definidas políticas educacionais a serem implantadas nos estados signatários e participantes dessas reuniões como o atual. O Programa Iberoamericano de Alfabetização-PAI aprovado durante XV Cumbre em Salamanca na Espanha representa algumas decisões tomadas coletivamente para o desenvolvimento das políticas de redução do analfabetismo na América Latina, a partir de acordos e avanços das políticas de EJA, discutidas nesse espaço político da região.

O IV capítulo concentra um bloco de temas diretamente relacionados com o objeto da tese que vão desde a compreensão de quem é o sujeito Jovem ou Adulto que encontra-se hoje matriculado num dos diversos cursos que compõem a política de EJA atual, aos métodos de alfabetização nos diversos contextos que estiveram em uso durante o nosso processo civilizatório, com especial destaque para o processo de alfabetização de adulto proposto por Paulo Freire, suas contribuições como um novo paradigma no campo da educação de adultos.

Nesse bloco ressalta-se a inclusão da experiência cubana “yo si puedo”, não como um método de alfabetização de adultos a ser copiado em outros contextos, mais como exemplo de tentativas de eliminar o analfabetismo na América Latina, uma vez que vários países que o adotaram como proposta obtiveram resultados positivos sendo consideradas hoje como território livre do analfabetismo como é o caso da Venezuela.

No V capítulo, apresenta as políticas de EJA selecionadas para compor a amostra a ser examinada das quais foram subtraídas as informações, e os dados que após serem analisados potencializaram as conclusões da tese.

A centralidade desse capítulo está nos elementos descritores de cada uma das propostas de EJA dos diversos setores que compõem hoje a política de erradicação do analfabetismo no Brasil e na Bahia, compreendendo que muitas dessas políticas que compõem

nossa mostra, são derivadas da política mais ampla do Governo Federal e que em cada Estado da federação de estados brasileiros muda de nome e vai assumindo as condições e peculiaridades locais.

Ressalta-se nesse capítulo a presença de propostas oriundas de varias esferas administrativas como estaduais e municipais, bem como a participação da sociedade civil , através do FórumEja, como um a instância que concentra as funções de acompanhamento e monitoramento das ações e políticas de EJA no âmbito local, regional e nacional, em execução no período de 1997 a 2005. Reconhecendo que a partir da V Confinteia, em 1997 houve uma presença maior de ações e políticas da EJA no Brasil, ainda que os resultados não tenham sido efetivos para se fazer sentir a redução das taxas de analfabetismo. Reconhecemos também a permanência de alguns elementos nas apolíticas atuais, que historicamente já foram identificados como os responsáveis por parte do fracasso daquelas experiências, e ainda assim permanecem, às vezes não explicitas e algumas vezes disfarçadas e encobertas intencionalmente nos discursos oficiais, não sendo fácil sua identificação, portando dificultando a avaliação e conseqüentemente, contribuindo para a não alcançar as metas os objetivos pretendidos.

O pagamento de uma pequena bolsa, quase um pagamento simbólico ao professor alfabetizador dos programas analisados, o forte apelo a sentimentos, como solidariedade, voluntariado representa a permanência desses elementos, apontados em outras campanhas implantadas historicamente anunciando a eliminação do analfabetismo e não o fizeram.

O VI capítulo, tem o propósito de desvelar a situação da produção de conhecimento no campo da EJA no contexto educacional geral, especificar a produção em EJA especialmente na UFBA e mostrar onde e como estão as pesquisa e os pesquisadores nesse segmento da educação num país cujos índices de analfabetismo apresentam uma variedade acompanhando as desigualdades econômicas e sociais das 5 regiões brasileiras. Ainda que os dados de 2006 mostrem que houve redução das taxas do analfabetismo, em todas as regiões do país, persiste, contudo, grande variação entre elas: o Nordeste em pior situação, com uma taxa de 20,7% seguido do Norte com 11,3%, Centro-Oeste com 8,3% Sudeste 6,0% e Sul com 5,7%.

Essa diversificação regional, encontrada na distribuição e produção de conhecimento em EJA pelas regiões brasileiras, sendo que os pesquisadores em EJA estejam localização nas regiões de menor taxa de analfabetismo, Sul e Sudeste, justamente aquelas que concentram os menores índices de analfabetismo e na região Nordeste a maior concentração de analfabetismo absoluto, não dispõe ainda das condições favoráveis a realização de

pesquisa e produção de conhecimento nesse segmento, nem dos pesquisadores suficiente para o desenvolvimento da pesquisa e da produção de conhecimento do âmbito da EJA. O problema da pesquisa em EJA não é somente de localização geográfica é também de o que tem sido objeto das investigações e o que esse conhecimento produzido em algumas regiões está sinalizando para as demais regiões e o que leva a concentração de pesquisadores e pesquisas nessas regiões e não nas demais, principalmente onde apresenta uma maior taxa de analfabetismo como é o caso do Nordeste e o Estado da Bahia, como o campeão do analfabetismo do Nordeste, com a maior taxa de analfabetismo. O que já justifica a escolha da amostra acima indicada e a oportunidade de contribuir com a análise da questão no Estado da Bahia. Verifica-se também que a Ufba apesar de ter inserção no campo da EJA, orientando teses dissertações na Pós-Graduação, produzindo monografias na graduação, ainda não tem uma linha ou núcleo de pesquisa nesse campo, que permita uma maior oferta de ensino e extensão de acordo com o princípio da indissociabilidade que sustenta o ensino superior no Brasil.

O Capítulo VII trata dos procedimentos conceituais e metodológicos, que nortearam o caminho seguido na busca da concretização da presente tese em apreço. De abordagem qualitativa, a metodologia utilizada esteve centrada na perspectiva de explorar os instrumentos da pesquisa qualitativa, visando potencializar sua capacidade de buscar informações e qualificar melhor os dados a serem coletados. Assim buscou-se também diversificar os instrumentos usados que foram desde observações in loco no âmbito do contexto empírico do objeto em estudo, ao uso de entrevistas semi estruturadas, uso de grupos focais com os sujeitos envolvidos com as políticas de EJA desde os dirigentes das instituições aos usuários dos Programas, ou seja, os jovens e adultos matriculados durante o ano de 2007, na cidade de Salvador e Alagoinhas no Estado da Bahia.

Também buscou-se levar em conta a diversificação de instrumentos metodológicos adotados deveu-se a diversidade de programas e as diferentes situações concretas de cada instituição incluída na amostra. A escolha foi definida pela natureza e situação da cada programa selecionado, que por sua vez apresentavam condições e espaços físicos diferentes, sendo encontrado salas funcionando em igrejas, casas residenciais dos professores, barracos improvisados , em geral de difícil acesso para os adultos.

Considerando que a maioria das turmas estava concentrada no horário noturno e com duas horas de duração apenas, nem sempre foi possível realizar a observação entrevista e grupo focal com os adultos e jovens presentes naquelas salas no momento da visita as

classes. Voltar em outro horário se tornou uma opção quase impossível vez que todos tinham outra ocupação durante o dia, geralmente o trabalho para garantir a sobrevivência, tantos dos mais jovens quanto dos mais adultos.

As entrevistas e visitas as classes foram também aplicadas durante a execução do Brasil Alfabetizado em um Município próximo a Salvador, visando fazer uma comparação com o mesmo programa sendo executado na capital do Estado, portanto em outra esfera administrativa e em outro contexto.

No capítulo VIII são encontradas as primeiras apreensões com os resultados da pesquisa, como a análise do modelo de avaliação de políticas sociais de Medelin Torres, o quadro das entrevistas aplicadas e os discursos dos professores e alunos entrevistados.

Para encerrar no capítulo IX, estão algumas discussões sobre o tema, onde a questão das políticas para redução de EJA são analisados a luz dos referenciais teóricos usados na investigação, a questão dos sujeitos sociais e portadores de cultura, representados pelos grupos sociais que compõem hoje as classes de EJA, bem como, as primeiras conclusões do trabalho, as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO I - POLÍTICAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

O propósito desse capítulo é fazer uma revisão das contribuições teóricas e metodológicas da UNESCO, para o campo da EJA a partir de eventos internacionais, considerando a força, prestígio e credibilidade dessa instituição no campo da Educação de modo geral. A UNESCO encerra como um campo de geração de políticas Internacionais de Educação, de modo geral e torna-se numa instância de forte “regulação” das políticas de Educação de Adultos, adotadas nos diversos continentes e em especial, na América Latina, nos países Asiáticos e Africanos.

De acordo com Dutercó (2005) o conceito de regulação na sociedade atual, pode ser compreendido como a nova forma de negociação política, entre diversos parceiros na convivência de um mesmo espaço de luta política, variando o contexto no quais novos arranjos serão negociados e novos rearranjos serão anunciados. Este conceito será tratado mais detalhadamente no capítulo III dessa tese.

Considerando que, tanto eventos locais menores como as grandes Conferências Mundiais e Regionais de Educação de Adultos, Programas de Cooperação Técnica, são estratégias que vem, de forma decisiva, marcando espaços e de alguma forma, contribuindo para o desenvolvimento desse segmento educacional dentre os quais, se destacam a UNESCO em nível Mundial e as Cumbres Latinoamericanas, em nível Regional.

Ainda que não tenha sido suficiente, esses eventos têm servido como espaços coletivos de reflexão e produção de conhecimento sobre analfabetismo, desde os anos 50, dos quais são esperadas novas propostas e políticas educacionais que definirão as futuras ações educativas nos países membros e parceiros da UNESCO.

Observa-se também, certa dependência teórica às vezes carregada de modismos na produção de conhecimento a partir desses eventos, distanciando-se muitas vezes da realidade e das condições concretas da oferta, das propostas de educação de adultos e das reais necessidades dos países. Ainda que reconheçamos o estímulo e a força dessas instituições, através de convênios e ajudas, esses modismos acabam por limitar a aplicação de políticas adequadas a cada contexto.

Sobre o mosaico de experiências que se constitui no conjunto de políticas de EJA, em execução nos diversos continentes, Torres (2001) faz uma crítica de natureza semântica e

terminológica, existente no interior do setor de EJA, chegando a trazer algumas dificuldades, ao invés de ajudar a resolver os problemas desse campo da educação.

As diferentes conceituações adotadas nas diversas regiões acabam escondendo, dessa forma, as diferentes políticas implantadas que contribuem pra a manutenção das desigualdades entre estas regiões. Por exemplo, o conceito de “aprendizagem permanente” para o Norte e “educação básica” para o Sul. Isso revela uma política perversa, porque acaba contribuindo para privilegiar países desenvolvidos e, justamente aqueles que necessitam de um maior desenvolvimento educacional, permanecem alienados de um direito humano fundamental. Sobre essa prática a autora assim se posiciona:

Uno tiene la impresión de que la brecha entre las palabras y las realidades, entre las declaraciones y los hechos, se ensancha cada vez más. Y que estamos presenciándola cristalización de un paradigma educativo dual, a escala global: aprendizaje permanente para el Norte y educación básica entendida de manera estrecha para el Sur. (TORRES, 2001, p. 47).

É evidente que existam diferenças e divergentes entendimentos sobre as políticas educacionais adotadas na UNESCO, no campo da EJA, mas as críticas sobre esse tema reforçam a necessidade da aproximação das instâncias produtoras de conhecimento da realidade educativa; ainda que reconheçam a validade e legitimidade das políticas da UNESCO, como a fonte mais significativa para o desenvolvimento desse campo da educação que visa acabar com o analfabetismo no mundo.

Nessa parte estarão expostas as principais contribuições da UNESCO a partir dos anos 1950, das Cumbres desde a década de 1990 para as políticas de educação de jovens e adultos, para a América Latina.

1.1 As Propostas da UNESCO para Alfabetização de Adultos

Desde a criação da UNESCO, já estava evidente a sua preocupação, não só com a construção da paz no mundo, mas também com a pobreza e com a educação, a cultura e o acesso à ciência pela população mais pobre, especialmente nos países pouco desenvolvidos ou em desenvolvimento, como o Brasil.

Criada em 1945, para “construir a paz na mente do homem”, a sua Constituição foi assinada por 37 países, que logo se tornou vigente, quando foi ratificada por outros 20 signatários. Para orgulho do Brasil, um dos participantes da Conferência de Londres, na qual

foi assinado o protocolo de criação da UNESCO, foi Anísio Teixeira, então Secretário de Educação do Estado da Bahia, que criou a escola Parque em 1954, a Universidade de Brasília, em 1960; e sempre manteve próximas relações com a UNESCO quando dirigiu o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), que atualmente leva seu nome.

A UNESCO recebeu a Missão de construir ou ajudar a construir salas de aulas em países devastados pelos conflitos armados; passou também a utilizar a educação, as ciências sociais e naturais, a cultura e a comunicação, como campos de atuação por excelência e como estruturantes da sua missão ampla e desafiante de não somente desenvolver a cultura da paz no mundo, como compartilhar essa missão com a sociedade civil, governos e outras instituições internacionais.

Como órgão especialista das Nações Unidas, a UNESCO se define hoje como um “laboratório de idéias” e uma instituição que fixa padrões para tecer consensos universais sobre temas éticos, normativos e intelectuais, do mundo contemporâneo. Hoje conta com 190 Estados-membros que compartilham informações e ajudam a construir competências institucionais em diversos campos.

Desde a sua fundação, quando o mundo renascia das cinzas da segunda guerra mundial, sua preocupação maior não era a guerra em si, as carências e a pobreza, mas as idéias que as geraram. A UNESCO também funciona como um centro para disseminar e compartilhar informações e conhecimentos, sintonizados com a fronteira de conhecimento mais avançado, trabalhando para construir consensos universais, por meios do estabelecimento de objetivos e da mobilização da opinião pública. Para isso, publica cerca de 120 títulos por ano, edita cerca de 50 Boletins e 20 Revistas nos mais variados idiomas.

Declara a pobreza no mundo, como violação de direitos humanos e expressão da negação do uso social das conquistas acumuladas pela humanidade e dos direitos universais do homem. Para a UNESCO o aspecto chave para enfrentar a pobreza é a redução das desigualdades sociais. Segundo documento da UNESCO no Basil (2004), “Consolidando Compromissos” as estratégias de combate a pobreza passam por dois eixos centrais:

- 1) A educação, a ciência, a cultura e a pobreza.
- 2) O emponderamento da sociedade civil, de onde vem o vínculo estreito entre o enfrentamento da pobreza e as estratégias de parceria que adota.

Apostando na inegável correlação entre educação, ciência, cultura e a redução das desigualdades sociais, considera que essas áreas são centrais para elevação dos níveis de desenvolvimento humano das sociedades e são elementos estruturantes para qualquer política pública social e educativa (op.cit., p. 44).

No âmbito da educação de jovens e adultos a UNESCO tem um vínculo de origem. A declaração, tomando por base os dois eixos, acima citados, são a expressão desse compromisso, vez que é corrente, nas análises da sociologia hoje, que onde está o analfabetismo está também à pobreza e a exclusão dos direitos de cidadania. De acordo com Rivero (1999, p. 69) “el acceso al saber esta unido a la desigualdad en el acceso al bienestar. Hay estrecha coincidencia entre los mapas que ubican las poblaciones más pobres y los que corresponden a la población analfabeta y sin instrucción suficiente”.

O mapa do analfabetismo no Brasil vem acompanhado do mapa da extrema pobreza e, portanto, as políticas de combate à pobreza podem ser entendidas como uma forma de estimular o desenvolvimento cultural e social da pessoa humana e melhorar as condições de vida, sem as quais a alfabetização e a educação de modo geral não alcançam plenamente seus objetivos.

Nacida após um grande conflito, a UNESCO continua a exercer um papel crítico não só porque, após a guerra fria, o mundo fica pontilhado de guerras localizadas, mas também porque, na qualidade de espaço multilateral que faz das diversidades do homem a sua riqueza criadora, contribui para satisfazer as necessidades urgentes do mundo, no sentido de desenvolver visões globais do desenvolvimento sustentado, fundamentado na observância dos direitos humanos, no mútuo respeito e no combate à pobreza (op. cit., p. 35).

De acordo com Rivero (1999), Vega Gil (2005) e Torres (2001) a UNESCO, desde a sua criação, assume a alfabetização de adultos no mundo, como um desafio a ser enfrentado, transformando-se em sua principal preocupação. Para isso centra esforços na perspectiva de, não somente apresentar propostas, mas também de produzir conhecimentos, propor investigações e apoiar instituições especializadas no campo específico da educação de adultos.

Dessa forma, as ações e a luta da UNESCO no campo da educação e da alfabetização de adultos começaram muito cedo e marcaram sua recente fundação. Uma das estratégias básicas dessa luta em prol da alfabetização foi à realização de grandes encontros e conferências temáticas e reuniões, logo no início da sua fundação, através das quais as idéias mais avançadas foram postas em prática a partir da implantação de Políticas Internacionais Gerais e Específicas em cada continente.

Essa prática acabou se constituindo imediatamente em uma tradição, por sugestão e até uma cobrança e exigência de todas as Nações, não só pelos conhecimentos ali difundidos sobre a temática, como possibilitou avanços no campo epistemológico, especificamente para o campo da educação de adultos.

1.1.1 Contribuições Teóricas das Conferências Internacionais de Educação de Adultos da UNESCO

Duas estratégias impulsionadas pela UNESCO vêm contribuindo para o aprofundamento teórico da educação de adultos no mundo: as grandes Conferências Internacionais e as Investigações Regionais. Essas grandes Conferências passaram a constituir o espaço de socialização e troca de experiências entre as Nações e também, momento de estabelecimento de metas, parâmetros e avanços, a partir da construção de consensos assumidos por cada Estado-Membro.

Pode-se somar como contribuição da UNESCO no Campo de Educação de Adultos e do Analfabetismo, diversas Ações na luta que deflagrou nos anos 1960 contra o analfabetismo no Mundo. Mas foi através da realização das grandes Conferências de Educação de Adultos, desde a década de 1940, que saíram as mais significativas contribuições teóricas e metodológicas, assim como, ações propositivas para combater o analfabetismo como investigações focalizadas, apoio na melhoria das condições de oferta da educação de adultos.

As proposições da UNESCO a partir das Conferências tiveram como desdobramento ao longo dos anos, a realização de projetos e investigações especificamente no campo da educação de adultos e analfabetismo, cujos resultados foram apresentados sistematicamente nas Conferências subseqüentes, causando um efeito multiplicador e de estímulo em diversos cantos do mundo, criando assim, expectativas propositivas no âmbito desse segmento, de modo específico e na educação como um todo.

De acordo com Rivero (1999) a porta de entrada do trabalho empírico desenvolvido pela UNESCO começa com a implantação do Programa Experimental e Mundial de Alfabetização de Adultos (PEMA) de 1996-1973, com a participação UNESCO-PNUD³, implantado em 12 países de diferentes continentes no mundo.

De acordo com dados da UNESCO na década de 1960, 44,3% dos adultos no mundo eram analfabetos absolutos, o que por si só justificava a luta empreendida desde a sua fundação, diante da complexidade do fenômeno do analfabetismo, das dificuldades para combatê-lo, já que se trata de um fenômeno social de complexidade significativa, que envolve

³ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento-PNUD que apoiou junto com a UNESCO a implantação em 12 países, PEMA.

as questões políticas sociais e econômicas. Infelizmente, já nos anos 1980, se reconhecia não ter havido uma redução significativa do analfabetismo, apesar da luta empreendida pela UNESCO desde a sua fundação.

Segundo dados da UNESCO (apud RIVERO, 1999, p. 79) em 1950 existiam, em números absolutos, 700 milhões de analfabetos. Hoje são mais de 700 milhões ainda nessa condição. Sobre as altas taxas de analfabetismo no mundo Rivero, (1999) analisa assim o problema:

Dado el incremento de las tasas de analfabetos absolutos em 1985 se cifran en 875 millones de los dultos mayores de 15 anos analfabetos, magnitud que tiende a incrementar-se, el contenido debe estar centrado en los procesos de alfabetización como prioridad primera, sin perder de vista la democratización (p. 79).

Vale à pena ressaltar essas duas ações políticas da Educação de Adultos, resultado dessas ações coletivas, reguladas pela política celebrada através de consensos e negociações, como o PEMA/1996 da UNESCO e o Plano Iberoamericano de Alfabetização (PIA) 2007. Na América Latina já são ao todo 34 milhões de adultos nessa situação, de acordo com o PIA, e Educação Básica de Pessoas Jovens e Adultos-2007-2015, apresentado na XV Cumbre Iberoamericana de chefes de Estado y de Gobierno, em Salamanca, em 2005.

Ainda que desanimador para todos e em especial para a UNESCO, que vem ao longo da sua história se dedicando ao tema, construindo parcerias com os países mais afetados pelo analfabetismo, como África, Ásia, e América Latina, o analfabetismo como fenômeno social atinge todas as camadas sociais em todo o mundo, com variações e matrizes distintas de acordo com a história social de cada povo.

Ainda que sua dedicação ao tema do analfabetismo tenha sido de valor, sua contribuição mais visível vem através das grandes Conferências. De 1949 a 1997, período que sistematizou os avanços epistemológicos nesse campo, difundiu para o resto do mundo novos conceitos e aprofundou a compreensão do fenômeno do analfabetismo, apresentou propostas metodológicas e práticas no âmbito da alfabetização e da educação de adultos, de reconhecida ajuda e inegável contribuição.

Alguns avanços em 1949, quando da sua primeira grande investida nessa área, com a proposta da I Conferência Mundial em Elsinore na Dinamarca, no qual foram contrastados os paradoxos entre os países mais desenvolvidos e aqueles chamados subdesenvolvidos; onde o analfabetismo está mais evidente, estabelecendo que, para alguns países, aqueles mais desenvolvidos, a questão da educação de adultos “é de analfabetismo funcional e não do

processo de alfabetização”, no sentido de dominar as competências básicas de leitura e escrita, porque já o fizeram.

Enquanto para outros se tratava do processo inicial de alfabetizar adultos, sem histórias anteriores de escolarização, tratava-se do analfabetismo absoluto. A alfabetização nesse momento era entendida como processos de aquisição de conhecimentos de leitura e escrita que estariam associados com a solidariedade humana, a compreensão da comunidade, o desenvolvimento pessoal e social e o desenvolvimento político econômico, a ampliação do horizonte cultural. Estendendo a toda sociedade a tarefa de realizar o combate ao analfabetismo, para o conjunto da sociedade civil, cabendo ao Estado o papel de coordenador, supervisor das ações, tanto das universidades públicas, como privadas e ONGs.

Ao legado para a educação de adultos dessa I Conferência, pode-se acrescentar, “a compreensão da educação de adultos como processo de desenvolvimento associado ao desenvolvimento social e econômico de um determinado país”, ou seja, o analfabetismo se coloca em termos de desigualdade e, a desigualdade no acesso ao saber, está ligada à desigualdade no acesso ao bem estar. Para Vega Gil (2005)

Este primer encuentro internacional patrocinado pela UNESCO, teve um sentido acadêmico, y metodológico y menos político. La alfabetización se interpretaba como un dominio particular, que estaba fuera de la educación de adultos; interpretación restrictiva de la educación de adultos y que resultaba negativa si se ten en cuenta que en distintas regiones del mundo la mayoría del los adultos era analfabeto. (p. 115)

No contexto mundial dos anos 1960, em que todas as formas de sociabilidades estavam sendo questionadas e havia uma ênfase muito grande nas questões sociais e das minorias, a II Conferência, realizada em 1960 em Montreal, no Canadá, numa época de muita expansão e discussão da educação de adultos, trouxe para o campo da alfabetização de adultos, muitas mudanças. Esses anos foram pródigos em movimentos sociais que estavam quase sempre relacionados às mudanças das condições econômicas, sociais e políticas que se expandiam pelo mundo. Já nessa época, a UNESCO interpretava a educação de adultos como parte integrante da educação permanente, como direito social integrada à alfabetização.

Entretanto, é a primeira vez que o conceito de “educação permanente” aparece na literatura educacional, a partir de um evento que marca definitivamente uma compreensão mais ampliada de educação de adultos e alfabetização. De acordo com Vega Gil (2005) trata-se de uma concepção de educação de adultos socio-política-profissional e, junto a essa

dimensão, defendia-se uma concepção de educação de adultos mais pragmática e mais técnica. Há, entretanto, dentre as contribuições dessa II Conferência, um aspecto relevante que foi a junção da educação de adultos ao conceito de trabalho. Sobre isso assim se refere,

Encuanto al desarrollo de la conferencia de Montreal, debemos hacer referencia, en primero lugar, al tema del trabajo: educación de adultos en un mundo en evolución. Se interpretaba que la educación de adultos era parte integrante de los sistemas educativos nacionales y, por ello, debería contar la atención y los recursos que le correspondían. (VEGA GIL, 2005, p. 76)

O contexto era favorável à apresentação de propostas de mudanças, pois se tratava de um momento da expansão dos direitos sociais, democráticos e reivindicatórios pela população, do qual saíram várias ações propositivas, inclusive com repercussões em diversas partes do mundo.

No Brasil dos anos 1960, existia um grande número de analfabetos e, nesse momento, surgiu diversas proposta para eliminar o analfabetismo, dentre muitas, uma da igreja católica do lado progressista, de ONGs, de Prefeituras estaduais e municipais. Foi, no entanto, a experiência de Natal e de Recife no Nordeste brasileiro e a proposta de Paulo Freire, que chegaram a ser planejadas como um programa Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1963.

A influência da UNESCO nesse momento contribui para a proliferação dessas ideias, que, infelizmente, foram interrompidas pelo golpe militar de 1964. Ainda como legado da II Conferência foi feita a recomendação para que a UNESCO fizesse um apelo juntos aos Governos dos Estados-Nação pra investir em políticas de educação de adultos que viesse propor a redução do fenômeno do analfabetismo no mundo.

A III Conferência Internacional de Educação de Adultos ocorreu em Tóquio no Japão em 1972 e pode ser considerado o momento em que se configurou e foi difundido para o mundo o conceito de “analfabetismo funcional”. A partir desse evento a UNESCO passa a usar o conceito entendendo-o como um fenômeno de pouco domínio de leitura e escrita, o que não permite ao homem a plena participação na vida social. Em 1978 a UNESCO adotou o seguinte conceito de analfabeto funcional:

O analfabeto funcional es aquella persona que no puede participar en todas aquellas actividades en las cuales la alfabetización es requerida para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que le permiten asimismo, continuar usando la

lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y de su comunidad (INFANTE, 1999, p. 11).

É corrente aceitar-se que o “analfabeto funcional” é um indivíduo que possui menos de quatro anos de estudos e ainda que tenha sido alfabetizado, não faz uso social da leitura e da escrita no seu cotidiano. Pode-se deduzir, assim, que se o Brasil possui 35% da sua população com apenas três ou quatro anos de estudos, temos aí então um dado significativo para o conceito de analfabetismo funcional.

Se considera alfabetizada a la persona que posee los conocimientos teóricos y prácticos fundamentales que le permiten emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad, y que posee un dominio suficiente de la lectura, escritura y aritmética como para seguir utilizando los conocimientos adquiridos al servicio de su propio desarrollo y del de la comunidad. UNESCO: la Alfabetización al Servicio del Desarrollo. Congreso Mundial de Ministros de Educación para Liquidación del Analfabetismo (TEHERÁN, 1965, apud. (INFANTE, 1999, p. 14).

Ainda sobre o conceito de alfabetização funcional, vejamos como a autora esclarece:

La polémica inclusión del concepto de alfabetización funcional en el marco de del desarrollismo hizo necesarias más adelante diversas aclaraciones y más aún, un intento de rescate del concepto desde otros ángulos. De ese modo, en 1972 la Conferencia de Tokio señala que la funcionalidad no es un fin en sí misma y que la insistencia en su propósito funcional enfatiza la relación existente entre las necesidades de la sociedad y de la educación y entre la educación y las motivaciones y aspiraciones de cada individuo. (p.18)

Ao ser incorporado pela literatura educacional e em geral em usos associados a dados estatísticos, o conceito de analfabetismo funcional incorporou também a quantidade de anos de escolaridade que possuem as pessoas. Assim, convencionou-se associar o analfabetismo funcional aos anos de escolaridade.

A dicotomia alfabetizado-analfabeto, deve está associada a um conceito relativo, principalmente após a era moderna, na qual devemos ter em mente que todos somos, de alguma maneira, analfabetos em alguma coisa, em algum momento da vida, frente a alguns tipos de informações, muito comum em sociedades de grande desenvolvimento tecnológico, como a sociedade digital atual.

Com a introdução das novas tecnologias que afetaram especialmente a comunicação, se desmistificou a escrita como único código, a partir da incorporação de elementos das ciências da comunicação, reconhecendo que existem outros códigos subjacentes às falas dos sujeitos modernos que a escola deve considerar no processo de alfabetizar jovens e adultos, como pensava Freire (1982) sobre a concepção de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Também se usa os termos alfabetismo ou analfabetismo, para designar a referência a múltiplos códigos, aos quais se tenha ou não domínio. Desse modo, fica patente a multiplicidade de sentidos que pode adquirir o analfabetismo em diferentes culturas com diferentes requerimentos. Hoje é mais prudente falar em uma hierarquia de analfabetismos, como por exemplo, o analfabetismo digital de uma grande massa da população, que ainda não teve acesso às máquinas do mundo da informação e comunicação.

A IV Conferência ocorreu na França, em Paris em 1985 e manteve o mesmo o padrão conceitual, em franca adaptação desde a Conferência de Tóquio, acrescentando apenas o entendimento de educação de adultos como instrumento de justiça, de democratização e de desenvolvimento social. Ainda que a UNESCO tenha se empenhado na luta contra o analfabetismo no mundo, desde os anos 1940, há ainda um grande desafio a ser vencido, porque nos anos 1980, os números indicavam que ainda havia um número muito grande de analfabetos no mundo.

Segundo dados da própria UNESCO, citados por Vega Gil (2005, p. 117), em 1985 existiam 875 milhões de pessoas de mais de 15 anos de idade, consideradas analfabetas absolutas, ou seja, um número maior de pessoas no mundo nessa condição do que hoje, que, segundo dados da UNESCO-UIS, são 744 milhões que não sabem ler nem escrever, as quais são negadas outras condições básicas de cidadania.

Curioso, se não fosse trágico, que o mundo nesse momento da história deveria estar caminhando para a redução desses números, uma vez que houve no período, maiores investimentos nessa área da educação. O mesmo ocorre, nessa época, com a taxa de analfabetismo no Brasil que vem sendo reduzida, mas o contingente de analfabetos absolutos se mantém o mesmo desde os anos 1920, conforme mostra Ferraro (2003).

A V Confintea⁴, foi realizada em 1997 em Hamburgo na Alemanha, onde a UNESCO mantém o Instituto de Educação de Adultos. Em 1997, a Conferência de Hamburgo, estabeleceu um vínculo entre educação de jovens e adultos e o desenvolvimento sustentado e

⁴ Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em 1997 em Hamburgo na Alemanha, conhecida como a V Confintea

equitativo da humanidade. Foram estabelecidos como temas prioritários, a saúde, os direitos humanos e o meio ambiente. Novos conceitos são postos em discussão: 1) educação de adultos como educação ao longo da vida, ou a volta da educação permanente em outros parâmetros, interpretada como processo contínuo de aquisição de saberes e competências durante toda a vida; 2) educação de adultos como desenvolvimento de competências e o conceito de “competências de aprendizagens”, interpretados como estratégias de capacitação dos cidadãos para as sociedades modernas e em constantes transformações.

Nessa Conferência, da qual o Brasil se fez representar, saíram documentos, recomendações e agendas, que articulados entre si, deixavam claro o que cabia a cada membro participante ou o que seus representantes deveriam fazer para cumprir as metas estabelecidas, decisões tomadas em consensos acordados durante o evento. O primeiro dos documentos de princípios a serem guias para as ações de políticas públicas foi a Declaração de Hamburgo, na qual está detalhado o conjunto de recomendações que deve ser seguido por todos os países participantes.

O segundo documento foi a Agenda para o Futuro, contendo as estratégias de implementação e acompanhamento das ações e intenções definidas durante a Conferência. A partir de Hamburgo e da V Confinteia o conceito de formação de adultos adquiriu nova dimensão, passando a compreender “vários processos formais e informais de aprendizagem e educação continuada ao longo da vida”. Outro desdobramento dentre tantos que merece destaque, são as pesquisas encomendadas e patrocinadas pela UNESCO após a V Confinteia sobre os diversos temas discutidos no evento. A fim de acompanhar como estava sendo implantando o novo conceito e entendimento da educação de adultos a partir de 1997, assim se refere, Torres (2002):

Aprendizaje a lo largo de toda la vida: un nuevo momento y una oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas AEBA, en el SUR., estudio encargado por la Asociación Sueca para el Desarrollo Internacional-ASDI. Sostenemos que todas las personas, sin importar su edad, su género o el país la zona donde habitan tienen derecho a aprender y a continuar aprendiendo y deben por tanto, ser consideradas sujetos de aprendizaje, para los fines de políticas y de programas de educación, capacitación y aprendizaje. (p.10)

De acordo com o artigo 3º da Declaração da V Confinteia, entende-se por educação de adultos, o conjunto de processos, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas e profissionais ou as reorientam, a fim de atender às suas necessidades e as da sociedade.

A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e baseados na prática.

Partindo desse conceito, pode-se identificar no documento a presença de 10 áreas temáticas que, de acordo com Di Pierro (2003) são:

- 1) a formação para a cidadania, para a democracia e para uma cultura da paz;
- 2) a garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica;
- 3) a promoção da igualdade e da equidade nas relações entre homens e mulheres,
- 4) a formação para o mundo do trabalho, diante das transformações da economia mundial;
- 5) a preservação do meio ambiente, da saúde e da população;
- 6) a democratização do acesso à cultura, aos meios de comunicação e às novas tecnologias da informação;
- 7) o direito de todos a uma educação de adultos sensível às aspirações dos diferentes grupos: idosos, indígenas, migrantes, reclusos, portadores de deficiências;
- 8) a promoção da cooperação e da solidariedade internacionais;
- 9) a melhoria das condições e da qualidade da educação de adultos;
- 10) a ampliação do financiamento da educação de adultos.

A partir dessa síntese, podemos perceber a inclusão de temas novos no âmbito da educação de adultos, como a explícita inclusão do perfil dos grupos de idosos, indígenas, migrantes, etc., a inclusão do tema do meio ambiente e as novas tecnologias, tendo uma forte presença nesse evento.

A inclusão dessas novas perspectivas da educação de adultos não significa um desprezo pelas demais áreas enfatizadas ao longo da história dessas Conferências, o que significa tratar-se de um setor de muita complexidade para alcançar as metas pretendidas, como fenômeno social, político, e econômico. Assume-se, dessa forma, com maior clareza que as dimensões abordadas, não serão de momento, alcançadas, mas amplia-se a

compreensão do problema e, reside aí, a grande contribuição do evento nessa perspectiva da UNESCO.

Os países participantes da V Confinteia, dentre eles o Brasil, assumiram o compromisso de atuar firmemente nessas áreas, consideradas prioritárias pela UNESCO e passaram a ser monitoradas durante os anos subseqüentes em todos os países, a fim de garantir os direitos e acordos firmados no evento citado.

Os objetivos e Metas estabelecidas em DAKAR, no ano 2000, complementam essa agenda que vem dirigindo as políticas de educação de adultos no mundo com destaque para os seis objetivos definidos:

- 1) estender e melhorar a assistência e educação integral da primeira infância;
- 2) velar para que no ano 2015 todos os meninos e meninas – especialmente os mais pobres-tenham acesso à educação primária gratuita, obrigatória e de qualidade;
- 3) velar para que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam satisfeitas mediante o acesso equitativo a uma educação e capacitação adequadas, que lhes permita o acesso a vida ativa;
- 4) aumentar em 50% o número de adultos alfabetizados em particular as mulheres, até o ano de 2015;
- 5) reduzir as disparidades entre os gêneros no ensino primário e secundário para o ano 2005, e alcançar antes de 2005 a igualdade entre os gêneros em educação;
- 6) melhorar todos os aspectos qualitativos da educação, para conseguir resultados de aprendizagem reconhecidas e medidas, especialmente em leitura e escrita, matemática e competências práticas essenciais.

Foi criado um Fórum para acompanhar e monitorar as políticas de educação, o Fórum de Dakar, que já apontava a escassez de recursos destinados às prioridades estabelecidas, por ocasião da Conferência de Educação para Todos em Jonthien em 1990, que havia definido a educação básica de qualidade como um direito humano fundamental.

Essas são algumas Ações de Políticas Internacionais em curso, no campo da Educação de Adultos, que são internalizadas por todos os Estados-membros e parceiros da UNESCO e da OIE, que constituem os fóruns especializados de produção e circulação de conhecimentos específicos de educação e aprendizagem de adultos. “Algumas tendências predominantes y contraditórias en relación a la educación básica en los países en desarrollo, visiones ampliadas y renovadas”. (TORRES, 2002, p. 48)

1.1.2. Princípios e Orientações Gerais da UNESCO Para a Educação.

O peso maior da contribuição da UNESCO está mais na difusão de valores, conceitos e significados do que nas ações implementadas propriamente. De cada evento organizado pela UNESCO ou com a sua participação, se fazem notar, mais claramente, a partir daí, as marcas nas reflexões teóricas. As recomendações e metas estabelecidas passam a constituírem-se em metas dos países membros, dada a força e prestígio dessa instituição formando uma rede mundial de outras instituições distribuídas em diversas partes do mundo.

Isso por um lado é positivo, estimula países membros ainda distantes das reflexões apontadas e que ainda não tiveram as condições de atendê-las, ou mesmo que não tenham a sensibilidade para tal. Por outro lado, as críticas a UNESCO são de diferentes enfoques, ora acusada de impor metas, ora de apresentar conceituações inadequadas para algumas regiões. O fato é que a força mobilizadora de que dispõe não é contestada e é reconhecida por todos.

Em cada relatório produzido no âmbito da UNESCO sempre vem, na seqüência, os desdobramentos teóricos e metodológicos, além dos elementos conceituais que aportam cada evento em determinada época deixando suas marcas na produção conceitual de impacto no campo da educação de jovens e adultos, a partir dos quais, passam a vigoram imediatamente na literatura educacional nesse campo da educação.

Com essa Matriz de Princípios, Valores e Orientações para a Educação, veiculados por uma rede de articulação, através das diferentes representações, institutos e oficinas da UNESCO, distribuídos nos vários países membros, a UNESCO foi ao longo da sua história se constituindo na instância especial para as políticas de educação de jovens e adultos, sendo difícil encontrar na América Latina, na Ásia e na África, um projeto de intervenção ou de pesquisa no âmbito de EJA que não tenha por trás a mão forte da UNESCO.

QUADRO I. PRINCIPIOS E ORIENTAÇÕES GERAIS PARA A EDUCAÇÃO / UNESCO.

1-Educação como processo formativo de valores e atitudes em favor da paz, da democracia, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais.
2-Educação é instituição destinada a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos básicos para a vida.
3- Universalização, melhoria da qualidade e promoção da democratização da educação básica.
4-Expansão e melhoria da educação infantil. Metas específicas de ampliação dos recursos para melhoria do

acesso, democratização e qualidade de educação básica.
5- Promoção de políticas educacionais ligadas à eliminação da pobreza e às estratégias de desenvolvimento, com a participação da sociedade civil.
6- A missão da educação no século XXI é humanizar todo o sistema de relações das pessoas e suas instituições.
7- A escola deve ensinar a conhecer, com atenção igual aos quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.
8- O desenvolvimento deve incluir o conhecimento cultural, o respeito a todas as culturas e a liberdade.
9- Os direitos culturais devem ser protegidos como direitos humanos.
10- A tolerância é o sustentáculo dos direitos humanos, do pluralismo e da democracia. A Educação é o meio mais eficaz para prevenir a intolerância. A educação para a intolerância deve ajudar ao jovem a desenvolver juízo autônomo, refletir criticamente e raciocinar em termos éticos.

Fontes: **1** - Educação para a Compreensão Internacional, 1974; Declaração de Viena, 1993; Declaração e Marco Integrado de Ação em favor da Educação para Paz, Direitos humanos e democracia (1994 e 1995); **2** - Declaração Mundial de Educação para Todos (Jonhien 1990); **3**-Educação para Todos Fórum Mundial da Educação (Dakar, 2000); **4** - Educação, Um tesouro a descobrir; relatório da Comissão Internacional para o século XXI, (relatório Delors); **5** - Nossa diversidade criadora, relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento. (1995); **6** - Declaração de princípios sobre Tolerância (1995).

Com essas e outras orientações, sobretudo no campo da ética e formação para a cidadania e pela paz a UNESCO atua em vários campos do desenvolvimento humano. Como órgão especializado das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura, vem trabalhando para alcançar consenso universal quanto a esses temas, por meio de estabelecimento de objetivos e da mobilização da opinião pública, age em especial como catalisadora para a cooperação internacional e como agente de desenvolvimento das competências dos países membros.

No campo da cooperação internacional apóia e executa programas e investigações multilaterais, estimula contatos entre especialistas e dissemina conhecimentos. São exemplos dessa contribuição no campo conceitual, o avanço do conceito de “educação de adultos”, “analfabetismo funcional”, “analfabeto absoluto”, identificados na farta e contundente documentação publicada e posta à disposição da comunidade científica pela UNESCO.

Algumas contribuições nesse campo, a partir de eventos como as Conferências Internacionais e respectivas declarações: a Conferência das Nações Unidas em 1978 introduziu o conceito de “analfabetismo funcional”, entendido como as pessoas que tinham menos de quatro anos de escolaridade, que se define como “uma pessoa incapaz de exercer todas as atividades consideradas necessárias para a alfabetização e do interesse do seu grupo e

de sua comunidade e que lhe permite ler e escrever e calcular para seu próprio desenvolvimento e de sua comunidade.”⁵

A partir daí inicia-se o entendimento de “analfabetismo e retrocesso”, ou analfabetismo e “regressão da aprendizagem”, como fenômenos que ocorrem em uma pessoa, mesmo quando adquire as competências de ler e escrever, mas que no seu cotidiano não faz uso social dessas competências, acabam perdendo-as e voltando ao estágio inicial, ou seja, ao analfabetismo absoluto. Isto ocorre nas práticas de alfabetização de adultos, onde a presença de alunos já alfabetizados, às vezes nos mesmos programas, volta na maioria das vezes, rotulados de “analfabetos”. Daí a dificuldade de identificar esse contingente, ainda hoje, segundo expressa a avaliação atual do Brasil Alfabetizado, *Caminhos da Avaliação*. MEC 2006.

Isso desencadeou uma série de avanços no conceito de analfabeto absoluto e funcional e o analfabetismo como fenômeno político social e econômico. Com essa tríplice dimensão, atribuída à alfabetização de adultos, a UNESCO difunde a ampliação do conceito de analfabetismo, estendendo-a a dimensão de adaptação às necessidades locais, como necessidades técnicas laborais, físicas e culturais, econômicas e sociais.

Nos anos 1980 inicia-se uma mudança na terminologia da alfabetização e começa a desaparecer a noção de “analfabetismo funcional” e inicia-se a noção de “necessidades educativas” ou “necessidades de aprendizagem”, mas a partir de Conferência de 1985, a alfabetização e direitos sociais passam a fazer parte desse novo conceito de alfabetização de adultos como direito social.

Mas é somente na Conferência de 1997 que surgem dentre outros, o conceito de “competências básicas” e o direito de “aprender ao longo da vida”, ampliando não só o conceito, como o estendendo ao longo da vida indeterminando assim seu fim em si mesmo. Daí depreende-se o conceito de que “todos somos em algum momento da vida analfabetos em algum aspecto, dado o caráter efêmero e volátil do conhecimento contemporâneo.

Para enfatizar mais a questão do analfabetismo, como necessidade de sua superação como condição de cidadania, a Reunião das Nações Unidas aprovou a década de 1990 como a “Década da Alfabetização”, o período compreendido entre 2003 a 2012. Essa determinação

⁵ Luis Londoño (1999) apresenta uma concepção atualizada de analfabetismo funcional, baseada na modernização das tecnologias e na busca de uma perspectiva de transformação e de modelos alternativos da educação e da sociedade. (RIVERO, 1999. Educación e Exclusión en América Latina: Reformas en Tiempos de globalización. Madrid –Buenos Aires.

vem juntar-se às metas da “Educação para Todos”⁶ que pretende reduzir em 50% o analfabetismo no mundo até 2015.

Dentre outras razões está o entendimento de que alfabetização é considerada como um direito de todos, uma vez que é parte da educação geral, dessa forma, há um grande número de pessoas no mundo, para as quais esse direito é negado. A constatação de que em uma de cada cinco pessoas adultas, maiores de 15 anos, tem muitos problemas de integração social no mundo atual e que existem no mundo 861 milhões de analfabetos e destes 2/3 são mulheres, o desafio da humanidade é melhorar a condição de humanização do planeta, se se pretende estender a todos o direito de saber ler e escrever como direito do cidadão.

1.2. Pesquisas da UNESCO para a Educação de Jovens e Adultos.

Tendo em vista suas funções como “laboratórios de idéias de geração de consensos e de fixação de padrões, a UNESCO tem desenvolvido um corpo de idéias, princípios e valores ao longo da sua história, com força de representação e multiplicação pelo mundo afora. A UNESCO a partir dos compromissos assumidos coloca em prática uma das suas estratégias para subsidiar as políticas de educação de adultos dos Estados-membros, participantes dos eventos internacionais de educação de adultos.

Com a experiência acumulada e o compromisso com a educação de adultos desde a sua criação, a UNESCO se utiliza também de valiosa estratégia, que são as diversas pesquisas por ela financiadas, tanto nos países desenvolvidos como nos em desenvolvimento. Na Ásia, na África e na América Latina, inclusive nos países considerados “desenvolvidos”, como nos Estados Unidos, também são referências empíricas utilizados para investigações sobre analfabetismo. A partir desse conhecimento produzido, se propõe a colaborar na mudança de práticas consideradas insuficientes para superar deficiências educativas e alcançar objetivos e metas assumidas nos Fóruns Internacionais.

Faz-se necessário, portanto, selecionar algumas dessas investigações, a fim de que seja possível identificar a contribuição ou não dessa estratégia da UNESCO, para o objeto aqui focalizado, qual seja, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Estado da Bahia. Diante da vasta produção nesse campo, foi possível, a partir de um recorte epistemológico, de modo a excluir uma gama de outras investigações que, certamente, estão relacionadas ao tema e, incluir, aquelas estritamente relacionadas com as políticas atuais de Educação de Jovens e

⁶ Proposta internacional de Educação para Todos, compromisso assumido pelas Nações Unidas em Jonthien em 1990

Adultos, principalmente a aquelas desenvolvidas a partir de 1997 e destinadas a América Latina envolvendo o Brasil.

Assim, foram identificadas pesquisas específicas sobre as questões do analfabetismo e educação de adultos com implicações para o desenvolvimento da ampliação e aprofundamento da concepção de educação de adultos e seus referentes conceituais enquanto campo da educação básica. Desde a década de 1960 que a UNESCO vem colocando em prática de pesquisas empíricas, sendo a primeira delas em 1966 a 1973, com Programa Experimental Mundial de Alfabetização (PEMA) em 12 países de diferentes continentes, com apoio da PNUD. O projeto de pesquisa “Analfabetismo Funcional em Sete Países da América Latina” no ano 2000 visava à mobilização e formulação de políticas de educação de adultos e a adoção de estratégias e medidas de intervenção concreta nesse campo.

Naquele momento, o analfabetismo também estava presente em outros países do mundo ocidental e já nos anos 1970 e 1980 representava uma preocupação dos governantes, incluindo os Estados Unidos, que na década de 1970 já se detectava a existência de 57 milhões de pessoas qualificadas como analfabetos funcionais. A UNESCO e OCDE desenvolveram junto a nove países, chamados desenvolvidos, uma pesquisa em 1994, visando identificar os aspectos particulares do analfabetismo existente nesses países, em geral, mais fortes entre os imigrantes, grupos étnicos raciais, estrangeiros de modo geral e de vários continentes.

A pesquisa na Espanha, a partir do Ano Internacional da Alfabetização em 1990, coube a Universidade de Barcelona, apresentar um projeto de identificação do nível de analfabetismo funcional, a partir de aplicação de um teste de conteúdo próximo a vida cotidiana. Ainda assim, as respostas não têm sido positivas como já assinalamos, algumas das dificuldades para resolver o problema do analfabetismo, que é também problema da existência da pobreza, da concentração de renda, da exploração do homem pelo homem.

A pesquisa intitulada “Analfabetismo Funcional em Sete Países da América Latina teve importância fundamental não somente por envolver os países com problemas críticos na área, como também a questão da mobilização e reflexão na comunidade educacional, com desdobramentos positivos para a compreensão dos diferentes níveis de analfabetismo existentes, por sujeitos com diferentes histórias de socialização e escolarização.

Essas pesquisas trouxeram como resultados, diferentes níveis de letramento nos grupos sociais pesquisados e estes dados forneceram indicações e pistas para o aprofundamento de outras pesquisas, além de subsidiar as políticas públicas nesse campo.

1.2.1. Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos da UNESCO para América Latina

A pesquisa sobre o Analfabetismo na América Latina, intitulada “Analfabetismo em sete países da América Latina”, sendo: Argentina, Chile, Brasil, Colômbia, México, Paraguay e Venezuela, coordenada pela Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe (ORELAC) esteve a cargo da pesquisadora Izabel Infante.

Considerando as exigências do mundo contemporâneo e da vida diária, a pesquisa parte da concepção de “alfabetismo”⁷ requerido na sociedade atual como um tipo de alfabetismo, que implica trabalhar com a informação escrita: ler com rapidez documentos e textos, selecionar informações, e inferir idéias novas.

Com o objetivo de analisar e dimensionar o fenômeno do analfabetismo, por meio de abordagens qualitativas e quantitativas, para estabelecer a partir de bases empíricas, traçarem o perfil da população e suas habilidades de leitura das pessoas de 15 a 54 anos de idade, relacionadas às competências profissionais, supostamente requeridas nos centros urbanos e no ambiente de trabalho.

Em se tratando de um fenômeno multicausal, são muitas as variáveis a serem controladas e, assim, foi possível sintetizá-las, tendo em conta que a pesquisa também se propôs a contribuir para identificar os níveis de escolaridade e o desempenho em leitura e escrita, para identificar os níveis de alfabetismo. Alguns desafios e objetivos da investigação:

- 1) oferecer um perfil das habilidades dos adultos em leitura, escrita e matemática, relacionadas com seu desempenho no trabalho e na vida social;
- 2) identificar informações sobre o significado do analfabetismo funcional para as populações diretamente atingidas;
- 3) obter informações que possam ajudar na formulação de políticas de educação de jovens e adultos;
- 4) obter informações sobre o desempenho de leitura e escrita da população específica como egressos e excluídos das escolas, mulheres, homens, de baixa escolaridade;
- 5) identificar elementos que a nível pessoal, e familiar, e do processo de aprendizagem, parecem influenciar no desempenho da leitura, escrita e matemática;
- 6) identificar os meios e estratégias que essa população usa para enfrentar o ambiente letrado, das cidades urbanizadas;

⁷ Alfabetismo, expressão usada para significar positivamente, a ideia de analfabetismo. Na pesquisa a autora justifica o porquê prefere usar o termo alfabetismo, inferindo o sentido positivo ao termo.

- 7) medir habilidades de leitura e escrita em distintos gêneros textuais, que respondam aos requerimentos atuais em termos de tarefas próprias para enfrentar o trabalho e na vida cotidiana;
- 8) trabalhar os dados quantitativos e qualitativos de maneira a permitir que esse cruzamento possa “iluminar” os dados de outros ângulos da pesquisa;
- 9) identificar elementos que podem servir para melhorar a educação básica de jovens e adultos, nos diversos países da América latina;
- 10) identificar aspectos que podem ajudar a compreender por que, ler, escrever e calcular mantêm as mesmas dificuldades específicas, (temores, representações da leitura) sobre a população, mesmo tendo freqüentado a escola.

Algumas perguntas estiveram orientando o desenho da pesquisa que são esclarecedoras das respostas obtidas e dos objetivos alcançados ou não e quais seus desdobramentos posteriores.

Como se trata de um fenômeno de multicausal de um considerável nível de complexidade, o analfabetismo como fenômeno social, foram muitas variáveis a serem identificadas como: idade, sexo, lugar de nascimento, a escolaridade, a repetência escolar, a localização e endereço da escola, o tipo da escola (pública ou privada), escolaridades dos pais, a tendência do material escrito, o uso da leitura e escrita no trabalho e na vida social, a situação ocupacional, (empregado desempregado).

Com essas questões a autora formulou as seguintes perguntas com as quais obteve resultados, que ao serem socializadas com os diversos organismos dos países Ministérios, Secretarias e outras Instituições envolvidas, deveriam desdobrar-se em “Ações e Políticas” focalizadas nos exatos elementos identificados na pesquisa.

Algumas hipóteses norteavam a pesquisa, todas fruto de experiências e resultado de pesquisas anteriores, consensos, já identificados, no âmbito da escolarização, da participação de organizações sociais, de uso ou não das habilidades de escrita, e quanto à situação do trabalho.

Essas hipóteses focalizavam- a aprendizagem desenvolvida em seis anos não garante nem o analfabetismo funcional; - a repetência está associada a um menor domínio das habilidades de leitura; - a localização da escola (zona rural ou urbana) não faz diferença na aquisição das habilidades de leitura e escrita; - a educação dos pais está associada ao domínio de habilidades de leitura e escrita; - o ambiente da casa materna influi nas habilidades de leitura, dentre outras;

- a localização da escola (rural ou urbana) educação média não discrimina quanto à maior ou menor domínio das habilidades; o uso de habilidade na vida diária e no trabalho influi para alcançar o domínio das habilidades de leitura e escrita, matemática e uso de documentos; quanto ao trabalho observou-se a situação a situação laboral está associada ao domínio das habilidades nos campos de leitura, de acordo com a situação de estabilidade ou de melhor remuneração de acordo com a função no trabalho; as percepções da possibilidade de um melhor trabalho em equipe especialmente de liderar uma equipe está associada a um melhor desempenho nas habilidades de leitura e escrita.

Uma das principais hipóteses da pesquisa era que a escolaridade básica, requerida pelo mundo do trabalho, estava muito mais além dos três anos atribuídos ao “analfabetismo funcional”, consagrado consensualmente desde os anos 70. Com isto e diante das mudanças no modo de produção a partir dos anos 90, questionava-se as exigências do mundo do trabalho e as competências por ele requeridas ao trabalhador.

Com esses aportes a pesquisa se desenvolveu de acordo com a situação de cada país respeitando-se as peculiaridades locais e dos diversos órgãos regionais que estiveram envolvidos, desde Ministérios, Secretarias de Educação dos Estados e ONGs⁸.

De acordo com Rivero (1999) nesta investigação havia um interesse em dar ênfases observação da situação de trabalho e das competências sociais para mostrar a importância ou não dessas habilidades no âmbito do trabalho, chamando atenção também sobre a qualidade da aprendizagem retida pelas pessoas que se encontram, na sua grande maioria inserida no mundo do trabalho.

Sendo uma das primeiras pesquisas Regionais patrocinadas pela UNESCO, a referida investigação, aporta dentre outras contribuições teóricas, a opção inicial para usar os vários termos e expressões usuais dos países onde se realizou a pesquisa. Assim a autora e coordenadora da pesquisa, justifica a preferência pela expressão “alfabetismo”.

De acordo com Infante (2001), decorrente da ampliação do conceito de analfabetismo ao longo dos últimos anos e que Paulo Freire tão bem utilizou, vinculando alfabetização e liberdade, não somente como um fim em si mesma, mas como um direito fundamental humano.

A partir do conceito de “analfabeto funcional”, como a pessoa que não pode participar plenamente das atividades queridas pela alfabetização, à ampliação do conceito de

⁸ ONGs - são organizações sociais não governamentais, de direito privado, que trabalham na área de educação, algumas com recursos públicos liberados pelo governos mediante convênios, segundo a UNESCO, 2004, existem no Brasil mais de 2 mil nessas condições.

alfabetismo desse conceito tornou-se uma prática, entendendo-o como o lado positivo do analfabetismo, ou seja, aquele que é alfabetizado e que possui e usufrui dessas condições. Assim entende-se que alfabetizada é a pessoa que possui o domínio dessas práticas de leitura e escrita requeridas pela sociedade e que lhes permitem aprender e continuar aprendendo ao longo da vida.

Para a autora a Alfabetização ou “Alfabetismo” em sentido “estrito” inclui o saber processar a informação, saber pensar usando essas informações, estabelecer relações, inferir idéias novas. Em sentido “amplo”, o alfabetismo, inclui também o saber usar outros códigos, como os dos meios de comunicação audiovisual, os códigos das distintas artes. O trabalho e a vida diária hoje influenciada pelas novas tecnológicas requer um leitor que tenha em primeiro lugar as competências chamadas “duras” básicas que inclui o alfabetismo estrito e se desenvolve durante toda a vida (p.18).

Esse conceito amplo de alfabetismo inclui certa progressão por isso mesmo pode-se falar que na população existem diferentes níveis de maiores ou menores competências relacionadas com uma variedade de situações concretas de acordo com o nível social dessa população. Em geral, essas diferenciações estão associadas ao grau e a qualidade da escolarização que tiveram na vida, que se relacionam com a estrutura social e especialmente com a participação no mundo do trabalho.

Atualmente, é aceitável que a ideia de que os países que tem mais competitividade econômica são aqueles que sua população tem maiores competências. No entanto, o problema é em que essas competências não podem estar associadas a anos de escolaridade, especialmente porque a “qualidade” da alfabetização e conseqüentemente da escolarização não é a mesma nos diferentes países.

Por isso não é suficiente a informação dos anos de escolaridade, dado que o nível de exigências das competências atuais são amplas, por isso a afirmação baseada em anos de escolaridade já não alcança o conceito de analfabetismo funcional, dos anos 70. Enfim, alfabetismo não quer dizer simplesmente saber ler e escrever um texto em particular, si não também aplicar esses conhecimentos para finalidades sociais concretas e em contextos variados.

Com esses aportes *a priori* a investigação Regional da UNESCO, buscava compreender outros aspectos do fenômeno do analfabetismo de forma que pudesse ajudar melhor e com mais rigor e segurança na aproximação da realidade de cada país. Com essa postura evitava-se ou inibiria os países participantes da pesquisa, a uma reflexão maior da hora da adoção de políticas governamentais, para o segmento de Jovens e Adultos, afastando-

os mais dos aspectos quantitativos da educação e priorizando mais o aspecto qualitativo, a fim de obter de fato melhores índices na educação como um todo, oferecendo uma educação de melhor qualidade.

Vejamos alguns resultados dessa investigação Regional da UNESCO e seus desdobramentos e consequências, para os países envolvidos e principalmente para o Brasil.

Alguns resultados preliminares da pesquisa com deferentes percepções dos sete países envolvidos. A pesquisa se desenvolveu nas zonas urbanas dos sete países, sendo: Argentina, na grande Buenos Aires, Brasil em São Paulo, Colômbia em Bogotá, Chile, em Santiago; México em (México, DF, Monterrey e Mérida), Paraguay, em Assunção e na Venezuela em Caracas.

Foram aplicados os mesmos instrumentos e medidos às mesmas competências de variados níveis e nos diferentes países a partir de amostras selecionadas representativas da população adulta entre 15 e 54 anos das zonas urbanas de cada país. Diversas instituições foram as responsáveis pela pesquisa sendo no México, Argentina e Venezuela por organismos estatais. Ministérios de Educação e no México pelo Instituto Nacional de Educação de Adultos (INEA). No Brasil e na Colômbia por Organização não Governamental-ONG. Dimension educativa da Colombia com recursos da associação alemã de educação de adultos e no Brasil a ação educativa com recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento científico Tecnológico CNPQ e Financiadora Nacional de Estudos e Projetos FINEP.

Os resultados dos sete países têm suas diferenças marcadas inicialmente e em alguns momentos se aproximam. No primeiro teste aplicado que media a competências em prosa, documentos e matemáticas foram estes os resultados: Argentina respondeu corretamente as perguntas solicitadas 72,3% dos entrevistados. No geral não houve diferença entre homens e mulheres, mas na pergunta de matemática, os homens se saíram melhor. Não há diferenças também entre as idades investigadas na amostra.

No Brasil 63,3% pode responder corretamente as perguntas do teste e constatou-se também que não há diferença entre homens e mulheres, salvo em matemática, (somar e diminuir). Quanto à idade, sim, há diferenças significativas entre as pessoas mais jovens e os mais velhos em vários itens. Em geral pessoas com menos de 35 anos obtiveram mais acertos, com a ressalva de que aqueles que tinham escolaridade de oito anos acertaram corretamente todas as perguntas completas.

Na Colombia 49,6% da amostra respondeu corretamente os itens do teste se observou uma diferença entre homens e mulheres. Enquanto 55,68% dos homens responderam

corretamente aos itens, 46,21% 2, das mulheres. Quanto à idade, os mais jovens mostram melhores resultados. A escolaridade em quase todos os países teve grande relevância. Vejamos o quadro que expressa o desempenho por anos de escolaridade:

QUADRO II – ANOS DE ESCOLARIDADE E PERCENTUAL DE ACERTOS NO TESTE.

5 anos	6 anos	7 anos	8 anos	10 anos	12 anos	Ens. Sup.
30%	49,23%	59,4%	75,23%	85,1%	90, %	94,35%

Revista: Contemporaneidade e Educação. Ano IV, nº 5. Ano 1999.

No Chile, o percentual de acertos para a amostra selecionada foi de 77% dos itens do teste. Não houve diferenças significativas entre homens e mulheres, já a idade houve uma diferença da variável, apenas no item referente a depósito bancário. Os com menos de 35 anos mostram melhores respostas dos itens do teste. Em compensação houve diferenças significativas em entre homens e mulheres, com 82,28% de respostas corretas dos homens, frente a 73,58% das mulheres.

O México obteve 42,7% da amostra que respondeu corretamente as perguntas dos itens do teste. As três cidades envolvidas na amostra, obtiveram diferentes resultados e se observou um grande diferença entre as três sendo: México, DF com 42,8% , Monterrey 48,75% e Mérida, 36,6%, sendo que Mérida obteve um resultado mais baixo, e Monterrey, os mais altos.

Observou-se que no México influenciou nos resultados especialmente a variável idade, onde os mais jovens obtiveram os melhores resultados, com 53,65% dos que tinham entre 15 e 24 anos, enquanto os que tinham mais de 45 anos obtiveram 28,2%. Especialmente importante foi o dado de localização da escola dos primeiros anos de escolaridade dos sujeitos da amostra, sendo que responderam corretamente ao teste, 47,4% dos que estudaram em escolas urbanas, contra 16,45 % dos que haviam estudado em escolas rurais.

Na Venezuela, 44,2% das pessoas entrevistadas responderem corretamente as perguntas solicitadas no teste. No resultado pode-se observar somente um melhor desempenho dos homens no teste, com 48,75% dos homens frente a 41,25% das mulheres, especialmente na pergunta coma maior grau de dificuldade em matemática que os homens obtiveram 48,75% contra 42,58 % das mulheres. A variável idade aparece os de menos de 35 anos. A escolaridade aparece como variável de grande relevância, sendo que com 10 anos de escolaridade, 44,6% dos entrevistados responderam corretamente as perguntas do teste, percentual que se eleva se aumenta os anos de escolaridade da amostra.

No Paraguai, os melhores resultados foram observados entre os mais jovens de 15 a 24 anos⁹. Entre eles as perguntas respondidas alcançaram 62,4% das pessoas entrevistadas, das quais 65,6% eram menores de 24 anos. A amostra em Assunção se limitou entre 15 e 34 anos de idade. Entre os homens e mulheres obteve-se um resultado com diferença de 70,4% das respostas dos homens, contra 58,65% das mulheres. A escolaridade dos que responderam aos testes, também influenciou o resultado das respostas dos itens do teste.

O caso da variável escolaridade, no geral da pesquisa esteve influenciando as respostas dos sujeitos envolvidos, sem, no entanto constituir-se em novidades para esse tipo de investigação, já constatado em outros países e de domínio, público quase um consenso entre a comunidade de especialistas.

Mas o que nos chama atenção, na verdade é o fato da forte influencia da escolaridade tanto nos jovens como nos pais dos entrevistados, mesmo nos países onde a escola pública se encontra com a qualidade aquém das necessidades da sua população, como é o caso do Brasil. Ainda que sua qualidade esteja questionada no momento é ainda a escola pública que atende a população como um todo melhor merece ser mais bem atendida nas políticas públicas dos governos, a fim de que possa servir melhor a população que a procura.

Constata-se nesta investigação, que as variáveis mais associadas aos níveis de alfabetismo foram a escolaridade e a colocação do trabalho ou o posto do trabalho. Isso quer dizer que a escolarização afeta a todos os domínios e influi na ocupação profissional do sujeito.

A conclusão mais importante desse estudo nesses países foi à descoberta de que efetivamente a população adulta apresenta diferentes níveis nas competências adquiridas em prosa, documentos e matemáticas, áreas em que tais competências foram medidas na pesquisa. Outra constatação, e a mais importante descoberta da investigação, foi a de que segundo Rivero (1999. p.74), um dos resultados mais importantes dessa pesquisa foi à descoberta de que efetivamente a população adulta entrevistada, revela que não há muitas diferenças nas respostas obtidas entre as pessoas adultas não alfabetizadas e aquelas alfabetizadas.

Isto faz cair por terra à clássica diferenciação estatística entre pessoas analfabetas e as alfabetizadas, não seja suficiente. Segundo essa investigação, todos temos algum grau de analfabetismo, de menor ou maior grau de acordo com a escolaridade, qualidade das aprendizagens, e segundo os usos e habilidades, especialmente no trabalho.

⁹ No Paraguay por razões próprias a amostra foi composta por jovens de 15 a 34 anos de idade, a maioria desempregada e os que trabalham o faziam nos níveis mais baixo da hierarquia do trabalho.

A pesquisa revela ainda que com relação a educação de adultos , não deve restringir-se a apenas aqueles que estão fora do sistemas de ensino , ou que tem uma história de fracasso escolar , mas deve preocupar-se com outros setores na linha da concepção de educação permanente.

Outro aspecto importante nas diferenciações das respostas que é revelado na pesquisa, diz respeito ao aspecto cultural. Com a diversidade de situações existenciais vividas pelos adultos entrevistados, e das histórias de vida e de escolaridade, a pesquisa revela também a qualidade do ensino e a qualidade das aprendizagens retidas ou fixadas pela população ditas escolarizada provenientes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Pelos resultados obtidos, ainda que muito parcialmente pode-se fazer várias reflexões sobre a qualidade do ensino e das aprendizagens retidas na escola, ao que revelam os dados, estas aprendizagens, fornecidas pela escola, não são suficientes para que as pessoas possam se locomover no mundo contemporâneo, dadas as exigências feitas hoje pelas recentes transformações no mundo do trabalho e na vida social.

Sobre a leitura e escrita propriamente dita a pesquisa revelou que em alguns países a escola não assegura essas aprendizagens mesmo para aqueles que passaram mais tempo por ela, sendo que essa aprendizagem se dá também por outros meios , os que se relacionam com as estratégias para enfrentar o mundo letrado. Outro espaço considerado de retenção dessas aprendizagens revelados na pesquisa e que se mantém foi o uso efetivo das competências no trabalho.

Ao analisar os avanços e as deficiências da Educação de Adultos nas aprendizagens, de pessoas jovens e adultas, pertencentes às classes sociais médias e baixas algumas cidades dos vários países, e ao observar como enfrentam o mundo do trabalho hoje, e comentando as conclusões da pesquisa assim refere Infante (1999),

Este estudo pode contribuir para ajudar tornar visíveis as necessidades concretas de aprendizagens desses grupos sociais; pode também ajudar a fazer pensar novamente na educação de adultos, a partir da necessidade de metodologias e conteúdos adequados e diferenciados, de acordo com os distintos níveis de aprendizagens adquiridas e dos distintos códigos. (p.44)

Desse modo, os resultados desta investigação parecem especialmente relevantes para a formulação de Políticas Nacionais que apontem para a reestruturação e redirecionamento da educação de pessoas adultas, na justa e necessária função que lhe cabe frente às exigências do

mundo do trabalho, atual, incluindo a modalidade de educação de adultos nas reformas educacionais que se processem daqui por diante.

De fato, pelo menos no Brasil, havia uma reforma educacional em curso desde a constituição de 1988-1989, a sociedade brasileira se mobilizava para enfrentar um novo momento político com o fim da ditadura militar e um novo projeto educativo estava sendo objeto de reflexão e discussão.

A educação de adultos foi pensada sim, segundo as sugestões da pesquisa, mas devido às questões de correlação de forças políticas, não foi contemplada na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB em 1996, conforme já enfatizado em capítulo dessa tese sobre Determinantes Legais da Educação de Adultos.

Os desdobramentos e as conseqüências dessa investigação se deram em âmbitos mais específicos e de menor alcance como nos meios acadêmicos e em setores específicos de Governos Estaduais e Municipais. Como desdobramento dessa pesquisa e conseqüência dela, foi realizada posteriormente, outras pesquisas de igual natureza como a do Rio de Janeiro e em Campinas, São Paulo.

A pesquisa pretendeu avaliar as competências básicas disponíveis em indivíduos de 15 a 55 anos pertencentes a uma amostra domiciliar nas duas cidades usando metodologia semelhante a da UNESCO, e teve financiamento da CNPQ-FINEP e pela Fundação FORD, foi coordenada pelo Instituto de estudos da Cultura e da Educação Continuada-IEC, no Rio de Janeiro e em Campinas pelo centro de Estudos de educação e Sociedade - CEDES.

Os resultados da pesquisa brasileira são semelhantes a pesquisa internacional, e apontam para a exigência de mais de 4 anos de escolaridade para o adulto inserir-se melhor no mundo letrado, globalizado e no mundo do trabalho. Para tornar-se mais competitivo o trabalhador precisa de uma escola com melhor qualidade do que a que teve no seu tempo regular. Sobre as conclusões assim uma das coordenadoras da pesquisa se refere,

Para discutir os resultados do estudo é importante retomar uma das principais justificativas do projeto: o caráter fundamental das competências básicas em leitura, escrita e matemática para aquisição de novos conhecimentos e para a formação de um cidadão capaz de inserir-se em uma sociedade complexa e num mercado de trabalho competitivo que tende a excluir cada vez mais os menos qualificados. (RUBEN et al 1999. p. 46):

Num mundo em que o emprego torna-se mais precário e mais raro, mais do que cursos profissionais rápidos, jovens e adulto precisam de uma formação de base ampla e de caráter geral sobre a qual possam enfrentar a gangorra social e profissional. Ela demanda de cada um,

uma flexibilidade suficiente para mudar de profissão ao longo da vida e enfrentar situações marcadas pela instabilidade e pela necessidade constante de adaptação.

No ano de 2001 a pesquisa sobre Letramento no Brasil, fruto da parceria do Instituto Paulo Montenegro e da Ação Educativa, cria o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional- INAF, parece ser um desdobramento dessas pesquisas internacionais anteriores, cujo objetivo da criação desse indicador foi, oferecer a sociedade brasileira um conjunto de informações sobre habilidades e práticas relacionadas a leitura, escrita e matemática da população brasileira, de modo a fomentar o debate público e subsidiar a formulação de políticas de educação e cultura de jovens e adultos. O INAF foi estabelecido a partir de uma amostra de 2 mil pessoas entre 15 e 64 anos independente do nível de escolarização, residentes em São Paulo.

Um dado da amostra em 2001 é que somente 385 pessoas estudavam na época das entrevistas, 182 no Ensino Fundamental, 144 no Ensino Médio e o restante no Ensino Superior. Vê-se dessa forma que escolaridade não é ainda um atributo forte e presente nessa população.

A maioria da população da amostra do INAF incluía desde pessoas que nunca foram a escola até pessoas com nível superior, a maioria já afastada da escola há um tempo considerável. Diferente das pesquisas internacionais, que traziam os instrumentos consolidados de experiências anteriores de pesquisa, no Brasil a construção dos instrumentos para o teste de avaliação, foram, portanto baseados em habilidades adquiridas e envolvidas em diversas práticas sociais de letramento, ou seja, nos usos mais comuns da escrita, no ambiente doméstico, no trabalho e em outros contextos cotidianos não usando modelos escolares dos currículos dos níveis de ensino.

Os modelos de testes usados em contextos internacionais poderiam sim, servir de parâmetros, mas não para aplicá-lo, tal qual o fez em outras situações e em contextos sociais distintos. O INAF pretendia assim conhecer as competências adquiridas e em uso, na área de leitura, escrita e matemática, da população de mais de 15 anos e menos de 65 anos e para isso usou um teste com 21 itens com as seguintes características: estímulo de leitura, textos correntes no cotidiano, como anúncios, cartas, cartazes, lista de produtos, documentos pessoas formulários, revistas etc.

O desempenho da população variou de nenhum acerto aos vinte itens totais do teste, como era de se esperar com o universo da população escolhida, passando por todos os pontos da escala.

A tese de que saber ler e escrever não são uma questão de tudo ou nada, mas sim, uma competência que se adquire e pode ser desenvolvida em diversos níveis. Os entrevistados que não responderam a nenhum dos itens ou até dois, foram classificados na condição de analfabetos. O INAF, chama atenção para a existência de um percentual ainda considerável (9%) da amostra, que não sabem ler nem escrever, e que provavelmente, estão submetidas a uma condição de grave exclusão e estigmatização social.

Sobre os resultados do INAF, de acordo com Masagão (2003. p.16) “Consideramos que todas as habilidades verificadas no teste do INAF, são úteis e necessárias para uma inserção plena na sociedade, para que as pessoas possam ler um jornal, realizar tarefas comuns a vários campos profissionais, defender direitos de consumidor”. Optamos assim, por utilizar apenas a classificação analfabetismo- no seu sentido tradicional – e definir três níveis de alfabetismo. (1, 2, 3) descrevendo-os a partir das habilidades demonstradas no teste.

Assim o INAF define os três níveis de alfabetismo:

O nível 1 de alfabetismo corresponde à capacidade de localizar informações explícitas em textos muito curtos, cuja configuração auxilia o reconhecimento do conteúdo solicitado;

O Nível 2 de alfabetismo corresponde àquelas pessoas que conseguem localizar informações em textos curtos, em textos de extensão média, mesmo que a informação não apareça literalmente no texto;

O Nível 3 de alfabetismo corresponde à capacidade de ler textos mais longos, podendo orientar-se por subtítulos, localizar mais de uma informação, de acordo com condições estabelecidas. Comparar dois textos, relacionar partes dos textos, inferir, fazer sínteses, preencher um formulário são competências exigidas nesse nível.

Com base nessa classificação, o INAF em 2001, constatou que das duas mil pessoas de 15 e 64 anos de idade 9% estavam na condição de analfabetismo absoluto; 31% foram classificadas no nível 1 de alfabetismo, 34% no nível 2 e 26% no nível 3. Sobre as pessoas classificadas como na condição de analfabetas 54% não completaram nenhuma série escolar, mas 39 % delas completaram de uma a três séries escolares. Quase todos pertencem as classes de E (91%), cuja faixa etária predominante nesse grupo é a de 35 a 49 anos. Confrontadas com a mesma pergunta utilizada no Censo 2000 - o Sr. ou Sra. sabe ler e escrever – 21% dessas pessoas afirmam que sim, mesmo não tendo demonstrado essa habilidade no teste do INAF. Isso revela que o critério usado pelo Censo pode está inibindo a real situação do analfabetismo absoluto.

No nível 1 de alfabetismo estão às pessoas com menor escolaridade, 31% tem menos de 4 anos e 53% das pessoas têm de 4 a 7 anos de estudo. Quanto à classe social 70% pertencem às classes D e E e 26% a classe C.

A escolaridade das pessoas classificadas no Nível 2 de alfabetismo não é muito animadora, 23% tem a 4ª série primária, 26%%, de 5ª a 7ª série de escolaridade 44% tem pelo menos o Ensino fundamental completo.

No grupo do nível 3 de alfabetismo encontrado no teste do INAF, a escolaridade é bem mais alta: 43% têm Ensino Médio completo, 23% alcançaram o Ensino Superior, e 27% o Ensino Fundamental.

Essa constatação revela, portanto que as habilidades de leitura e escrita, estão muito desigualmente distribuídas entre a população brasileira e que tal desigualdade está associada a outras formas de desigualdade e exclusão social. Entretanto a pesquisa mostra também que a cultura letrada está amplamente disseminada no país que mesmo as pessoas analfabetas relacionam-se com o mundo letrado de diversas formas.

Isso revela a forte relação com competências em leitura, escrita, matemática e anos de escolaridade, além de expressar também outros aspectos importantes, já referidos, para definição de novas políticas para esse segmento social de tantas especificidades como a dos jovens e adultos que não completaram a Educação Básica na idade regular.

1.3. Analfabetismo na América Latina

A despeito de todas as ajudas de cooperação internacional mais intensificada a partir da década de 1990, das reformas educativas, implantadas por quase todos os países ainda hoje, apresenta muitas dificuldades na área da Educação Básica.

De acordo com Tedesco (2002), Velaz de Medrano (2005), Usarralde, Martinez (2005), Gochicoa (2001), apesar dos avanços alcançados falta muito por fazer para converter em realidade a universalização do acesso a Educação Básica e esse quadro não responde a uma condição de mudança urgente e necessária para a Região, como expectativa de crescimento com desenvolvimento.

Vejamos a educação pré-escolar atende ainda um número muito pequeno de alunos com variações em alguns países. No Brasil, por exemplo, só no ano de 2006 o Governo inclui 1 ano para educação Infantil como obrigatório para o Estado e com a aprovação do

FUNDEB¹⁰ incluindo a Educação Infantil e a Educação de Adultos no orçamento desse Fundo.

A taxa de conclusão dos estudos ainda é muito baixa, a educação média apresenta números insuficientes de cobertura, a qualidade dos serviços educacionais ainda é muito deficitária o percentual de adultos sem alfabetização é muito alto, os que são alfabetizados necessitam de educação continuada e educação profissional.

De acordo com os dados da UNESCO (OEI, 2000), são 19 países, dos quais 11 apresentam taxas de cobertura da educação inicial inferiores a 50%, 6 inferiores a 40% e somente sete países da Região tem taxas superiores a 50 %.

No Brasil o atendimento de crianças e adolescentes de 6 aos 14 anos, ou seja, da Educação infantil ao Ensino Fundamental (9 anos de escolaridade), atinge mais de 90%, desde os anos 90, muito embora a qualidade desse atendimento ainda não seja a com a qualidade esperada.

A América Latina tem participado dos compromissos internacionais e é também destinatária de ações estratégicas para, tentar a universalização da educação básica, como. Educação para Todos – EPT (1990), As reuniões de chefes de governos Lationoamericanos – Cumbres a partir de (1991), a V Confinteia (1997), Dakar (2000), Declaração dos Objetivos do Milênio – ODM (2000).

Nesses eventos, são definidas estratégias destinadas para a Região na qual ainda se encontra um grande número de pessoas que não tiveram acesso a escola e comporta 43 milhões de pessoas sem saber ler e escrever na região.

Apesar da reformas empreendidas por esses países, visaram melhorar o nível de alfabetização que não somente é um indicador das deficiências do sistema de ensino formal e não formal, de aproximadamente durante oito décadas de desenvolvimento de um país, como também é um indicador do futuro levando em conta a influência que tem a educação para população e para o desenvolvimento do país como um todo.

De acordo com Rivero (1999), Torres (2002), Medrano (2005), Usarralde, Martinez (2005), as reformas educativa levadas a cabo nos anos 1990, na América Latina, com raras exceções enfocavam prioritariamente a educação das crianças e adolescentes, ainda que em muitos países tenha se tentado priorizar também a educação de jovens e adultos, muitas vezes sem conseguir êxitos. Dado os escassos recursos disponíveis como foi o caso do Brasil que,

¹⁰ Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica-FUNDEB, criado pelo Governo Federal em 2006 para financiar o ensino, incluindo a Educação Infantil e o ensino de Jovens e Adultos.

teve retirado do fundo de financiamento do ensino fundamental, FUNDEF, a educação de jovens e adultos, no ano de 1999.

A constatação de da existência ainda de aproximadamente 40 milhões de adultos a analfabetos absolutos na Região ainda é um dado assustador e constitui-se num desafio para os Governos, quase 12% da população total e mais ou menos 110 milhões de jovens e adultos que não contam com uma escola básica completa. Isso tudo exige das autoridades e da comunidade internacional, um maior esforço, promovendo políticas para atender a formação desta população.

Vejamos a situação em números da questão do analfabetismo no mundo, com a projeção para o ano 2015.

QUADRO III. TOTAL DE ANALFABETOS E PROJEÇÃO PARA O ANO 2015

Regiões situação dos países componentes	Ano 2000	%mulheres	Ano 2015	% de mulheres
América Latina	39.254	56	33.055	54
África Subsaariana	135.980	61	132.844	54
Estados Árabes	67.473	64	70.803	64
Ásia Oriental e Pacífico	186.404	71	114.123	73
Ásia Meridional e Ocidental	412.242	61	436.	62
Países Desenvolvidos	14.895	67	7.521	61
Total no Mundo	861966	64	799.152	63

Fonte: Dados retirados tabela nº 9(MEDRANO, 2005.p.49) .

Observando o quadro acima pode notar diferenças regionais absolutamente pontuais quanto ao número de analfabetos hoje, a projeção para o ano 2015 em termos de números absolutos e percentuais de mulheres. Um desafio ainda presente é conter o analfabetismo que se estende aos jovens de 14 a 24 anos de idade, principalmente na América Latina e entre as mulheres.

O desafio configura-se numa tarefa complexa e de difícil solução se não houver uma ampla participação e uma mudança estrutural na base social de cada país que modifique as relações sociais que alimentam as desigualdades no mundo entre regiões, segregando as

desenvolvidas, das subdesenvolvidas, ou em desenvolvimento, cuja base seja a riqueza produzida, à custa de exploração de outras regiões.

Sobre o número de analfabetos, enquanto na América Latina a tendência e a redução desse número, na Ásia Meridional é justo o contrário.

As diferenças maiores estão entre os países desenvolvidos e os da Ásia Oriental e Meridional, a presença maior da mulher compoendo esse contingente, se constitui uma tendência geral em todas as regiões, por isso as políticas de incentivo a participação da mulher em programas de educação e alfabetização a partir de V Confinteia.

Alguns países da Ásia ainda enfrentam outra dificuldade que são as questões religiosas que discriminam a participação da mulher. Isso vem contribuindo para aumentar mais ainda sua exclusão, justo na contramão da história da autonomia e independência feminina verificada em outras regiões, aonde a mulher vem ocupando cada vez mais postos de trabalho, antes destinados aos homens, como na América Latina e no Brasil, especificamente.

Nossas críticas a essa projeção vão à linha de que não se esta pensando em reduzir a questão da fome, da pobreza, do analfabetismo, se não se começa a pensar, em como reduzir a concentração da riqueza que gera a miséria e a fome em outros países. Sem uma reestruturação do modelo de concentração de conglomerados financeiros como o G8, hoje grandes fortunas, e daí suas desigualdades, no mundo.

De acordo com Martinez (2005), as Reformas Educacionais dos anos 90, na América Latina, criaram mais problemas do que soluções, dada a sua intenção ligada à ideologia neoliberal, cuja lógica está centrada no econômico e tecnicismo, a descentralização, a privatização, avaliação de custo-benefício, a redução do Estado, tendo em vista efetivar reajustes estruturais, comandados pelo Banco Mundial. Segunda a autora as críticas, aos fundamentos as orientações dessas reformas podem ser assim compreendidas:

Ante estas medidas, ha habido, en efecto, una reacción crítica por parte de sociólogos, educadores, planificadores y académicos, procedentes tanto del Norte cuanto del Sur, críticas que de manera sumária se concentran en esos argumentos: O neoliberalismo, cristalizado en iniciativas de algunos organismos internacionales como el Banco Mundial e OCDE, compensa esta asepsia intencionada con una avalladora iniciativa en el discurso dominante, como resultado se impone el punto de vista hegemónico de un modelo educativo, que se requiere entre otras cosas crear sujetos competitivos (MARTINEZ, 2005, p.32).

O dado mais desalentador desse quadro é a previsão de recursos para reduzir o índice do analfabetismo, no mundo que acompanha esses dados, nos países da América Latina, com

exceção de Cuba, não há previsão de gastos na dimensão necessária para eliminar o analfabetismo, conforme prevê a UNESCO.

As avaliações sobre a alfabetização na América latina diante dos dados apresentados não podem ser animadoras, senão sombrias e outras desanimadoras, ainda que os anos 90 tenham alcançado avanços significativos, por exemplo, no Brasil, pudemos universalizar o ensino fundamental, ampliar o atendimento do ensino médio ainda que timidamente, e as taxas de analfabetismo foram reduzidas, mas a qualidade do ensino de modo geral é uma desafio a ser vencido.

Os alunos não concluem o ensino fundamental em nove anos previstos, o ensino médio não possui uma cobertura de matrícula suficiente para a população de 15 aos 17 anos. Nas matricula no ensino superior 63% estão nas escolas da rede privada de ensino, onde a aluno é em geral o que tem menos condições econômicas, uma vez que, em geral, estuda a noite, trabalha durante o dia e paga caro para manter-se nesse nível de ensino.

As Universidades Públicas oferecem poucas vagas, e por serem as de melhor qualidade, baseando-se em ensino pesquisa e extensão acabam atendendo a uma clientela pertencentes aos maiores estratos sociais e de melhor poder aquisitivo, uma vez que o acesso a universidade esta regulado pela seleção daqueles que apresentam melhores pontos nas provas de conhecimentos gerais , em geral adquiridos em escolas privadas de custo alto para as classes populares. .

Os dados da UNESCO sobre as taxas de analfabetismo na América Latina expressam as diferenças tanto da Região como de cada Estado em especial. Os dados foram coletados a partir da publicação da UNESCO-UIS, tomando as taxas encontradas apenas do ano de 2005, bem como a população total dos países e a população adulta de 15 anos e mais, considerada analfabeta.

Pode-se a inda fazer várias associações, comparações, entre as diferentes situações dos países que tem as mesmas taxas de analfabetismo, compará-los com a escolaridade básica oferecida, para conhecer melhor as causas das diferentes taxas encontradas.

Há ainda na base de dados da UNESCO uma projeção sobre aos países previsíveis para o ano de 2020, desses mesmos países, havendo pouca variação das atuais, o que significa dizer que, diante do andamento das políticas atuais, ainda nos encontramos distantes de uma solução definitiva para o analfabetismo no mundo, já que os indícios de pouco recursos destinados a educação como um todo, vem caracterizando o momento atual e constiui-se numa das características dos sistemas de ensino da região.

De acordo com Tedesco (2002), a educação na América Latina tem problemas de qualidade e de quantidade, desde que um alto percentual de alunos que chegam a escola trazem deficiências alimentares e de saúde que comprometem seu desempenho cognitivo. A escola pública atual não está a preparada o suficiente para atender essa carência dos alunos.

QUADRO IV. TAXAS DE ANALFABETISMO POR PAÍSES DA AMÉRICA LATINA NO ANO DE 2005 E PROJEÇÃO PARA 2015.

Países	Taxa de Analfabetismo	População Analfabeta	Total da População
Argentina	2,8 %	798	28.807
Brasil	11,1 %	14.787	132.880
Belize	5,3 %	9	162
Bolívia	11,7 %	176	5.735
Chile	3,5 %	415	11.839
Colômbia	7,1 %	2.218	31.432
Costa Rica	3,8 %	118	3.113
Cuba	2,7 %	119	9.226
R. Dominicana	14,5	903	6.213
El Salvador	18,9%	856	4.537
Equador	7,0 %	661	9.454
Guatemala	28,2%	419	7.058
Honduras	22,0 %	963	4.266
México	7,4 %	5.459	73.440
Nicarágua	31,9 %	1.089	3.417
Haiti	45,2 %	2.477	5.480
Panamá	7,0%	152	2.179
Paraguay	5,6%	218	3.888
Peru	8,4 %	1.619	19.232
Uruguay	2,0 %	53	2.615
Venezuela	6,0 %	1.087	18.101

Fonte: UNESCO (2005), dados coletados na (www.uis.unesco.org)

De todas essas taxas de analfabetismo identificadas na Região Latinoamericana, em 2005, pode-se encontrar desde a mais baixa no Uruguai (2,0%) menor do que muitas de alguns países desenvolvidos, e a mais alta no Haiti, com (45,2%), ambas refletem a história e o desenvolvimento de cada Nação, ou seja o reflexos das decisões políticas adotadas ,ao longo da formação dessas sociedades.

Apesar do esforço da ajuda internacional, com a presença de Órgãos como UNESCO, UNICEF, Programas e Projetos específicos das mais variadas origens, essas ações não tem sido suficientes, para resolver a questão, sem que o desenvolvimento do país tenha sido tratado igualmente a educação e o analfabetismo junto a um projeto de transformação da sociedade do qual nos falava Paulo Freire (1967), na década de 1960.

É evidente que vamos encontrar países na Região que já apresentam taxas menores ou iguais a muitos países classificados como desenvolvidos, os quais já resolveram a questão do analfabetismo, em princípio, mas enquanto fenômeno social e com a globalização no Mundo, esses países se encontram atualmente com o problema da imigração e como fenômeno social, ele se desloca facilmente e se transforma em outros fenômenos, camuflando assim a sua real feição, permanecendo cultuando a “aparência do fenômeno”, dificultando dessa forma a sua eliminação.

1.4. Contribuições das Conferências Iberoamericanas de Educação

Sendo a América Latina uma Região de uma diversidade de contextos e culturas muito grande , os chefes de Estados e Governos da América Latina, junto com os governos da Espanha e Portugal após um Congresso Iberoamericano de Educação em 1954, criaram um espaço de discussão dos problemas da Região que se respeitando as características locais, possibilitasse a troca de experiências e a adoção de “políticas comum” aos diversos países, nas áreas de ciência tecnologia, educação e cultura, no contexto do desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional.

Com sede em Madrid e escritórios em diversos países membros como Argentina Brasil, El Salvador, Colombia, Chile, Paraguay, Venezuela, México, Peru, Honduras, Nicarágua, Republica Dominicana a Organização dos Estados Iberoamericanos-OEI, constitui-se num organismo internacional de caráter governamental para a cooperação entre os países nas áreas da educação , ciência e tecnologia e como suporte, antecedendo as Cumbres, reunião dos governos e chefes de estados da região latinoamericana, são criadas as Conferências Iberoamericanas de Educação-CIE

Desde 1988 as Conferências Iberoamericanas de Educação vem se constituindo em fóruns de cooperação mútua, expansão e difusão de conhecimentos específicos na área de

políticas educativas, e partir de 1991 a OEI¹¹ passou a incluir essas Conferências como espaços de preparação das Cumbres dos chefes dos Estados-membros.

Seguindo o exemplo da criação e estratégias da UNESCO, as Conferências de educação Iberoamericanas, elegem um tema geral e as reflexões passam a ser centralizadas no centro das reuniões bem como as estratégias de aplicação e expansão, das decisões em geral coerentes com as definições das políticas da UNESCO, mas dotadas das especificidades da região.

Dentre as propostas para melhorar a qualidade do ensino e da Educação Básica na América Latina, a partir da Educação para Todos-EPT, até o ano de 2015, que estão de acordo com as Metas da CEPAL/UNESCO (2005), formuladas na 2ª Cumbre em 1998 na qual foram definidas quatro metas para a Educação da Região sendo:

- Universalizar a Educação Infantil, aumentando as taxas de matrícula de meninos e meninas de 3 a 5 anos em todos os países, avançando a obrigatoriedade da segunda etapa do ensino médio;
- Assegurar a Cobertura Total da Educação Primária inicial com qualidade, considerando que a meta de alcançar 5 anos de Educação Primária se consegue aumentando a 100% a taxa de matrícula dos meninos e meninas de 6 a 12 anos, e simultaneamente reduzindo o índice de repetência a taxas muito baixas.
- Elevar a 75% a cobertura da Educação Secundária: conseguir uma taxa não inferior a 75% para a população de 13 anos a 18 anos, com aumento progressivo das taxas de conclusão dessa etapa. Promover a inclusão dessa etapa como obrigatória nos países que ainda não conseguiram fazê-lo;
- Erradicar o analfabetismo adulto: alfabetizar toda a população de mais de 15 anos que se encontre nessa condição até o ano de 2015.

Como se observou no ano de 2000 em Dakar, já se observava que, quanto aos cumprimentos das Metas de estabelecidas em 1990 Jonthien, de Educação para Todos - EPT, pode se transformar em educação para meninos e meninas até o 4ª ou 5ª série do Ensino Fundamental, o que já seria uma redução desfavorável para a América Latina que precisa elevar o nível da escolaridade de modo geral.

Quanto a erradicar o analfabetismo até o ano de 2015 de acordo com Medrano (2005) esse estudo apresentado pela CEPAL oferece uma valiosa projeção dos custos por País do

¹¹-Organização de Estados Iberoamericanos-OEI, para a Educação a Ciência e a Cultura.

cumprimento dessas quatro metas, mostrando que seria necessário mais que o dobro do investimento gasto até agora em educação, por cada país membro do acordo.

Isso significaria pelo menos em relação ao Brasil, sobre a aplicação de 20% do Produto Interno Bruto-PIB, não há previsão pelo menos no PNE (2001, p.130), o qual prevê a aplicação de no mínimo 7% do PIB ampliados anualmente a razão de 0,5%, nos quatro primeiros anos de vigência do Plano e 6% no quinto ano.

Ainda que expresse a indicação de que cabe a União tomar a iniciativa quanto a esse aumento gradativo do percentual gasto em educação. Também há referências no item 11.3.1 Financiamentos:

- 1- Estabelecer a utilização prioritária para a Educação de Jovens e Adultos, de 15% dos recursos destinados ao ensino Fundamental, cujas fontes não integrem o FUNDEF. Sendo os impostos dos municípios (IPTU, ISS, ITBI, cota de IRPF e do IOF - Ouro) da União (IPVA, ITCM, cota do IRPF e do IOF - Ouro) e a parcela da dívida ativa tributária que seja resultante de impostos. (idem, p.131).
- 2- Estabelecer programa nacional de apoio financeiro e técnico administrativo da União para a oferta, preferencialmente, nos Municípios mais pobres, de educação de jovens e adultos para a população de 15 anos e mais, que não tiveram acesso ao ensino fundamental.

Já com relação a outros países da América Latina, a partir dos dados da CEPAL/UNESCO (2005) de acordo com suas características demográficas, por exemplo, países como a Nicarágua, Guatemala, Honduras, Paraguay, Bolívia, El Salvador e Peru, que possuem mais de 1/3 da população entre 15 e 22 anos, existe uma maior necessidade de investimentos na educação básica.

Em Nicarágua, Guatemala, El Salvador, Paraguay, Honduras, diante das desigualdades existentes, um número grande pessoas fora da escola e de áreas de pobreza extrema, torna-se muito difícil oferecer educação para todos nessas circunstâncias.

No outro extremo tem-se na Região cidades que vão crescendo rapidamente e recebem um grande número de imigrantes, vindos de diferentes contextos, onde a escola básica não lhe fora oferecida e precisam desse atendimento, dificultando assim o atendimento educacional para todos.

Ainda que a América Latina tenha avançado nas ultimas décadas, especialmente na escolarização a qualidade da educação necessita de alcançar um nível melhor e esta de acordo

com o que fixou a ONU¹² quando fixou os objetivos do Milênio para 2015, como a universalização da escola básica para todos. De acordo com algumas avaliações dessas Conferências, em alguns países apenas 20% da população escolarizável, alcança a escola básica. Enquanto outras já universalizaram uma escola pública de 8 ou 9 anos e necessita melhorar a qualidade. Para isso serão necessários projetos e metas específicas, para atender a diversidade de situações e dos contextos dos países.

Sobre isso assim se expressou o Secretário geral da ultima Conferência de 2008, em El Salvador:

“por eso vamos establecer dos niveles en las metas, uno para los países más avanzados y otro para los que están menos (Nicaragua, Honduras e Guatemala). Mientras el reto en estos últimos es lograr que los jóvenes estén escolarizados al menos ocho años, el Brasil y México es llegar a los 12 años por ejemplo”.

Segundo o último relatório da UNESCO sobre a Região Latinoamericana: 35 milhões de meninos e meninas não estão na escola; 35 milhões de pessoas de 15 anos e mais se declaram analfabetas; 88 milhões de pessoas de mais de 15 anos não concluíram o curso primário; 4,5 milhões de jovens entre 15 e 19 anos não concluíram o ensino primário na América Central; 14 milhões de pessoas jovens de 20 a 24 anos não terminaram o ensino médio na região; e em alguns países os que terminaram essa etapa não chegam a 70% dos jovens.

Das 18 Conferências Iberoamericanas de Educação já realizadas pelo menos três dedicaram ao tema do analfabetismo e da educação e formação dos jovens suas reflexões e definições de políticas específicas, ainda que os dados sobre educação nas regiões estejam muito distantes de alcançar a qualidade que necessita, conforme os acima citados. São, portanto as decisões políticas dessas Conferências, que vem colaborando com o aperfeiçoamento das políticas adotadas por cada país participante.

Dois aspectos serão nosso objeto de análise nesse item: as temáticas eleitas nas Conferências e as Políticas adotadas, a partir desses acordos fixados nas Cumbres realizadas a partir de 1997 até 2005, que tenham relação com a Educação de Adultos e o Analfabetismo,

¹² ONU, Órgão das Nações Unidas, fixou o ano 2015 como prazo para a universalização no mundo da educação básica para todos e a erradicação do analfabetismo.

para a partir dessa matriz , compreender melhor as políticas de educação de jovens a adultos , e para o analfabetismo adotadas no Brasil.

Vale, no entanto observar a síntese elaborada por Martinez (2005) a partir da análise dos discursos das Cumbres Iberoamericanas expressos nas Declarações de cada uma das Conferências de 1988 a 2003, e dos programas oriundos desses eventos destinados a America Latina.

Nossa análise e interesse particular é identificar nessas Declarações e nas Conferências de Educação Iberoamericanas, as decisões políticas cujo horizonte seja eliminar, reduzir o analfabetismo. Dessa forma estaremos nos detendo aos aspectos das Conferências e Programas que tenham relação direta com ao analfabetismo e com a educação de jovens e adultos no período de 1997 a 2005.

Podemos afirmar que desde a primeira reunião as Cumbres centralizam seus discursos na Educação e nos problemas sociais da América Latina, de forma geral. Restamos, entretanto, identificar o lugar que o analfabetismo vem assumindo nos encontros sem que apenas seja um elemento de retórica, e se desdobrem em ações políticas efetivas, que colaborem para potencializar, a redução do analfabetismo e o desenvolvimento da região.

Para isso a análise já realizada por Martinez (2005) das Conferencias existentes até o ano de 2003, e a partir daí incluiremos nossas observações até 2005, identificando dessa maneira, e através das ações políticas definidas nesses eventos aquelas que têm relação com o tema do analfabetismo e com educação de adultos em geral.

QUADRO V. PANORAMA DE CUMBRES DE CHEFES DE ESTADO DE LATINO-AMÉRICA.

CONFERÊNCIAS IBEROAMERICANAS DE EDUCAÇÃO	LUGAR E ANO	TEMA PRINCIPAL	AÇÕES POLÍTICAS
I Conferência	Havana-Cuba , 1988	Edc. trabalho e emprego	Programa de formação para o trabalho
II Conferência	Sevilha,1992	A Cooperação no campo da educação	Programa de solidariedade e apoio a educação de adulto
III Conferências	Santafé-Bogotá,1992	A descentralização	
IV Conferência	Salvador-Bahia-Brasil	Contexto Social	
V Conferência	Buenos Aires-1995	Modernização da edc	

VI Conferência	Concepción-chile1996	Educ. para a democracia	
VII Conferência	Mérida.Venezuela.1997	Educ. e valores éticos e democracia	
VIII Conferência	Sintra-Portugal-1988	Globalização, conhecimento educação	
IX Conferência	Havana Cuba-1999	Qualidade e Educação	
X Conferência	Panamá-2000	Educação inicial no século XXI	
XI Conferência	Valência-Esp-2001	Ação Iberoamericana na educação	
XII Conferência	Santo Domingo.2002	1ª Infancia	
XIII Conferência	Bolívia-2003	Educação com fator de desenvolvimento e inclusão social	Plano Iberoamericano de Leitura
XIV Conferência	San José Costa R .2004	Financiamento da educação	Ano Iberoamericano da Leitura
XV Conferência	Salamanca-Toledo Espanha-2005	Iberoamerica Território Livre Analfabetismo	Plano Iberoamericano de Alfabetização - PIA

Fontes: MARTINEZ (2005), complementado com dados da Declaração da XV Conferência da Educação Iberoamericana

A primeira das reuniões que não diretamente, contemplava a Educação e Formação dos Jovens e Adultos foi a de 1988 em Havana-Cuba, cujo tema central foi a educação, trabalho e emprego.

No momento em que o mundo experimentava grandes transformações e mudanças estruturais no âmbito do emprego e da utilização da mão de obra mais especializada, exigindo dos trabalhadores maiores competências escolares, diante das relações entre educação, trabalho e desenvolvimento social, algumas reflexões possivelmente ajudaram aos países, na definição de suas políticas educação e de formação profissional.

É importante considerar que quem busca emprego em geral são pessoas jovens e adultas, mesmo aquelas que não dispõem das competências que o trabalho exige, por isso consideramos que o tema discutido nesse evento tem relação direta com a educação de jovens e adultos.

Considerando que a educação não se constitui como um fator isolado do contexto e das mudanças estruturais no seu entorno, ao contrário, ela é o reflexo desses movimentos

feitos em favor tanto das mudanças, como da manutenção das estruturas existentes. A discussão das novas tecnologias e do novo mundo do trabalho anunciado, pela “reestruturação produtiva”, naquele momento mais precisamente a partir dos anos noventa, foi decisiva, nas definições das políticas de educação, na América Latina..

Dentre muitas ações e princípios aprovados ênfases as políticas educativas nos termos: “As políticas educativas devem em conseqüência incorporar em seu planejamento e execução a participação de setores a margem da sociedade, tanto as grandes maiorias, como os grupos específicos mais necessitados como (mulheres, jovens), para garantir que seus interesses, econômicos e sociais estejam equitativamente representados.

A segunda Conferência Iberoamericana que também dedicou atenção a o tema da educação de adultos e do analfabetismo foi a de ano 1992, o tema eleito foi a Cooperação entre as Nações e que dentre outros aspectos aprovou: o desenho e execução de um Programa Iberoamericano de Solidariedade com o objetivo de dar apoio à escolarização básica na infância a alfabetização de adultos, naqueles países que apresentam maiores carências. a solidariedade seria traduzida em apoio econômico e técnico , como o objetivo de garantir a redução significativa de em um prazo razoável as taxas de analfabetismo e o melhoramento da qualidade da educação básica.

Na XIII Conferência em 2003, realizada na Bolívia por ocasião da Declaração da ONU, como a década da alfabetização, há de igual modo uma declaração expressa nos termos: Comprometemos-nos a implementar as medidas necessárias para erradicar o a analfabetismo desenvolvendo planos de cooperação que considerem experiências exitosas, com o objetivo de cumprir as metas estabelecidas pelas Nações Unidas-ONU para a década da alfabetização. Essa declaração ainda que não tenha gerado conseqüências ou se desdobrado em ações efetivas, possibilitou trazer para a próxima Conferência mais elementos e dessa vez com dados nada animadores dos sistemas de ensino nos diversos países

As condições sociais que vivem na região Iberoamericana, em especial a América Latina, junto aos problemas que atravessam os diversos sistemas de ensino, indicam a necessidade de que os governos assumam a outorga da educação de adultos com caráter de Política de Estado.

Considerando que a região é a mais desigual do planeta cujos índices de pobreza dificultam o acesso a os benefícios do crescimento econômico a cerca de 200 milhões de pessoas. Segundo dados da CEPAL, a taxa de pobreza da região supera os 40% da população e quase 50 % vive em condições de extrema pobreza o que só agrava as desigualdades e aumenta a cada dia a exclusão social.

Durante as últimas décadas os países Iberoamericanos empreenderam uma série de reformas e algumas experiências inovadoras exitosas em seus sistemas de ensino, que pretenderam simultaneamente melhorar a competitividade de sua economia, através do aumento qualidade dos seus recursos humanos e fortalecer suas democracias através da formação cívica dos cidadãos.

Mesmo assim, ao final dos anos 90 já se podia observar que os esforços empreendidos em favor da região, resultavam pouco eficazes, uma vez que vários sistemas de ensino, ainda não tinham alcançado atender as necessidades de formação da população e os dados apresentados não eram em nada animadores.

Segundo dados da UNESCO, a média de escolaridade da população da região é de 6,3 anos dos 10% de meninos e meninas provenientes de lares com mais recursos alcançam 11,4 anos de escolaridade, enquanto que os 10% dos meninos e meninas provenientes de lares mais pobres somente alcançam 3,1 anos.

Esta situação está associada a fatores econômicos, sociais e culturais dos diversos grupos da população dos países. Dados da Cepal, 2002-2003, indicam que na América Latina, 19,4 % da população vive com menos de US\$ 1,00 (um dólar) por dia o que significa dizer em situação de extrema pobreza.

Mesmo após um maior investimento em educação a média da região esta por volta dos 4,7% do PIB, número ainda muito distante do que preconizam organismos internacionais já vistos nesse capítulo como, por exemplo, para cumprir a recomendação do Fórum de Dakar, para assegurar educação de qualidade para todos.

Considerando que foram muitos os temas debatidos e muitos Comunicados divulgados e empreendidos nas Cumbres e Conferencias Iberoamericanas de Educação, considerado um Fórum específico de técnicos e especialistas em educação e em Programas Sociais Latinoamericanos, problemas graves ainda não foram resolvidos como por exemplo o financiamento ou investimento da educação. Sem os recursos suficientemente definidos, essa reiterações deliberações, correm risco de tornarem-se apenas mais um “elemento de retórica”, de acordo com Martinez (2005).

O custo aluno da região dos países é ainda nos níveis de ensino básico e secundário é muito inferior ao que investem nesse mesmo nível de ensino os países desenvolvidos, ou aqueles que já universalizaram a educação básica. A conferência Iberoamericana de Educação de 2004 teve como tema central A Educação e o Desenvolvimento para o Progresso. Duas foram às decisões que tem relação direta com o analfabetismo

Um dos principais eixos dessa reunião foi à decisão política de solicitar a troca da dívida externa por investimento em educação e em programas sociais de modo geral, e a criação de um programa de alfabetização de Jovens e adultos a ser implantado em todos os países da região Iberoamericana, a partir de 2007, nos seguintes termos

Conscientes de la urgente necesidad de aliviar el grave problema de la deuda externa que afecta a muchos de los países de la región, apoyamos explorar el desarrollo de iniciativas de conversión de deuda externa por inversión en educación que apoyen nuestros esfuerzos en pro de la Educación, en el contexto del desarrollo de nuestros países y ayuden a alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio en este contexto.

Reiteramos nuestro compromiso, manifestado en la XIV Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno, de fortalecer el financiamiento de la educación, por medio de la obtención de recursos presupuestarios adicionales y de una gestión más eficaz de los existentes, y de reforzar para ello el diálogo entre los sectores políticos, educativos y financieros.

Celebramos especialmente las iniciativas de conversión de deuda por inversión social y educativa puestas en marcha en varios países iberoamericanos y nos comprometemos a llevar al ánimo de otros acreedores bilaterales y multilaterales la pertinencia de este instrumento y su inclusión en sus respectivas agendas. (Declaração de Salamanca 15 e 16 de outubro de 2005)

Declaração da XV Cumbre de Salamanca em 15 e 16 de outubro de 2005:

Programa de Cooperación Iberoamericana en Ejecución

1. Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos.
2. Programa de Becas Mutis.
3. Programa de Televisión Educativa Iberoamericana (TEIB).
4. Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED).
5. Programa de Desarrollo Audiovisual en Apoyo de la Construcción del Espacio Visual Iberoamericano (IBERMEDIA).
6. Programa Iberoamericano de Desarrollo Estratégico Urbano (CIDEU).
7. Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (Fondo Indígena).
8. Programa Iberoamericano de Cooperación Interinstitucional para el Desarrollo de la Pequeña y Mediana Empresa (IBERPyme).
9. Programa de la Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad (FUNDIBEQ).

10. Red de Archivos Diplomáticos Iberoamericanos (RADI).
11. Programa de Desarrollo de Bibliotecas Nacionales de los Países de Iberoamérica (ABINIA).
12. Apoyo al Desarrollo de los Archivos Iberoamericanos (ADAI).
13. Programa Iberoamericano de Cooperación en Materia de Bibliotecas Públicas (PICBP).
14. Programa Repertorio Integrado de Libros en Venta en Iberoamérica (RILVI).
15. Escuela Iberoamericana de Gobierno y Políticas Públicas (IBERGOP).
16. Aplicación en Red para Casos de Emergencia (ARCE).
17. Ciberamerica.
18. Plan Iberoamericano de Lectura (ILIMITA). Foi nesse evento que ficou aprovado o PIA

Cumbre de San José de Costa Rica de 2004

1 - Proponemos a los gobiernos y a la sociedad en general ampliar el financiamiento de la educación, contemplando la obtención de nuevos recursos y la reorientación de los existentes, teniendo en cuenta la rentabilidad social y económica que se obtendrá en el mediano y largo plazos.

2 - Reafirmamos la necesidad de movilizar recursos adicionales para incrementar una inversión educativa con mayor equidad, en el marco de las transformaciones que demandan los sistemas educativos latinoamericanos. Tales recursos han de ser gestionados de forma eficiente, eficaz y transparente.

3 - Recomendamos reforzar el diálogo entre los sectores financieros, políticos y educativos en atención a la prioridad que merece la educación en la inversión pública de los países.

4 - Reiteramos la necesidad de asignar recursos adecuados a la educación para la inclusión productiva y social de las personas pertenecientes a grupos vulnerables, tales como indígenas o migrantes y, al mismo tiempo, erradicar el trabajo infantil.

5 - Reafirmamos que la inversión eficiente en educación determinará las posibilidades de afrontar con éxito el desempleo que obstaculiza el crecimiento y desarrollo de nuestros países y genera exclusión social de amplios sectores de población.

6 - Acordamos continuar el desarrollo de mecanismos adecuados que permitan la conversión de un porcentaje de los servicios de la deuda por inversión en los sistemas educativos de nuestros países, a partir de las conclusiones de la XIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Para alcanzar los objetivos mencionados es necesario que se destine un porcentaje del monto liberado por las acciones de conversión de deuda a los programas de educación”.

Sobre essa proposta de transformar o pagamento dos “serviços da dívida externa” investimento em educação e programas sociais, constitui-se numa das decisões políticas de muita importância dentro do contexto da situação da América Latina. Seria no nosso entendimento a mais importante das possibilidades.

Declaración de la XIV Conferencia Iberoamericana San José Costa Rica, de 28 y 29 de octubre de 2004

Dessa declaração podemos identificar dois aspectos que dizem respeito ao tema do analfabetismo: o entendimento da Educação como Política de Estado, assumindo assim que devem os chefes dos Estados, serem os coordenadores das Ações Políticas da Educação Pública e a proposta de formulação de um plano de alfabetização comum, para a região Iberoamericana.

A partir dessa Conferência tanto o tema do analfabetismo como das ações de alfabetização pelo Estado, assumem a centralidade, enquanto uma política pública. Essa proposta se concretiza posteriormente em 2005 quando a reunião de Salamanca, na Cumbre dos chefes e governos dos Estados em 2005, apresentam uma proposta de um Plano Coletivo de alfabetização do analfabetismo, já pensado, mas ainda que em esboço inicial para ser posto em execução a partir de 2007 por todos os Estados-membros participantes da OEI.

Mas é somente em 2005 que a Conferência Iberoamericana de Educação apresenta um Plano Iberoamericano de Alfabetização- PIB, apresentado e discutido na Cumbre de Salamanca em 2005 e posteriormente em Montividéu no Uruguay em 2006, a ser iniciado no ano de 2007.

Chamado inicialmente de Iberoamérica Território livre do Analfabetismo até 2015, o Plano enfoca diretamente a questão do analfabetismo constitui-se em ação diretamente afeta a todos os países da região, ainda que uns pouco apresentem já um taxa inferior a 3% , considerado livre do analfabetismo.

1.5. O Plano Iberoamericano de Educação de Pessoas Jovens e Adultas- PIA. 2007-2015.

Respeitando as experiências existentes em cada país e divulgando aquelas consideradas exitosas de países que já conseguiram eliminar o analfabetismo, o PIA focaliza diretamente como destinatários, os 34 milhões de pessoas adultas analfabetas na região, que

equivale a dizer, os mais pobres e excluídos do desenvolvimento social, e tem como objetivo geral é :

- universalizar, no menor tempo possível e em todo caso antes de 2015, a alfabetização na região, e oferecer a população jovem e adulta que não completou o ensino fundamental a possibilidade da continuidade dos estudos, segundo os compromissos de educação para todos e educação ao longo da vida (PIA ,2006, p.7).
- desenvolver em todos os países planos nacionais de universalização da alfabetização e da educação básica.

Durante a XV Cumbre Iberoamericana os chefes de Estados de todos os países Iberoamericanos se comprometeram em priorizar a implantação de planos de alfabetização e de educação de adultos, visando a superação do analfabetismo na região.

Alguns princípios foram definidos e consensuados a fim de tentar universalizar alguns princípios gerais, muito embora o respeito à diversidade e aos contextos sociais de cada país. De acordo com o PIA, aqueles países da região que já alcançaram taxas iguais ou inferiores a 3% da população será considerado livre do analfabetismo. Assim países como Argentina, Espanha, Uruguay, Cuba, serão suporte para o plano, na Região, já que tem experiência a servir de parâmetro para os outros. Alguns elementos se destacam no Plano e fazem a diferença de anteriores, nos quais não ficam claros os papéis de cada setor e acabam confundindo-se no emaranhado das estruturas capilares da própria burocracia das instituições envolvidas. Estes elementos merecem uma reflexão e estão constituídos no Plano como ações políticas de responsabilidade e iniciativa do Estado.

Elementos Chaves do Plano

- 1- Respaldo político: A alfabetização deve converter-se em uma política de Estado e assumir a centralidade das políticas públicas de educação e de desenvolvimento iberoamericano, de forma que conte com ao apoio político sustentável por todos os Governos da região.
- 2- Integração da alfabetização em educativos mais amplos de educação básica de jovens e adultos, superando modelos de campanhas de curta duração associados a conjunturas políticas e que padecem de falta de continuidade e sustentabilidade.
- 3- Integração da alfabetização em política nacionais de desenvolvimento no país de forma que cheguem ao setores populares com soluções para seus problemas de forma integral e não fragmentada, bem como uma boa administração dos recursos humanos e econômicos. Vincular a alfabetização a outros programas sociais – geração de renda, saúde, etc.

- 4- Fortalecimento das estruturas institucionais de educação de jovens e adultos em cada país: conformar, reforçar e capacitar às equipes técnicas e de professores, centrais e regionais, dos ministérios e outras administrações de educação de cada país.
- 5- Estratégias de alfabetização de amplo alcance, que permitam alfabetizar a toda a população meta do país nos próximos anos e em todo caso fazê-lo antes de 2015. Estratégias específicas dirigidas a conhecer detalhadamente as necessidades dos coletivos mais vulneráveis (mulheres, as populações indígenas, as pessoas afrodescendentes) para oferecer respostas às suas necessidades.
- 6- Marcos claros de colaboração e de coordenação dos governos centrais, com os governos locais e com a sociedade civil com experiência em alfabetização, somando esforço humano e econômico.
- 7- Planos fortemente contextualizados recuperem valores e os incorporem aos planos nacionais as competências, saberes, e cultura das populações beneficiárias. No caso das populações indígenas será necessário chegar a um acordo com estas comunidades para abordagem do castelhano ou o português como segunda língua no marco de um contexto plural e intercultural, recuperando as experiências de cada comunidade e sua organização local.
- 8- Currículos e itinerários formativos que considerem a continuidade educativa até a educação básica de cada país, incorporando a capacitação profissional, e a orientação para o trabalho assim como o acesso às novas tecnologias da informação e da comunicação.
- 9- Recursos educativos adequados às necessidades, intenções e expectativas dos que participam no processo específicos fundamentados na perspectiva de gênero e adaptados à diversidade cultural e às necessidades educativas especiais.
- 10- Estabelecer uma Política do livro e da leitura que complemente a alfabetização com programas de animação e promoção da leitura e escrita. Estratégias para o desenvolvimento de centros comunitários que fomentem a produção cultural e literária e educativa, assim como sua difusão.
- 11- Capacitação de Formação adequada dos alfabetizadores e educadores de jovens e adultos, sejam assalariados ou voluntários.
- 12- Definição de razão quantidade de alunos por facilitador e grupos por pessoa designada para o acompanhamento e monitoramento, que assegurem um tratamento pessoal, numa educação de qualidade e uma gestão eficaz.

13- Acompanhamento e avaliação, tanto a nível nacional como local: criação de sistemas de informação baseados em recolhimento de dados sobre os processos e seus resultados; elaboração de indicadores de acompanhamento.

O primeiro ponto chave do PIA pode parecer simples, mas significa uma complexidade importante do ponto de vista de uma concepção da política pública de estado. A partir dessa tomada de decisão, é possível entender que as iniciativas pontuais, de ONGs, algumas sem tradição na área do ensino, serão substituídos por programas de iniciativas dos governos dos quais as instituições da sociedade civil poderão participar.

Outras políticas Internacionais estão em execução no momento em diversos países, fruto de parcerias e cooperação entre países vizinhos como o método cubano “Yo Sí Puedo” e o PIA , Plano Iberoamericano, ambos em execução em vários países Latinoamericanos e detalhados nesse estudo.

1.6 - Atuação da UNESCO no Brasil

O monitoramento da educação de adultos no Brasil, após a Confinteia de 1997, esteve marcado pelas dificuldades advindas dos problemas estruturais e das questões territoriais de um país de dimensões continentais como o nosso, organizado em uma Federação composta de 26 Estados e um Distrito Federal, com autonomia e independência política em cada um.

Além de uma população numerosa, aproximando-se dos 200 milhões de habitantes em 2009, existe uma densa rede de instituições governamentais e não governamentais que, historicamente, vem atuando no campo da educação de adultos. Por isso mesmo, uma das dificuldades é a escassez de dados e a dispersão dessas iniciativas da sociedade civil, no campo educativo de modo geral e em particular, no campo da educação de adultos. Há no Brasil pelo menos 2 mil ONGs, atuando na área de Educação geral e, quase sempre iniciam pela alfabetização de adultos. (UNESCO, 2004). Ainda que de modo difuso, no que se refere à educação de jovens e adultos, no Brasil, depois da V Confinteia, houve um aumento das matrículas na educação básica e redução dos índices de analfabetismo.

Infelizmente, isso não representa uma melhora substantiva na educação de jovens e adultos. Compreendemos a necessidade de priorizar o ensino fundamental regular, mas o que consideramos danoso foi abandonar o ensino de jovens e adultos, que é também parte do ensino básico, no sentido do afastamento do Estado de uma parcela da educação que necessitava também ser incluída na agenda de atendimento.

A partir de 1995 o governo brasileiro priorizou investir na educação básica de crianças e adolescentes, o que era uma orientação geral dos organismos internacionais, incluindo as Cumbres Iberoamericanas, reduzindo assim, a oferta no campo da EJA. Apesar da demanda crescente por educação de jovens e adultos, outras instâncias do governo passaram a oferecer essa modalidade de ensino, como o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

Nesse mesmo período, a influência e pressão dos Organismos Internacionais, cobravam uma ação mais efetiva e focalizada nos aspectos assinalados na V Confinteia, como compromisso assumido pelos países participantes. No plano legal foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA¹³, aprovadas em 2000 e o Plano Nacional de Educação, prevendo e propondo metas para aumentar as matrículas de educação de jovens e adultos, bem como redução do analfabetismo, conforme Marchezan (2000, p.83). São Objetivos e Metas:

- 1) Estabelecer, a partir da aprovação do Plano, Programas visando alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em 5 anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo;
- 2) Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalentes às 4 séries do ensino fundamental, para 50% da população de 15 anos e mais, que não tenha atingido esse nível de escolaridade.

Essas duas metas estão assinaladas textualmente no documento, que prevê a iniciativa da União, o que significa dizer que será o Estado, no sentido amplo de Estado-Nação, a quem caberá a tarefa de tomar a iniciativa, assumir o controle e convocar a sociedade para juntos, enfrentarem a tarefa de tal magnitude, conforme indicara a V Confinteia de Hamburgo em 1997

¹³ EJA- Sigla correntemente usada na literatura educacional para designar o conjunto de ações educativas destinadas aos jovens e adultos, que inclui da alfabetização ensino fundamental e médio, aqueles que não tiveram acesso, na idade regular.

CAPÍTULO II- ESTADO E POLÍTICAS DE JOVENS E ADULTOS

2.1- O Papel do Estado em Contextos de Transformação Social

2.1.1. A Formação e o Conceito de Estado.

Considerando que agrupamentos humanos são considerados sociedades quando têm um fim próprio e para sua concepção promovem manifestações em conjunto, podemos entender como conceito inicial e provisório de Estado, esse agrupamento com suas dinâmicas internas e externas, sabendo que mudanças se operam nessas dinâmicas dependendo do contexto em que se encontrem tais agrupamentos.

Segundo Dalari (2003), a denominação Estado aparece pela primeira vez em O Príncipe de Maquiavel, escrito em 1513, mas foi durante os séculos XVI e XVII que a expressão ganhou espaço e foi sendo admitida em textos franceses, alemães e ingleses.

Já Bobbio (1987) ressalta que o termo Estado deveria ser usado com cautela para as organizações políticas existentes antes daquele ordenamento que de fato foi chamado pela primeira vez de Estado, mas afirma que a formação do Estado moderno é fato recente.

O termo em si foi usado com uma variedade de sentidos, e em contextos distintos de acordo com Dalari (2003). Segundo esse autor, na Espanha do século XVIII, usava o termo aplicado também a grandes propriedades rurais de domínio particular, cujos proprietários tinham poder jurisdicional. Na Itália fora usado para designar cidades como Stato di Firenzi, ou como o Estado do Vaticano.

O certo é que Estado indica uma sociedade política e só toma forma e conteúdo no século XVI e assim se constitui em argumento para aqueles que defendem a inexistência do Estado antes do século XVII.

Sobre essa divergência vale comentar algumas posturas dos autores, às vezes entendidas como teorias que procuram explicar a formação originária do Estado e estão classificadas em dois grupos: Primeiro as teorias que afirmam a formação natural ou espontânea do Estado, não havendo coincidência quanto às causas. Estas teorias, afirmam que o Estado é resultado de puro ato voluntário.

As do segundo grupo são as teorias que sustentam a formação contratual dos Estados, que também divergem quanto às causas, mas sustentam a crença de que foi a vontade de alguns homens que levou a criação do Estado.

As teorias não contratualistas são as mais expressivas, e apresentam mais argumentos, podendo ser agrupadas quanto: a origem familiar, origem em atos de força e violência ou conquistas, origem em causas econômicas ou patrimoniais, origem em causas econômicas, ou no próprio desenvolvimento interno das sociedades.

Platão nos Diálogos no Livro II de A República, afirma: “Um Estado nasce das necessidades dos homens; ninguém basta a si mesmo, mas todos nós precisamos de muitas coisas (...) como temos muitas necessidades e fazemos mister numerosas pessoas para supri-las, cada uma vai recorrendo à ajuda deste para tal fim e daquele para tal outro; e quando esses associados e auxiliares se reúnem numa só habitação, o conjunto dos habitantes recebe o nome de cidade ou Estado.” Dessa forma, o Estado teria sido formado para se aproveitarem os benefícios da divisão do trabalho, integrando-se as diferentes atividades profissionais caracterizando assim a causa econômica.

Dentre as teorias que sustentam a origem do Estado por motivos econômicos a de maior expressão prática é a de Marx e Engels (1973.p.120)

O Estado é “uma instituição que em uma palavra, não só perpétua a nascente divisão da sociedade em classes, mas também o direito de a classe possuidora explorar a não possuidora e o domínio da primeira sobre a segunda. E essa instituição nasceu. Inventou-se o Estado.”

Para esses autores, o Estado é produto da sociedade, quando ela chega a um determinado grau de desenvolvimento, ou quando há excedente da produção; afirmam ainda que quando há acumulação da riqueza a diferenciação das classes está presente, assim como a consagração da propriedade privada como objetivo mais elevado da comunidade humana.

No segundo bloco estão as teorias sustentadas por argumentos que procuram explicar a criação do Estado por formas derivadas, ou seja, a partir de Estados preexistentes e estão divididos em dois processos opostos, mas que dão origem a novos formatos de sociedades: São o Fracionamento e a União, que embora opostos, ambos passam a constituir outros

Estados. Baseando-se na divisão territorial o fracionamento ou a união são processos de formação derivada de Estados, nos quais se supõe o desmembramento de parte do território. Como exemplo, podemos citar os territórios colônias ainda existentes no século XX, a maioria localizada na África e que passaram à condição de unidades independentes e adquiriram o estatuto de Estados, ainda que existisse a discriminação entre território metropolitano e colonial.

Em todos os casos o Estado que teve seu território reduzido pelo fracionamento continua a existir, só se alterando a extensão territorial e o número de componentes da população, uma vez que uma parcela deste sempre se íntegra ao Estado recém- constituído enquanto a parte desmembrada adquire uma ordenação jurídica própria.

O outro modelo é a separação de uma parte do território de um Estado, embora integrado sem nenhuma discriminação legal, há um grupo que deseja constituir um novo Estado, o que ocorre a partir de um movimento separatista e quase sempre usando meios violentos.

O outro processo de constituição de novos Estados por Formação Derivada é também a União de Estados e implicando na adoção de uma Constituição comum desaparecendo os Estados preexistentes que aderiram a União.

A Federação de Estados é o melhor exemplo de formação de Estados preexistentes, nessa perspectiva, pois permite a preservação e autonomias locais das características sócio-culturais de cada componente da federação, apesar dos Estados preexistentes perderem o status anteriormente vivido de ser um Estado. No caso do Brasil é um bom exemplo de Estado preexistente, quando foi dividido em pequenos Estados formando a nova federação hoje dos 27 Estados brasileiros.

Existem, no entanto outras formas atípicas não usuais de formação de Estados, como foi o caso já no século XX com a criação dos dois Estados alemães durante a II Guerra, só sendo modificado com a reunificação em 1989, ressurgindo o Estado único, além do Estado do vaticano.

O Estado democrático em si ou Estado liberal, moderno, portanto nasceu das lutas contra o absolutismo através da afirmação dos direitos naturais da pessoa humana sob influência de Rousseau para o desenvolvimento da idéia de Estado democrático. Mas foram

os movimentos anteriores como a revolução Inglesa, a americana e finalmente a francesa que difundiu o ideal de um Estado Liberal democrático com a promessa da libertação do povo na qual foram universalizados, os princípios expressos na declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

As consagrações dos princípios democráticos que deveriam nortear a concepção e entendimento de Estado passaram a ser exigências do Estado democrático a partir de três pilares: a) a supremacia da vontade popular, b) a preservação da liberdade, c) a igualdade de direitos.

Foram essas idéias, esses movimentos, que representavam os ideais preponderantes na Europa do século XVIII, que determinaram as diretrizes na organização do Estado a partir de então. Consolida-se a idéia de Estado democrático como ideal supremo, mesmo os governos totalitários, comumente são anunciados como governos democráticos.

A partir daí as transformações do Estado durante a metade do século XIX, foram influenciados pela busca de realização desses preceitos, os quais se colocaram também como limites de qualquer objetivo político.

No caso do Estado brasileiro, ainda que com suas especificidades políticas pelo processo de colonização, foi também esse ideal, que influenciou e deu suporte a formação do Estado, principalmente a partir dos anos 1930, na chamada revolução de 30.

De acordo com Ghiraldelli (2008), nesse período da história, aconteceram tantas mudança na estrutura interna e externa que foi necessário refundar a república, ou seja, diante das mudanças culturais implantadas a partir das transferência do poder da oligarquia rural pra a burguesia urbana industrial, além das mudanças culturais da época, o Estado passou a ser chamado de Estado novo.¹⁴

Para Silva (1992), o problema do poder de Estado no Brasil sempre esteve atrelado ao domínio de certos grupos, geralmente aqueles detentores de poder econômico, que controlaram o poder do Estado para manter a hegemonia dos poderes políticos e econômicos.

2.1.2. O Patrimonialismo, Federalismo e Republicanismo no Brasil.

A formação do Estado brasileiro ocorre de fato, mais pela concessão de direitos especiais aos governadores, então denominados e nomeados para os Estados brasileiros que por outra idéia de Estado verdadeiramente. A criação da república no Brasil, pela idéia e princípios do Estado republicano de concepção liberal, tem por base a doutrina da revolução francesa de acordo com Carvalho (2006), que quando discute a cidadania no Brasil afirma que em três séculos de colonização, os portugueses construíram um enorme país dotado de unidade territorial, lingüística, cultural e religiosa, mas deixaram também a população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia de monocultura, latifundiária e um Estado absolutista. O fator mais importante para a cidadania de 1500 a 1822, época da independência foi a abolição da escravidão, só em 1888.

“O Estado, os funcionários públicos, as ordens religiosas, os padres todos eram proprietários de escravos, era tão grande a força da escravidão que os próprios libertos, uma vez livres, adquiriam escravos. A escravidão penetrava em todas as classes, em todos os lugares, em todos os desvão da sociedade. A sociedade colonial era escravista de alto a baixo”. (CARVALHO, 2006. p.19-21).

A justiça era exercida também pelos senhores proprietários de terras e era instrumento de poder pessoal uma vez que o poder do rei tinha alcances limitado ou porque não atingia os locais mais afastados das cidades, ou porque sofria oposição da justiça privada dos proprietários, ou por estar sujeita a corrupção dos magistrados.

Com relação à educação e ainda segundo esse autor a administração colonial dificultava o desenvolvimento de uma consciência de direitos, na medida em que era total o descaso com a educação primária. De início nas mãos dos jesuítas, que se encarregaram da educação da elite e dos filhos dos senhores e nobres, e posteriormente a expulsão desses religiosos, pode verificar apesar da criação de escolas de ler e escrever, escolas superiores só foram criadas após a chegada da corte portuguesa em 1808.

¹⁴ Estado novo é o período histórico que introduz mudanças sociais e culturais e econômicas no Brasil, que se

Ainda assim, entre 1772 e 1872, passaram pela Universidade de Coimbra 1.242 estudantes brasileiros, sobretudo aqueles que podiam pagar e seguir os estudos superiores. Em contrasta com a expansão colonizadora espanhola que criou ao final do período colonial 23 universidades na América Latina, três delas no México e formou 150 mil pessoas nesse mesmo período.

Os portugueses proibiam a criação de escolas e de impressão de livros na colônia, além de aval real proibindo a criação de escolas de primeiras letras em 1800. Analisando a defasagem e alienação no Brasil colônia Nogueira (1962), sugere que são necessários apenas três exemplos para entender esse atraso na área de educação sendo:

1º- um Aviso Real de 1800, a Câmara Municipal de Tamanduá em Minas Gerais, pelo crime de haver criado uma escola de primeiras letras;

2º- em 1820, a Câmara Municipal de Itapetininga, em SP, pede licença para criar uma aula primária, não para alfabetizar o povo, como se poderia supor, mas para, mas para ensinar rudimentos de leitura a alguns filhos das melhores famílias, a fim de lhes permitir o exercício das funções de vereadores (ORACY NOGUEIRA, 1962, p.448);

3º- é dado pelo fato de que o maior empreendimento educacional do Império brasileiro foi a edificação de enormes instituições para a reeducação de cegos e surdos-mudos.

Em um país atrasado como o Brasil de então, o que assomava á consciência senhorial como problema, não era o analfabetismo generalizado e sim as carências mais capazes de suscitar a caridade imperial. (op.cit. p.150). Ainda sobre o tema diz o autor que uma sociedade que não incorpora o saber e as inovações tecnológicas do seu tempo, não chega a experimentar as transformações estruturais a ele correspondentes, permanecendo arcaica em amplas esferas e reflexamente modernizada em outra.

Com essas características o país vai se formando e internalizando um conceito de Estado muito próprio, baseando-se em concessão de direitos individuais. O conceito de patrimonialismo no pensamento sociológico está associado em particular á obra de Max Weber, que o utiliza de modo geral e amplo, envolvendo as mais diversas formas da economia feudal e arcaica e seus fenômenos.

inicia com o governo de Getulio Vargas em 1930 que implanta o “Estado Novo” em 1937, tendo como base mudanças culturais, econômicas e sociais.

A forma e o conceito de “patrimonialismo” usada na bibliografia brasileira estão praticamente desprovidos dessa característica. Com dois momentos distintos, o conceito de patrimonialismo, ligado a colônia portuguesa que implantou um Estado como estrutura independente e sobreposta á sociedade. Enquanto que o patrimonialismo, moderno, no Brasil, é uma estratégia dos grupos sociais dominantes, no uso do poder, para apropriar-se sem legitimidade, de privilégios, e também uma forma de dominação no contexto das sociedades urbanas e de sistemas democráticos e jurídicos formalmente liberais (após a república).

Com os processos de urbanização e de transformações das relações sociais no campo, o poder dos grandes proprietários rurais foi se reduzindo e o fenômeno do patrimonialismo local perdeu relevância.

O novo patrimonialismo, de base urbana, tem como fundamento o interesse dos grupos dominantes e o aparelhamento das instituições do Estado que transformou suas instâncias em instrumentos de repressão e violência contra os mais pobres, mantendo a impunidade dos ricos. Segundo Sorj (2001), o moderno patrimonialismo deve ser desdobrado em suas múltiplas manifestações para que se compreenda a crise do Estado brasileiro e que essas formas estão presentes em qualquer sociedade contemporânea com as devidas diferenças contextuais. Examinando o conceito de patrimonialismo, esse autor, apresenta os seguintes aspectos do fenômeno que tenciona os limites entre o poder econômico, o poder político e o poder burocrático sendo estes:

1- O patrimonialismo dos políticos, isto é, a utilização de cargos políticos eletivos ou executivos para usufruto de vantagens econômicas através do uso dos recursos da coisa pública, da concessão de favores ao setor privado, dos mecanismos legais de distribuição de itens orçamentários, do nepotismo e da obtenção de privilégios como concessão de altos salários e aposentadorias;

2 - O patrimonialismo- do funcionalismo público, isto é, a utilização de funções públicas, de fiscalização, repressão e regulamentação para receber propinas e comissões. Em sua forma mais extrema se expressa no uso da força pela polícia para extorquir a população;

3 - O patrimonialismo privado isto é, a apropriação de recursos públicos por agentes privados, geralmente através de licitações montadas para obter do Estado contratos superfaturados;

4- O patrimonialismo fiscal, repressivo e jurídico isto é, a capacidade de manipular o sistema policial, fiscal e judiciário, utilizando mecanismos ilegais para assegurar a impunidade face a lei.

Todas essas formas de “patrimonialismo” levam a uma verdadeira colonização do Estado, distanciando-o cada vez mais do sentido utópico do Estado liberal e dão sentido as especificidades da questão das diferenças sociais, e das contradições tão fortes presentes na sociedade brasileira de ontem e hoje.

Ressalta-se, no entanto, que o Estado brasileiro, só a partir dos anos 30, 40 e 50, vai experimentar mudanças significativas, e novas relações começam e se fazer presentes sem, contudo, desligar-se das marcas que o identificaram na origem da sua formação.

Mas, o país foi capaz de constituir-se em um Estado em perspectiva nacional, ainda que fazendo a opção pelo crescimento econômico em detrimento da solução dos problemas sociais, como o acesso a educação, o analfabetismo das massas.

Ainda que essa perspectiva nova adotada, permeada de traços patrimonialistas, permitisse uma política externa de manutenção e expansão das fronteiras nacionais e fosse capaz de contraditoriamente, apresentar uma taxa de crescimento surpreendente, entre os anos 30 e 80, colocou-se entre as maiores economias modernas do mundo no século XX, permitindo a expansão da produção e das relações mercantis na sociedade, com a criação de um importante setor de empresas publicas.

Para alguns autores o Estado brasileiro teve que ser refundado nos anos trinta, a partir da chamada revolução de 30, cujo lastro era a mudança dos meios da produção e o industrialismo no Brasil, que passa a necessitar de um corpo de trabalhadores com alguns requisitos escolares, momento em que a educação passa a aparecer como uma demanda no país.

O Estado Novo e a educação Nova do movimento dos pioneiros da educação de 1932 são os sinais da visibilidade do problema do analfabetismo e da desescolarização da sociedade e da chamada que o setor produtivo fazia pela necessidade de um trabalhador qualificado para o novo trabalho que se anunciava dando a educação um novo lugar.

A chegada dos imigrantes europeus, (italianos e alemães), durante os primeiros anos de século XX, e a absorção de uma mão de obra mais qualificada, não impedem os

movimentos locais reivindicatórios de uma educação para todos, dos ideais liberais, bastante disseminados no país por Anísio Teixeira e outros. Ainda assim, só em 1947 surge a primeira ação pública do Estado no modelo de uma “Campanha de erradicação do analfabetismo”, para atender a demanda reprimida dos séculos anteriores.

O significado da Federação como modelo da primeira república de 1889-1930, não trouxe muita mudança. Os presidentes das províncias agora Estados passaram a ser eleitos pela população, mas, na prática manteve-se a mesma relação entre os coronéis que se articulavam com os governadores, que se articulava com o Presidente da República.

O “coronelismo” como ficou conhecido esse poder privado, impedia a participação política dos cidadãos e seus trabalhadores não eram cidadãos do Estado eram seus dependentes e a eles deviam cumprir ordens e obedecer.

Quando o poder e a lei do Estado se aproximavam o fazia dentro do acordo e conciliação dos coronéis, pelo qual o coronel fazendeiro dava seu apoio político ao governador, que em geral estava articulado com o presidente da república, deixando mais uma vez o povo a massa excluída desses direitos.

Na verdade o exercício do poder vai adquirindo cada vez mais feição própria e vai incorporando valores e tons próprios de cada momento e de acordo com essa ideia de poder privado, dentro do círculo de domínio “da casa grande” que se perpetuou pelo império e república.

Assim é notório, durante a República, que o modelo de Estado guarda as normas e feições do regime Monárquico, mantendo o prestígio dos colaboradores do poder que foram agraciados com distribuição de regalias e cargos pra exercerem nos Estados, esse mesmo poder enviesado e de tendência reducionista e restritivo. Sobre isso assim se expressa

O Estado brasileiro preserva como relíquias respeitáveis algumas das formas exteriores do sistema tradicional, depois de desaparecida a base que as sustentava. Uma periferia sem um centro. A maturidade precoce, o estranho requinte do nosso aparelhamento do Estado, é uma das conseqüências de tal situação... Os velhos proprietários rurais tornados impotentes pelo golpe fatal da abolição e por outros fatores não tinham como intervir nas novas instituições. A República os ignorou por completo. (HOLANDA, 1995, p.176),

Com relação à educação no período republicano, mais precisamente na primeira república, não houve mudanças significativa para a maioria da população, mas foi a chamada

revolução industrial e as mudanças na base da produção que vieram solicitar às classes subalternas uma força de trabalho capaz de enfrentar as novas indústrias que substituíram os engenhos de açúcar, as fazendas de café, algodão, tabaco e as minas extrativistas, que marcaram a base da economia no Brasil Colônia e Império, para a qual a população não fora preparada.

O país deixa de ser rural agrário exportador e não se organiza para torna-se urbano industrial, mas anuncia tal mudança com o advento da república. O desaparecimento do velho engenho é engolido pela usina moderna, pela fábrica, trazendo com isso a queda do prestígio do antigo sistema agrário, com ele seus valores e hábitos de vida, relação de poder e vão marcar a ascensão do novo tipo de convivência cuja base é o trabalho fabril remunerado e um novo tipo de senhores de empresas e estabelecimentos industriais.

A reflexão sobre o sentido da República no Brasil e o "republicanismo", para alguns autores, nos dará pista para entendermos a partir dessa compreensão do que foi originalmente o projeto da República no Brasil, a idéia de um Estado e assim entendermos as idéias sobre, interesses partilhados, modos de agregação, uso do bem público e solidariedade política, elementos tão necessários ao funcionamento das democracias modernas. *Res publica*: a expressão é latina e retoma o sentido e a história das instituições romanas.

O termo que lhe serve de paradigma – *politéia* – entretanto, é grego e procura dar conta de formulação de uma constituição ou regime político, de natureza inclusiva e plural, formado por homens livres, ricos e pobres empenhados numa vida partilhada entre todas as partes da comunidade. Para Aristóteles e Platão, essa idéia traduziu a busca de um regime capaz de contemplar necessariamente os interesses da polis: coibir os excessos; evitar extremos; garantir a justa medida na qual se realiza a política:

Foi o termo *politéia* de Platão que foi traduzido para o latim, por - *res publica*- originariamente obra onde a cidade, a polis, é vista como uma forma específica de organização do convívio dos homens, ou seja, a existência mesma da cidade, vista como uma totalidade política capaz de indicar desde sua origem grega a possibilidade de agregação de seus membros, tendo em vista o bem, os direitos e interesses comuns.

É essa finalidade que nos remete, no fundamental, à significação de coisa pública, de esfera dos interesses comuns, do bem comum. República *res populi*: o que pertence ao povo,

o que se refere ao domínio público, o que é de interesse comum e se opõe ao mundo de coisas e assuntos privados.

Republica diz-se então dos “regimes constitucionais” de governo, daqueles em que as leis e regulações ordinárias estão de acordo com os princípios e interesses da coletividade. Contudo mesmo o conceito de república pressupõe a constituição de um espaço público dotado de instrumentos que assegure seu reconhecimento, o caráter coletivo de sua apropriação e suas regulações.

Assim, o conceito de república visto nessa tradição republicanista, não designa apenas a existência de uma esfera de bens comuns a certo conjunto de homens, mas também de imediato, a constituição de um povo, o lugar pátrio, suas instituições, regras de convivência e agências de administração e governo. Ao lançar um olhar retrospectivo sobre a instauração da República no Brasil , em 1889, encontra-se elementos que ora se aproximam e ora se distanciam desse ideal proposto pela tradição clássica republicanista.

O percurso da experiência republicanista durante o século XVII e XIX, não traduziu a possibilidade histórica da sua afirmação na vida política do país, após a experiência monárquica que deixou as marcas característica dessa formação.

Como vimos, em relação aos elementos básicos de cidadania, a vida brasileira da experiência colonial e imperial deixava um vazio no atendimento das necessidades elementares da vida urbana, na educação, saúde e moradia, impossível de convivência republicana conforme definição clássica.

Segundo Staling (2006) o Brasil ainda não conheceu uma experiência política capaz de ser legitimamente chamada de republicana. Para a autora, é um engano supor que o golpe de 15 de novembro de 1889 foi a materialização de um projeto lentamente amadurecido por um longo período de ação republicana.

“A experiência republicana brasileira até os anos 1930 pode ser conhecida entre nós a partir da observação dos processos de sucessão presidencial, momentos em que a não institucionalização dos procedimentos de escolha dos candidatos tornava a estabilidade do experimento republicano dependente da estabilidade dos “caciques brasileiros” e revelava as condições de forte retração da esfera pública, oligárquica e hierarquizada, controlada por um número reduzido de políticos em cada Estado, principal sustentáculo do federalismo desigual vigente no Brasil.”

Essa foi sua origem, a República se tornou vitoriosa em 1889 sem a vocação dos princípios do republicanismo diante da sociedade que emergia com a expansão da vida mercantil e permaneceu fiel a essa marca liberal em economia, excludente em política, administrada por homens de poucas convicções republicanas e as massas atônita assistiu, a margem dos processos políticos que ocorriam muitas vezes em seu nome.

A República no Brasil não foi uma conquista da população, antes um pacto entre o núcleo do poder local, diante dos inúmeros conflitos existentes nas diversas províncias, pela desestruturação causada no poder dos velhos proprietários rurais, forjados durante a colônia e império, mas que as instituições republicanas não, incorporam no novo modelo instalado de Estado racionalizador, que já se anunciava.

O conflito de Canudos, por exemplo, no Estado da Bahia, a guerra, ou o massacre de Canudos no qual morreram centenas de pessoas, foram silenciados pela força e repressão do novo modo de entender a implantação da república no Brasil.

2.1.3. A Formação do Estado Brasileiro.

A formação do Estado no Brasil tem suas definições fundamentais nas raízes históricas que marcaram o início da civilização brasileira, e toma como contorno a projeção local do Poder do Estado Português, sendo este o modelo e seu ideal a ser seguido.

Antes, porém, de tratar da questão do Estado, faz-se necessário algumas referências à estrutura de poder até então vigente no período colonial-escravista durante o Império e finalmente no Brasil republicano, quando se pode falar em um Estado brasileiro e pode ser possível compreender melhor o tipo de Estado forjado a partir do esboço de sociedade, com uma estratificação social vivenciada na recém colônia portuguesa.

É a partir dessa perspectiva de olhar o Estado brasileiro que se pode concluir que o Estado no Brasil vai adquirindo diversas matizes de acordo com a estrutura econômica que vai sendo implantada na nova formação social, tendo como espelho não só o modelo de Estado português, como a submissão ao poder da Coroa que se estende agora até a Colônia.

Assim, tivemos no período colonial escravista um tipo de relação de Poder instalado que esteve baseado na relação de uma estratificação escravista, cujos alicerces institucionais foram a “propriedade fundiária”, ou centrada nas relações entre o senhor da casa grande e o

escravo da senzala. Carvalho (2006), analisando a cidadania no Brasil, ressalta que o fator mais negativo para a cidadania no Brasil foi à escravidão.

A produção de açúcar como atividade comercial lucrativa, exigia muito investimento e muita mão-de-obra e nessa relação consolidou-se assim um traço que iria marcar definitivamente as relações de poder durante séculos na sociedade e na economia do país em formação, sendo o latifúndio monocultor e exportador de base escravista seu expoente no qual o poder privado exercia seu domínio inconteste.

Assim, entendemos com isso que no período do Império, o poder esteja centrando na figura do Imperador (o núcleo do poder), e na República, seja uma ampliação desse núcleo, pela burocracia instalada na colônia e agora reunidos em uma Federação de Estados. Ainda segundo Carvalho (2006), os escravos começaram a ser importados na segunda metade do século XVI e continuou até 1850, mesmo depois da independência, o que mostra as poucas mudanças e o caráter permanente das relações de poder, no momento.

Já a escravização indígena, ainda que tenha sido tentada no início da colonização, não teve o mesmo resultado, sendo proibida por leis e tendo o apoio dos jesuítas, mas, contudo, os aborígenes foram rapidamente dizimados e empurrados para o interior do país permitindo a miscigenação, após bravas lutas entre os caciques e os novos senhores das terras.

Calcula-se que até 1822 foram introduzidos cerca de três milhões de escravos, numa população de cinco milhões de pessoas, incluindo oitocentos mil índios (na época do descobrimento haviam quatro milhões) e mais de um milhão era escravos.

Na república o Estado brasileiro, foi organizado a partir de uma reunião de 25 Estados reunidos em uma Federação na qual cada Estado possuía características e condições distintas de economia e culturas.

Segundo Ribeiro (1978); Romanelli (1973); Holanda (1995); Sorj (2001); Dalari, (2003), o Estado brasileiro na sua forma colonial, expressa o poder de um Estado “patrimonialista” cujo poder vai se estruturando em dois níveis de atuação do poder político:

- aquele dos estreitos limites do poder local;

-e o da esfera mais ampla do poder central da Coroa Portuguesa.

A estratificação colonial escravista corresponde uma estrutura patrimonialista de poder, comandada por representantes locais das instituições do Estado lusitano. Essa estrutura de poder de fora para dentro, é quem implementa e consolida a exploração escravista e latifundiária fundada, essencialmente, na instituição ordenadora fundamental que era a fazenda patriarcal.

Seu núcleo era a família senhorial, o chefe, o proprietário das terras de cultivo ou de mineração, servida pela força de trabalho escrava. Com essa estratificação social as maiores tensões que abalavam a estrutura de poder eram as revoltas de escravos que premidos pela situação de opressão e da desculturação do seu patrimônio original, se viam forçados a assimilar uma nova etnia, ou se negando a isso, formavam assim os quilombos chegando a contar com dezenas de milhares de escravos foragidos, sem, no entanto, chegar a ameaçar essa estrutura de poder.

Segundo Darcy Ribeiro, (op.cit, p.101) “os quilombos eram insurreições de castas oprimidas, incapazes de propor-se um projeto de reordenação da sociedade em seu conjunto e que só almejavam escapar da escravidão para viver em comunidades igualitárias em que não houvesse escravos nem senhores”

No regime imperial o poder continua centrado na sede do poder e no grupo que compunham a corte portuguesa. Com a vinda da família real, surgem novos estratos sociais se fazem presentes e o poder se instaura na figura do imperador cercado pela fidalguia e aristocracia dos nobres lusitanos ou de brasileiros a ele vinculados por laços de casamento ou por atos de graça e vontade do Imperador.

A presença do poder patrimonial se torna mais presente nessa estrutura social emergente e o poder, no entanto muda de mãos saindo dos agentes coloniais para uma nova burocracia nativa, mas representantes do mesmo corpo de interesses classistas mantendo as mesmas características fundamentais da estrutura anterior.

A grande massa trabalhadora durante a Colônia e o Império, mesmo cidadãos livres, nunca fez parte dessa mudança nas relações que se davam em nível dos dirigentes societários.

Diferente do conceito de poder pensado por Parsons, como “capacidade generalizada para servir a realização das obrigações encadeadas pelas unidades dentro de um sistema de organização coletiva”, o poder instalado no Brasil tanto na Colônia quanto no Império, se

distanciava do entendimento de “obrigações coletivas” e se aproximava mais de poder como patrimônio.

O termo “patrimonialismo” foi e é largamente empregado nos estudos sobre o Brasil para caracterizar a apropriação privada dos recursos do Estado, seja pelos políticos ou funcionários públicos, seja por setores privados.

Analisando a sociedade brasileira contemporânea, Sorj (2001) o faz a partir da análise de instituições de convivência complementar que de certa forma se sobrepõem, se complementam e entram em conflitos segundo o uso que delas fazem os diversos agentes sociais. A primeira delas é o conceito de “patrimonialismo” como marca da formação social brasileira e segundo esse autor,

O patrimonialismo está presente, em maior ou menor grau, em todas as sociedades onde a distribuição de riqueza e poder é desigual. (...) “Uma das particularidades do moderno patrimonialismo brasileiro está na sua associação com uma extrema desigualdade social, a impunidade de suas elites e o abandono dos setores mais pobres da população. (SORJ, 2001 p.13)

Ao lançarmos um olhar para a primeira constituição imperial, percebe-se que fora criado um Poder excepcional, o quarto poder, o “Poder Moderador”, centrado na figura do Imperador, que podia, entre tantos outros, nomear os ministros de Estado independente da opinião do legislativo e judiciário, distribuir cargos e patentes militares a civis, (o caso dos Coronéis que recebiam o títulos e gozavam dos direitos) (ver capítulo II das constituições e a educação no Brasil)

Entender o lugar do Estado na estrutura das diversas formações societárias é ao mesmo tempo a possibilidade de compreensão das relações de Poder que nelas se estabelecem em uma determinada sociedade e em um determinado tempo histórico.

Não se pode compreender o papel do Estado, como instância capaz de satisfazer as necessidades dos cidadãos, anunciada desde o surgimento do Estado Liberal como promessa da revolução francesa de 1798, de acordo com Cunha (1985) Bobbio (1997) Vieira (2003) Ribeiro (1984) Subirats (1999) Hoflin (2001), sem se deparar com as relações de poder que permeiam essa discussão, e por sua vez, são as relações que definem o regime político e o nível de participação dos cidadãos.

Para compreendermos, portanto, as políticas sociais públicas em geral e as educacionais em particular, faz-se necessário colocar em evidência, também, o lugar de onde se originam tais políticas, quais seus propósitos e a quem se destinam, ou seja, deve-se ter clareza da concepção de Estado, em que princípios se baseia e quais contornos ideológicos estão assumindo as ações do Governo num determinado período histórico e em determinada sociedade.

Apoiando-nos em Dalari (2003) entendemos o Estado nesse estudo, como uma instância capaz de agrupar um conjunto de instituições permanentes, órgãos que possibilitam a ação do Governo de acordo com o seu projeto político adotado.

São, portanto, essas instâncias que constituem o Estado, que darão o suporte e possibilitarão os diversos estratos e classes sociais receber e propor idéias aos governos e assim oportunizar a todos os mesmos direitos e deveres de cidadãos, numa democracia de fato constituída e não apenas de direitos formais perante a lei.

Hoflin (2001, p.31) enfoca a questão do conceito de Estado como:

“Um conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras instituições que não formam um bloco monolítico necessariamente - e possibilitam a ação do Governo; enquanto o Governo é visto como um conjunto de programas e projetos que parte da sociedade, (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.”

Com esses entendimentos da questão do Estado e de poder no Brasil poderemos entender o lugar e o conceito de Estado, do qual nascem e se originam as políticas públicas educacionais e inclusive as políticas implantadas ao longo da história para eliminar o analfabetismo no país e as possíveis pistas para a compreensão do por que até hoje o Brasil permanece com o mesmo número de pessoas analfabetas absolutas encontradas, por exemplo, nos anos 40, segundo estudo “Tendências demográficas. Uma análise da população com base nos resultados dos Censos demográficos de 1940 e 2000” do IBGE.

Isso significa dizer que as políticas do Estado e todo esforço feito pela sociedade de modo geral, para reduzir ou eliminar o analfabetismo, resultou insuficiente, uma vez que em

pleno século XXI, o país não consegue reduzir o número de analfabetos absolutos, um problema que desde sua mais tenra idade já convivia com ele.

A partir dos anos 30, com a chegada da industrialização no Brasil, um novo papel do Estado passa a ser desenhado, diferente daquele Estado patrimonialista. Esboça-se um sentido de Estado nacional diante da necessidade de proteger a economia nacional e se instala a política externa para atender essa tendência e a necessidade conjuntural.

O Estado brasileiro não se manteve apenas como Estado patrimonialista, ele se transformou, evoluiu, e em cada momento histórico assumiu formas diferentes para manter-se com certa autonomia e redesenhar novas funções. Deu saltos qualitativos dos anos trinta, passando por uma revolução cultural, a chamada revolução de 30, que mudou a feição e a cara do Estado, e uma ditadura instaurando o Estado Novo em 1945, contraditoriamente com o mesmo governo que volta ao poder pelo voto popular, chega aos anos 50 com necessidade de expandir e acelerar a economia, anunciada na proposta do slogan, “crescer 50 anos em 5” no governo de Juscelino Kubitschek.

O crescimento dos anos 70 teve certo sentimento nacionalista que acompanhou o desenvolvimento e expansão do capitalismo. Nesse período também e em pleno regime ditatorial militar, o Estado brasileiro contraiu uma enorme dívida externa que inviabilizou a capacidade de investimento tanto na economia quanto na área social.

Analisando o papel do Estado no Brasil e se tomarmos o conceito de Estado Liberal clássico, pode-se concluir que no caso brasileiro, o Estado deu saltos esteve ligado a modelos e regimes políticos que definiam seu papel a partir de interesses de grupo, mas não chegou a ser de fato o Estado na sua totalidade, na versão liberal clássica, pois, sempre esteve atendendo interesses de grupos detentores de poderes e interesses específicos em detrimento dos interesses coletivos.

De acordo com Sorj (2001), diferente dos Estados europeus que tiveram na escola o principal instrumento ideológico do Estado Nacional, o Brasil não teve uma escola capaz de formar esse sentimento de amor, respeito ao Estado e aos símbolos nacionais.

O patrimonialismo e a impunidade também contribuíram para falta de identificação com valores cívicos e a noção de um espaço público comum e uma relação clientelista e paternalista com o poder. A partir de uma baixa estima pelo Estado se

desenvolve uma cultura de falta de respeito e burla generalizada á lei. (...) sem dúvida a falta de instrução, a sensação de impunidade e a prepotência dos grupos dominantes convergem para a debilidade da formação de um espaço público e fortalecem uma atitude de desacato á lei prática característica e presente na vida brasileira de hoje. (SORJ, 2001, p.30),

Ainda que usando de retórica favorável a participação popular na vida política, é notória a ausência da massa e ao atendimento aos seus interesses, durante esse período histórico. O populismo de Getúlio Vargas ficou marcado pela criação das leis trabalhistas como um grande benefício pra uma sociedade que vinha da experiência do trabalho escravo, receber um salário mínimo significou um avanço considerado muito importante.

Para Farias (2000), o Estado é uma totalidade concreta, uma forma social, historicamente determinada, funciona como um silogismo que assume a forma-Estado (generalidade), a forma de Estado (particularidade), e a forma do Estado (singularidade).

Para o autor é no contexto da formação social que se apreende o conjunto de aspectos do Estado capitalista que se define a categoria de Estado que corresponde a um ser social e rico em determinações que se estruturam tanto no nível fenomênico quanto no essencial. No Brasil essa formação exprime sob aparência do governo ou de um regime político cheio de contradições, porque ora defende a nacionalização e acumulação ora a justificação da participação da iniciativa privada e do capital internacional.

A constituição de um Estado representativo burguês moderno num país de industrialização tadia, como o Brasil, é contraditória, e vem se manifestando desde os anos 50 e 60, nos governos desenvolvimentistas.

Freqüentemente, os estudiosos das teorias do Estado como Offe, (1994), O Connor, (1985), colocam a impossibilidade da definição do Estado como uma instituição neutra, dado seu caráter de classe pela definição das instituições, estruturas internas e externas criadas ao longo do desenvolvimento do Estado moderno , bem como suas políticas em geral , que representam os interesses do capital e sustentam relações imediatas de produção, muitas vezes intervindo e assumindo a própria “relação abstrata” de mercado.

Offe, (1994) propõe uma perspectiva alternativa de Estado para além da teoria marxista, que esta sustentada na idéia de que o Estado não favorece nem interesses específicos nem está aliado com determinada classe.

O que o Estado protege e sanciona é um grupo de instituições e relações sociais necessárias para o domínio da classe capitalista. Assim o Estado não é nem um servente, nem um instrumento de classe alguma. Em vez de defender os interesses específicos de uma classe singular, trata de colocar em prática e garantir os interesses da coletividade.

Sobre a autonomia do Estado os autores defendem que as definições do Estado que se apóiam sobre a base de que o Estado expressa um interesse geral e exclui a luta de classes, acaba se constituindo numa abstração.

2.1.4. O Estado e as Políticas Públicas

No percurso da história do Brasil e pela sua sociabilidade peculiar, a adoção de políticas públicas só foi acontecer já no limiar do século XXI, apesar das iniciativas ocorridas na década de 40-50, através de campanhas de erradicação do analfabetismo

Políticas Públicas entendidas como a ação do Estado dirigida ao atendimento de uma demanda da sociedade através de seus programas implantados visando atingir um determinado setor da sociedade com um fim específico, só podemos falar muito recentemente, dada as características da formação do Estado já comentada.

Para Hoffling (2001) políticas públicas são entendidas como ações do Estado por um determinado Governo num período também determinado e com fins específicos desse governo. Governo segundo essa autora significa um conjunto de programas e projetos que a sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

Já as políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando à redução das desigualdades produzidas pelo desenvolvimento econômico social de uma determinada formação social.

Nesse sentido, Estado, políticas educativas e políticas sociais, guardam estreita relação e estabelecem uma simetria necessária para o bom desempenho do governo.

Nestes termos, educação se situa como uma política pública social, uma política de corte social, de responsabilidade do Estado, mas não necessariamente pensada apenas pelos seus organismos.

As políticas sociais e a educação se situam no interior de um tipo de Estado. São formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de terminada formação societária.

Para Offe (1985) o Estado não é uma instituição especificamente capitalista, senão uma instituição com distintas formas comum a todas as sociedades de classe e sua neutralidade não é senão o domínio do capital que se efetiva através do Estado. Políticas públicas, portanto são as ações empreendidas e de responsabilidade do Estado, é o Estado agindo para atingir um determinado fim e num setor específico da sociedade.

Subirats (1998), afirma que até o ano de 1975 a Espanha apresentava um déficit não só de investimentos em políticas sociais como não se podia falar em políticas públicas. Há, por essa razão, um déficit de análises, reflexões e estudos sobre políticas públicas como ação de governo, sua estrutura e suas funções.

Atribuem ao período franquista, os limites do sistema político implantado que atrasou e distanciou o país das coordenadas e das idéias de efetivar o Estado do Bem Estar Social, sinalizando que só apenas alguns setores da economia se aproximavam desse ideal.

Já Arendt (2003), afirma que políticas são entendidas como ações relacionadas com a condição humana, destinadas a determinados grupos sociais para atender suas demandas, cujas origens podem ser de governos centrais, regionais e locais, ou ainda podem surgir da iniciativa da sociedade civil.

Demasiado humano no sentido da inclusão de todos sem nenhum tipo de forma de permitir privilégios nem qualquer tipo de negação da cidadania baseando nas condições fundamentais de labor trabalho e ação.

Política, entretanto, compreendida no seu significado clássico ou moderno como adjetivo ligado a “polis” (politikós) que significa tudo que se refere a cidade e conseqüentemente ao cidadão civil, político e sociável.

O termo política tem sido influenciado pela grande obra de Aristóteles, a “Política” que é considerada o primeiro tratado sobre a natureza, as funções, as divisões do Estado e sobre várias formas de Governo, predomina, no entanto o significado de arte e ciência de governo. Segundo Castro (2006) a política de Aristóteles, é uma obra genuína que o filósofo verteu o essencial de mais de 40 anos de investigações que repercutem a sua concepção ampla de ciência política como filosofia das coisas humanas.

Para Bobbio (1997) aqueles que consideram as tradicionais definições teleológicas de Política, podem se dar conta que algumas dessas são definições não são descritivas e sim prescritivas, no sentido de que não definem aquilo que a dar sentido a política, mas que dizem como deveria ser a política, para ser uma boa política, outras diferem somente em palavras e as palavras da linguagem filosófica são com frequência voluntariamente obtusas.

Toda história da filosofia política desborda de definições prescritivas, começando pela aristotélica. (op. Cit. p. 1220.). Como é sabido Aristóteles afirmava que o fim da política não é viver senão que viver bem. (in Política, 1278 b, apud, BOBIO 1997).

Na idade moderna o termo, perdeu seu significado original, e pouco a pouco foi sendo substituído por expressões como “doutrina do Estado”, “ciência do Estado” ”filosofia política” “ciência política”, etc., e se emprega normalmente para indicar a atividade ou o conjunto de atividades que de alguma maneira, tem como termo de referência, a “polis”, ou seja, o Estado, a cidade.

No geral os autores usam o conceito de Política, entendida como forma de atividade ou de práxis humana e está estreitamente vinculado com o poder.

O poder se define às vezes como uma relação entre dois sujeitos dos quais um impõe sua vontade ao outro. O poder político pertence a categoria do poder de um homem sobre o outro homem (não ao poder do homem sobre a natureza).

Na tradição clássica que se reporta basicamente a Aristóteles, se considerava, sobretudo, três formas de poder: o poder paterno, o poder despótico e o poder político.

-o poder paterno cujo fundamento é a natureza;

- o poder despótico é o castigo, por um delito cometido;

- o poder político, o consenso;

Esta relação de poder se expressa de muitas formas, nas quais se reconhecem fórmulas típicas da linguagem política: como relação entre governantes e governados, entre soberanos e súditos, entre o Estado e os cidadãos, entre ordem e obediência, etc.

Segundo Bobbio (1997) tomando um critério de classificação das varias formas de poder que se baseia nos meios dos quais se serve o sujeito ativo (governo) da relação para condicionar o comportamento do sujeito passivo (o povo), pode-se distinguir três grandes classes de poder: o econômico, o ideológico e o político

1 - O poder econômico aquele que pelo fato de possuir bens econômicos, se vale dessa condição para induzir aqueles que não os possuem, a ter certo tipo de conduta que em geral lhe renda benefícios no trabalho, como por exemplo, o poder de um dono de uma empresa sobre seus empregados;

2 - O poder ideológico está baseado na influencia das idéias emitidas por determinadas pessoas ou grupos. Essas pessoas ou grupos ao difundirem certos comportamentos, conduta dos demais, e valores, como faziam os sacerdotes das sociedades arcaicas, os intelectuais ou os cientistas das sociedades desenvolvidas, pois através deles e dos valores que difundem, reforçam o processo de socialização necessária para a coesão e integração do grupo social como um todo

3 - O Poder político- está baseado na posse dos instrumentos através dos quais se exerce a força.

As três formas de poder instituem e mantêm uma sociedade dividida entre ricos e pobres, o poder econômico; entre conhecedores e ignorantes; o poder ideológico; entre fortes e fracos; o poder político.

“Segundo Bobbio (op. cit. p.1217), o “poder” político é em toda sociedade desigual, o poder supremo, ou seja, o poder do quais todos estão de alguma maneira subordinados, porque o poder político” se baseia na posse dos instrumentos, o poder político dominante, é em geral o poder da classe dominante.

Sobre as relações entre os membros de um mesmo grupo social ou de grupos diferentes, apesar do Estado de subordinação que a expropriação dos meios de produção cria

entre os expropriados e expropriadores, apesar da adesão passiva dos valores, de grupo por parte do maior número dos destinatários das mensagens ideológicas emitidas pela classe dominante, só o uso da força física serve para impedir a insubordinação.

Esta distinção entre os três tipos principais de poder estão presentes nas principais teorias sociais contemporâneas, ainda que possam vir expressas de diferentes maneiras, nas quais o sistema social em seu conjunto aparece direta ou indiretamente articulado nos três subsistemas principais: organização das forças produtivas; organização do consenso; e a organização da coesão – a força; inclusive a teoria marxiana pode ser interpretada como dessa forma:

A base real ou estrutura que compreende o sistema econômico; a superestrutura, separando-se em dois momentos diferentes – compreende o sistema ideológico e o mais propriamente jurídico-político. “Gramsci (1997) in Bobbio (1997, p. 1217) distingue claramente na esfera estrutural o momento do consenso” que chama de sociedade civil, é o momento do domínio que chama de sociedade política ou do Estado. Considerando que o poder político se caracteriza pela exclusividade do uso legítimo da força, o Estado possui o monopólio da violência legítima, a qual pode ser aplicada a todos os membros da sociedade.

Devido a esse monopólio, o Estado pode executar uma de suas principais funções, que é organizar a coação. Por outro lado, qualquer membro da sociedade que pratique atos violentos sem a sanção prévia do Estado será punido. Nesse sentido, Gramsci relacionou o Estado ou sociedade política com o domínio (apud BOBBIO, 1986, p. 956). Situado em outra posição do espectro ideológico, Weber (apud BOBBIO, 1986) afirmou que "por Estado se há de entender uma empresa institucional de caráter político onde o aparelho administrativo leva avante, em certa medida e com êxito, a pretensão do monopólio da legítima coerção física, com vistas ao cumprimento das leis".

Destaque-se, ainda, que o poder político estatal possui três características básicas: a - exclusividade (só o Estado pode empregar a violência legítima);

b- universalidade (todos os membros da sociedade estão sujeitos à ação do Estado);

c- inclusividade (todas as atividades desenvolvidas na sociedade podem ser objeto da ação estatal imperativa, por meio da utilização do ordenamento jurídico).

2.1.5. O Estado e as Políticas de Educação de Jovens e Adultos: Uma Visão Histórica

Para conhecer as iniciativas do Estado, na área de educação de jovens e adultos, no Brasil, tomamos o ano de 1930, como marco principal, por considerar que efetivamente é quando o Estado vem se dar conta da necessidade de ter uma mão-de-obra mais qualificada do que tivera no modelo econômico dos séculos anteriores, de acordo com Paiva (1973); Beisiegel (2004); Freitag (1982); Carvalho (2006).

No momento em que a mudança da economia passou de agrária exportadora para uma economia urbana e industrial, essa mudança passou a fazer exigências a força de trabalho e para isso requeria a participação escolar, na formação desse novo trabalhador.

No Brasil Colônia e Império, para resolver o problema da força de trabalho diante da dificuldade de adestrar os índios, a Coroa portuguesa resolveu utilizar-se da mão-de-obra escrava e para isso lançou mão do tráfico de escravos africanos. Com uma economia baseada na exportação de produtos extrativos, a mão-de-obra não necessitava de conhecimentos escolares, nem saberes específicos, era preciso ter força física para dar conta dos processos de produção de mercadorias e extração de produtos para a exportação. A ação pedagógica dos jesuítas que inicialmente pretendeu ensinar a ler e escrever e aos nativos, acabou por consolidar-se na esfera da educação da classe social mais elevada.

De acordo com Carvalho (2006, p. 66), “naquele momento da colonização brasileira, os portugueses se consideravam superiores em relação aos povos que colonizaram na África e na América. Reconheciam-se como civilizados, os predestinados condutores da Guerra Santa contra os infiéis, os proprietários do discurso verdadeiro”. De acordo com a autora “independente de quem foram os colonizadores, as nações indígenas tinham saberes nos diversos domínios da linguagem e da vida. Mas que esses saberes não foram considerados diante do projeto de aculturação através da catequese e aceitação e submissão de outra ética e de outros valores”. (op.cit. p.66)

Já Paiva (1973) vê dessa forma o processo de colonização portuguesa e a catequese dos escravos:

Também aos negros buscava-se catequizar, combatendo o culto dos deuses africanos e difundindo-se entre eles o catolicismo. Entretanto era vedado o sistema formal de ensino e sua educação se fazia através de sermões que os exortavam à prática da moral cristã e à fé católica. (p. 59)

De acordo com Beisiegel (2004) a educação de adultos passa a fazer parte das preocupações dos governos nas últimas quatro décadas e tomam o ano de 1930 como marco dessa preocupação porque é a base produtiva que vai exigir novos saberes dos trabalhadores. Tanto é assim que o país importou estrangeiros da Alemanha, e da Itália da Polônia, fugitivos da segunda guerra e que traziam a qualificação desejada que o Brasil em vias de industrialização tanto , precisava. Mas, está na legislação da época, as referências a esse nível de ensino, que acabam sendo responsáveis pela permanência do debate sobre educação das massas durante o período de Império e nos primeiros anos da República. Vários discursos de deputados em prol da educação, da época são o reflexo dessa presença formal da educação da população, ainda que não tenha sido acompanhada de ações concretas, por parte do Estado.

O de Rui Barbosa de 1882 acompanhado de diagnóstico da situação da educação da população é um exemplo desse momento. Segundo Paiva (1974)

O parecer Rui Barbosa é inegavelmente, o mais importante documento relativo à educação em todo Império. Suas proposições, elaboradas a partir de um diagnóstico e de suas idéias liberais, vão além do que seria possível executar na época, mas podemos considerar seu enfoque como realista. Ele se preocupa com a melhoria qualitativa do ensino, ao mesmo tempo em que tem muito presente o problema da reforma eleitoral discutido no mesmo ano, na qual foi vitoriosa sua posição contrária ao voto do analfabeto. Acreditava ele que a restrição ao voto do analfabeto provocaria um maior interesse público pela difusão da instrução. (...) O significado do ato entretanto não correspondeu -aqui- ao significado da ação: a restrição do voto do analfabeto não provocou a difusão do ensino, mas assegurou uma ampliação restrita das bases eleitorais. (...) Por outro lado as idéias por ele defendidas- muitas das quais já estavam bastante difundidas entre os políticos interessados no problema educacional- estarão presentes em quase todo o desenrolar da história da educação popular no Brasil; o apelo em favor da interferência do governo Central para a difusão do ensino elementar, de uma política nacional de educação, da criação de um Fundo para financiamento das atividades educativas. (p. 76)

2.1.5.1 O Estado e a Educação de Adultos a partir de 1930

Passado o período do Império as mesmas reivindicações ainda vão se fazer presentes do debate político e no âmbito educacional. Ou seja, o Estado ainda não se apresentava como o provedor das necessidades dos cidadãos. Já no contexto da chamada “revolução de 30” um movimento cultural, cuja base era uma mudança na estrutura social, política e econômica do país, anunciava a presença do Estado, onde as reivindicações tinham uma direção, o Estado. As mudanças sociais ditadas pela mudança da base da economia suscitaram um clima de efervescência intelectual e de agitações sociais, redundando na revolução de 30, tendo cada área social criado seu movimento.

No campo da educação, o movimento foi sintetizado e se consolidou no Movimento dos Educadores através de grandes Conferências Nacionais de Educação, das quais saíram propostas para a resolução da educação do país.

Mas foi a partir dos anos 1930, com o “Movimento dos Pioneiros de Educação Nova” 1932¹⁵ e das reivindicações da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria da qualidade, que começou a se estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos.

Segundo Di Pierro e Haddad (2000), os renovadores da educação passaram a exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços. O resultado do Censo de 1920 que apontava que 72% da população acima de 5 anos permanecia analfabeta foi dentre outros, um dos elementos que levaram a população a refletir e exigir do Estado essa oferta para todos. O movimento dos pioneiros da “educação nova” alimenta o debate, influenciado pelas idéias escolanovista, em pleno processo de expansão.

A revolução de 1930 no Brasil é também um marco na reformulação do papel do Estado. O Movimento dos Pioneiros reivindicavam um novo modelo de Estado no qual o Estado de direito deixasse de ser uma proteção aos já privilegiados e assumisse a centralidade

O movimento dos educadores de 1932, resulta num Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por vários educadores da época incluindo Florestan Fernandes, Anísio Teixeira dentre outros e constitui-se numa matriz de princípios gerais para a Educação Pública das massas (sob forte influencia escolanovista) que foi incorporado a Constituição de 1934, sendo considerada a mais democrática das Constituições em termos de Educação Pública.

da educação como um direito do cidadão e dever do Estado. De acordo com Sorj (2001) a cidadania Brasil e nesse período era restritiva a classes dirigente e o Estado funcionava como um guardião e o seu protetor.

A revolução de 30 ocorreu em meio à grande efervescência de idéias e seu programa era da Aliança Liberal partido que congregava as idéias avançadas da época e que teve o apoio dos movimentos dos educadores constavam: eleições, nova Constituição, busca de soluções racionais, para a questão social cuja existência passava a ser reconhecida.

De acordo com Vieira (2003) o Manifesto dos Pioneiros é um documento elaborado por educadores liberais e representa uma tomada de posição com repercussões no âmbito das idéias pedagógicas. Sobre o Manifesto a autora afirma:

O manifesto define um amplo programa educacional, estabelecendo entre seus princípios gerais a educação como um serviço essencialmente público que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais. Concebe uma escola comum para ambos os sexos, única para todos, leiga, sendo a educação primária (de 7 a 12 anos) gratuita e obrigatória. (p. 93)

O documento traduz em última instância, o contraponto entre o pensamento conservador formado pela ideológica católica já consagrada no âmbito educacional e os liberais de pensamento escolanovista e das idéias do pensamento de renovação da escola e da educação.

A posição dos Pioneiros vale como síntese de idéias que vão marcar o campo educacional tanto do ponto de vista pedagógico quanto de uma concepção do papel do Estado na oferta da educação escolar.

São contribuições que se considerados os contextos dos anos 30 e do ano 2000, o documento ainda mantém atualidade em muitos dos aspectos nele destacados, mas que até hoje ainda não foram atendidos, pelos diversos processos políticos vividos na trajetória educacional brasileira.

Como síntese, podemos dizer que as reivindicações dos Pioneiros da Educação Nova, eram o acúmulo das demandas não atendidas da população e já estavam presentes no período

do Império e suscitou debates sobre a necessidade de extensão da educação como direito de todos, como assinalava Rui Barbosa no seu parecer.

Há pontos comuns entre os dois documentos, ainda que elaborados em contextos diferentes. A reivindicação feita ao Estado como responsável pela oferta da educação e a necessidade de criação de um Fundo para manutenção do ensino eram pontos comuns e tão atuais ainda hoje. Em 2001 o Brasil aprovou Um Plano Nacional de Educação, previsto na LDB de 1996, no qual o governo vetou.

2.1.5.2. O Estado e as Campanhas de Alfabetização de Adultos e Adolescentes (1947-1958)

Durante o Estado Novo, duas ações governamentais são destaques nessa época e vão contribuir decisivamente para a melhoria das condições da oferta na educação de adultos: Em 1938 a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP e em 1942 a criação do Fundo Nacional de Educação Primária - FNEP, uma velha reivindicação da sociedade nas décadas anteriores. Essas duas instituições vão dinamizar os diversos segmentos educacionais cada uma nas suas especificidades e vão alimentar durante os primeiros anos da década de 40 as discussões com dados concretos e com as condições objetivas para a oferta da educação de adultos com destinação de verbas específicas para isso, no caso do FNEP. Mas foi somente no final dos anos 40 que a educação de adultos passou a ser encarada como um problema de política nacional.

O Estado brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação a educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentada, localizada e ineficaz durante o período Colonial, Império e primeira República, ganhou corpo uma política nacional com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p.111)

A extensão das oportunidades educacionais por parte do Estado a um conjunto cada vez maior da população servia como mecanismo de acomodação de tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais. Os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas de 5 anos e mais para 46% no ano de 1960. Os índices de

escolarização da população brasileira permaneciam no entanto, em patamares reduzidos quando comparados a média dos países do primeiro mundo e mesmo vários vizinhos latino-americanos.

Nesse contexto de expansão do ensino oficial, a criação da UNESCO surge como mais um reforço para a educação de adultos posto que anunciava, desde sua fundação, as profundas desigualdade entre as nações e alertava par o papel que deveria desempenhar a educação e a educação de adultos no processo de desenvolvimento das nações, principalmente aquelas menos desenvolvidas.

Os primeiros sinais de proposta do governo nesse período para a educação de adultos foi anunciada no decreto que institui o Fundo Nacional do Ensino Primário, quando destinou a educação de adultos e adolescentes analfabetos a importância correspondente a 25% desses recursos.

O governo através do mesmo Decreto nº. 19.513 de 1954 que cria o Fundo estabeleceu como condição de sua aplicação, a obediência aos termos de um Plano Geral do Ensino Supletivo¹⁶, a ser aprovado pelo Ministério de Educação e saúde.

A 1ª Campanha de alfabetização de adultos de 1947 teve como objetivos elevar o nível de escolaridade das massas e alfabetizar adultos e jovens fora da faixa etária regular. Concebida como um empreendimento de âmbito nacional, voltada para a educação primária a campanha dispunha de recursos federais e uma contrapartida dos Estados e Municípios, com a criação obrigatória de Serviços Municipais e Estaduais de Educação e posteriormente as Missões.

Com uma estrutura capilar que envolvia todos os Estados e Territórios brasileiros e se valendo de uma estratégia publicitária dedicada a formação de um ambiente favorável a educação de adultos, o Ministério de Educação adotou também algumas medidas de ordem prática com o objetivo de mobilizar e sensibilizar as autoridades regionais para o desenvolvimento da Campanha em cada Estado e em cada Município. Estimulava a criação de Comissões regionais de educação de adultos, para viabilização da campanha nos Estados e municípios.

¹⁶ Ensino Supletivo era a modalidade destinada aos jovens adultos que não tiveram acesso a escola na idade regular e visava concluir o ensino primário de 4 anos condensado em 7 meses.

Embora as expectativas dos organizadores da Campanha, quanto a participação dos poderes regionais no que se refere à divisão de atribuições, foram sendo incorporadas aos textos e documentos da Campanha as atribuições de cada nível de atuação visando garantir criação das escolas e para os “Cursos Supletivos”, para os quais foram destinados recursos para a construção e adaptação dos espaços físicos.

A educação de adultos era entendida como um fator de privilégio no processo de elevação da cultura do povo, além de recuperar o atraso educacional que se expressava nas elevadas taxa de analfabetismo da população, a educação de adultos viria a constituir-se em condição necessária á maior eficiência da educação infantil. a valorização da escola entre os adultos das comunidades e das zonas rurais , poderia estender seus efeitos até a própria educação das crianças.

Uma das visões veiculadas pelos organizadores da campanha de 1947, o professor Lourenço Filho, por exemplo, era traduzida pela crença que a partir do domínio dos conteúdos da escola primária pela massa, a população obteria a promoção social. Para Lourenço Filho a extensão dos conteúdos da Campanha afirmava sem seus escritos e análises.

A Campanha de 1947, não pretendia apenas um trabalho de alfabetização, mas também um esforço mais intenso e profundo de educação do povo com a difusão dos conteúdos da aprendizagem da leitura e escrita, mas também noções relativas à saúde, à conservação das riquezas naturais, a compreensão de novas técnicas de trabalho, civismo o bom uso das horas de lazer e um melhor entendimento da vida coletiva. Essas idéias no poder da educação como redentora dos oprimidos, vai atingir todas as fases da Campanha e há nessa idéia sobreposta a crença de que educando a população poderia ser o instrumento que iria formar um novo tipo de sociedade e vai perpassar todo o período de execução.

Sobre a concepção da Campanha Paiva (1974) assim a define: “seu fundamento político ligado a ampliação das bases eleitorais se acompanhavam das idéias de integração como justificativa social e de incremento da produção como justificativa econômica.” (p.178)

Segundo Paiva (1974) era a influência do entusiasmo pela educação ou otimismo pedagógico, no qual seus defensores acreditavam que a escola era suficiente para promover a mudança social dos indivíduos e dos grupos sociais como um todo. As primeiras manifestações do entusiasmo pela educação estão ligadas as tentativas de recomposição do poder político que se manifestam no Brasil com a primeira guerra.

Num primeiro momento, o Entusiasmo pela educação penetrou não somente nos meios educacionais, mas também nos meios políticos e militares.

Depois alguns grupos continuaram com grande força na defesa dessa tendência, mas outros mais diretamente interessados na recomposição do poder político o abandonaram e se restringiam a tomada do poder político.

Por isso todo o Movimento Nacionalista foi acompanhado da criação de Ligas contra o analfabetismo e vários partidos políticos as absorveram e passaram a defender com fins eleitoreiros. Para Paiva (1974) toda a Campanha estava orientada a partir das idéias de funcionamento da democracia liberal e de ampliação das bases eleitorais. Ela seria então instrumento através do qual a população, através do voto participasse da vida política do país dentro dos princípios da democracia liberal. Há uma diversidade de entendimentos do sentido da Campanha, dada pela posição dos autores e pela maneira com que fizeram a leitura dos seus instrumentos.

Também pode ser compreendida como forma de preparar mão-de-obra para atender ao setor industrial, além de dotar os imigrantes estrangeiros do sul do País que precisavam dominar a língua e integra-se aos postos de trabalho surgidos com a modernização do parque industrial emergente.

Com essa diversidade de visões, podemos enfim, afirmar que foi a primeira ação do Estado para a educação de adultos no país, na qual o governo central coloca a disposição suas instituições, recursos financeiros e pessoais.

Diluídos em percentuais quantitativos os objetivos da Campanha, eram em primeiro lugar, estender igualmente a todos os indivíduos, em todas as cidades, vilas, povoados, e áreas rurais do país as oportunidades de elevação de acesso ao nível de ensino primário.

A ação Educativa da Campanha visava também à elevação das condições gerais, de vida do adulto analfabeto de várias maneiras e em diferentes níveis de profundidade: 1- mediante a difusão das técnicas básicas de comunicação-leitura e escrita; 2- noções de imediata utilidade de higiene, puericultura, educação alimentar, novas técnicas de trabalho, conservação das riquezas naturais, civismo e vida social geral. 3-em termos quantitativos ou metas a serão alcançadas pela Campanha foram os Planos de Ensino Supletivo vindos dos diversos Estado ou Município, que forneciam as bases sobre as quais os recursos eram

definidos, através do Fundo Nacional de Ensino Primário. Assim para o ano de 1947, foram previstas a instalação de 10.000 classes de ensino supletivo. Em 1948 14.110, em 1949, 15.202 e em 1950 16.500. a distribuição dessas classes pelas diversas regiões do País, levando em conta as porcentagens de analfabetos de cada unidade da Federação.

2.1.5.3. Materiais Didáticos da Campanha de Alfabetização de Adultos e Adolescentes – CNAA de 1947

A Campanha de 1947 preocupou-se também com a elaboração de material didático especialmente para adultos para tanto foram elaborados os primeiros materiais, cartilhas livros de alfabetização para adultos, posto que era da tradição educacional, alfabetizar adultos usando os mesmos materiais didáticos usados com as crianças, infantilizando-o , em franco processo inverso ao que pregara posteriormente Paulo Freire. Para viabilizar o processo de alfabetização a campanha acabou adotando o método criado por Franck Charles Laubach, conhecido como método Laubach, baseado na palavração e ainda hoje em uso no programa da ONG internacional Alfalit, uma das Parcerias do Programa “Brasil Alfabetizado” em 2003.

Foram elaborados Manuais até 1950 16 títulos de diversos temas da Campanha, incluindo o 1º Guia de leitura, cadernos de aritmética, folhetos tuberculose, folhetos malária, com ajuda de grupos de estudos e pesquisas do INEP.

Segundo transcreve Beisiegel (2004) o método Laubach, tem as seguintes características de acordo com a educação Fundamental do adulto americano, Seminários Interamericanos de educación. División de educación de la Unión Panamericana, Washington, D. C. 1951, p.70.

O método Laubach é empregado para ensinar a leitura aos adultos e distingue-se pelas seguintes características;

1- Ensina aos estudantes pronunciar as sílabas e as letras de maneira rápida, fácil e tão agradável quanto seja possível, após o que ele poderá pronunciar todas as palavras do seu próprio idioma;

- 2 - Como auxiliar para a memória empregam-se três ou quatro palavras-chaves, as quais contém as consoantes empregadas na linguagem, seguidas por uma vogal. Cada sílaba aparece cinco vezes em palavras ou frases curtas, de maneira que possa ser reconhecida cada vez que apareça;
- 3-Depois que os alunos tiverem aprendido os primeiros diagramas introduz-se uma canção bem conhecida;
- 4- Ensina-se a um só aluno por vez;
- 5- Qualquer casa, área ou sítio à margem do caminho pode converter-se em escola em qualquer momento do dia ou da noite;
- 6- Todas as lições são curtas, fáceis de ensinar e de aprender;
- 7- Cada estudante possui sua própria série completa de lições impressas economicamente;
- 8- O estudante aprende a ler e escrever simultaneamente;
- 9- Cada aluno se converte em professor depois de haver aprendido a primeira lição, pois tem que ensiná-la a outros, antes de aprender a segunda;
- 10- Quando o estudante completa a aprendizagem do alfabeto, é estimulado a assinar um periódico, e a ler todos os dias. Este periódico emprega palavras conhecidas, frases e artigos curtos e interessantes;
- 11-Gravam-se discos com canções, contos populares etc. Isto ajuda a apreciar sua própria literatura.

Na base das discussões conceituais havia divergências sobre o conceito do analfabeto, sobre o método de alfabetização de adultos empregado, mas predominava inicialmente a idéia de homem analfabeto como “um ser marginal”. Uma espécie de preconceito contra o analfabeto, entendendo-o como incapaz de participar da vida social.

O analfabeto é incapaz ou menos capaz de que o individuo alfabetizado. O analfabeto padeceria de minoridade econômica, política e jurídica: produz pouco e mal e é frequentemente explorado em seu trabalho, não pode votar e ser votado; não pode praticar muitos atos de direito. O analfabeto não possui sequer os elementos rudimentares da cultura de nosso tempo. (Apud, PAIVA, 1974, p. 184).

Essas idéias e concepções sobre o homem analfabeto felizmente foram sendo dissipadas no decorrer da Campanha e ao final da sua breve existência em 1963, já havia mudado completamente essa visão, principalmente depois da realização do II Congresso de Educação de Adultos em 1958, com as discussões de outras práticas de educação de adultos no qual o então professor Paulo Freire apresentou suas idéias e concepções de uma educação libertadora.

Enfim, pela primeira vez, o Estado assume e reconhece a educação de adultos como um problema Nacional e de Governo, apresenta uma proposta, destina recursos financeiros e apoio aos Estados, Municípios, suportes materiais didáticos elaborados, e pessoal técnico.

Diante das dificuldades das ações da campanha penetrarem as zonas rurais nos, mas distantes recantos do País foram criadas as Missões Rurais.

As “Missões Rurais” foram criadas para estimular o desenvolvimento da educação rural, e inicialmente era parte da Campanha de educação de adultos de 1947, que visava aprofundar o trabalho da Campanha para a zona rural. Incluída como a segunda parte da concepção da Campanha entendida como –Ação de Profundidade- essas ações deram origem mais tarde a outra Campanha de Alfabetização de Adultos para a zona Rural-CNER. Também uma proposta do Estado e originária do Ministério da Educação, ou seja, do Governo Federal a Campanha teve nas Missões seu maior instrumento e desenvolveu suas atividades de 1952 a 1963, quando foi extinta com as demais Campanhas do Governo, sem ter contabilizado maiores resultados.

Em 1957 é criado o Serviço Radio –Educativo Nacional – SIRENA, anexo a Campanha com o objetivo de fomentar a criação de sistemas radio - educativas regionais cujas atividades parecem ter sido de fundamental importância para o posterior desenvolvimento da radio-educação no Brasil.

Para a execução das atividades foram chamados professores com formação de magistério (normalistas denominadas na época) e não normalistas – estudantes de ensino médio de qualquer curso – e para a zona rural onde não houvesse professores com maiores qualificações, poder-se-ia incluir professores leigos, ou pessoas com poucos anos de estudos.

Com pagamentos simbólicos aos alfabetizadores, a atividade não atraía pessoas com maiores qualificações, principalmente na zona rural.

De acordo Beisiegel (2004, p. 120), os Estados pagavam Cr\$ 350,00 (trezentos e cinqüenta cruzeiros) mensais por sete meses de duração dos cursos supletivos, ou três meses dos cursos de alfabetização.

De acordo com Paiva (1974), a Campanha se mantém em ascensão até o início dos anos 50, entre 1951 e 1954, embora já não provocasse o entusiasmo da época do lançamento. O voluntariado praticamente deixa de existir a partir de 1954.

Em 1958 quando da realização do II Congresso nacional de educação de adultos no Rio de Janeiro, já era corrente as críticas aos resultados da Campanha, ao mesmo tempo uma preocupação em redefinir as estratégias adotadas. Sendo as principais:

1 - reconhecia-se a atuação dos professores reproduzindo as mesmas práticas adotadas para a educação infantil; 2 - o pouco tempo dedicado as atividades de ensino 3 meses para alfabetizar e duas etapas de sete meses cada uma para concluir a educação primária de quatro anos; 3 - falta de cumprimento da contrapartida dos Estados e Municípios, que nem todos criaram os Serviços Regionais de educação de adultos; 4 - falta de acompanhamento e controle das atividades da Campanha; 5 - falta de estímulo dos alfabetizadores que nem mesmo os leigos se sentiam atraídos pelo que a Campanha oferecia, visto que apenas 2% dos recursos foram destinados a pagamento de professores; 6 - a campanha já em 1958 passa a ser reduzida a ação alfabetizadora, abandonando toda as demais intenções anunciadas no seu lançamento; 7 - a falta de recursos e os atrasos na liberação destes eram também responsáveis pelo ritmo lento da administração; 8 - os depoimentos de Secretários de educação declarando a não viabilidade da campanha e da falta de confiabilidade nos dados enviados dos Estados, na maioria fraudulentos, posto que não existia fiscalização e controle; 9 - faltava verba até para iluminação das classes no interior dos Estados, onde funcionavam as classes; 10 - a falta de materiais visuais e didáticos ainda que, viesse complementar o apoio pedagógico, 11- o reconhecimento do fracasso da Campanha já em 1958, mas que só em 1963 se extingue definitivamente; 12- a generalização de que as intenções dessa Campanha era para preparar eleitores, que soubessem apenas escrever o nome próprio, (habilidade exigida para votar);

O governo criou ainda a Campanha de Erradicação do Analfabetismo em 1958, sendo extinta também em 1963 sem ter realizado muita coisa ou quase nada diante da mudança da administração do governo federal que com o suicídio de Getulio Vargas, muda a política e esboça-se outras concepções de desenvolvimento e de educação no país;

Como conclusão percebemos que as campanhas ministeriais ou oficiais partindo do Estado sobreviveram nesse período de 1947 a 1963, porque foram institucionalizadas como instâncias do conjunto de instituições do Estado. A sobrevivência da Campanha deve-se em parte ao apoio da UNESCO surgia em 1945 divulgando par o mundo a desigualdade e apoiando ações de alfabetização de defendia a educação de adultos como condição de integração do analfabeto na sociedade.

De acordo Beisiegel (2004) em termos de dados quantitativos Campanha não são suficientes para avaliar em termos de impacto dessa ação do Estado para os índices de analfabetismo.

A documentação existente não possibilita uma avaliação dos resultados da Campanha nos seus objetivos sociais, políticos e econômicos, e se os dados referentes aos procedimentos indicam que esses resultados não poderiam atender plenamente às expectativas da União, ainda assim a Campanha apresentou, não obstante, outros resultados de ordem qualitativa que não podem ser ignorados. p.(135)

Assim, são considerados ganhos qualitativos da Campanha: 1) a criação de Cursos Supletivos noturnos para educação de adultos, os serviços e divisões de educação de adultos criados nas secretarias de educação que até hoje permanecem nas estruturas dessas instituições; 2) os materiais didáticos elaborados para educação de adultos pela primeira vez; a mudança na concepção do adulto analfabeto que passou de ser marginalizado para a condição de sujeito de direitos sociais.

Alguns dados da execução da Campanha são exemplos da distância entre o instituído e o instituinte na concepção da categoria de Castoriadis (1982) entre o anunciado inicialmente e o que efetivamente se realizou. Para esse autor o instituinte é a força vital que promove a transformação, é a motivação, o novo; já o instituído é o já estabelecido, o imóvel a burocracia.

Das 10.000 salas implantadas em 1947 espalhadas nas diversas regiões do país, de acordo com os níveis de analfabetismo como previa a campanha, 1.600 foram implantadas no

Estado da Bahia em 1947, em 1949 foram 2.085, em 1949, 2.100 e em 1950 foram implantadas 2.500.

Fazendo uma projeção para obter o total de alunos beneficiados por essa Campanha no Estado da Bahia, considerando que tem ainda hoje um dos maiores índices de analfabetismo. A campanha da década de 40 atingiu um total de 200 mil alunos ainda seria pouco para se fazer notar a participação da Campanha, na redução do analfabetismo, se temos hoje 2 milhões de adultos nessa condição de analfabetismo absoluto no Estado.

QUADRO VI - Classes de alfabetização criadas na Campanha de 1947

UF	1947	1948	1949	1950
Acre	30	42	43	50
Alagoas	350	530	550	580
Amapá	20	40	45	55
Amazonas	100	100	100	100
Bahia	1.600	2.085	2.100	2.500
Ceará	700	1.000	1.000	1.000
Distrito Fed.	250	360	300	300
Esp. Santo	170	236	260	280
Fer. de Nor.	-	5	5	5
Goiás	300	400	430	480
Guaporé	20	24	25	25
Maranhão	450	650	700	730
Mato Grosso	100	200	200	180
Minas Gerais	1.500	2.000	2.000	1.900
Pará	120	150	150	300
Paraíba	450	650	700	780
Paraná	300	407	450	480
Pernambuco	900	1.225	1.300	1.550
Piauí	300	431	460	460
Rio Branco	20	4	10	20
Rio de Janeiro	370	530	570	590
Rio G.Norte	260	450	500	500
Rio G.Sul	420	647	600	600

Santa Catarina	120	194	200	200
São Paulo	1.000	1.431	2000	2.100
Sergipe	150	312	355	450
entidades	-	-	151	217
Totais	10.000	14.110	15.204	16.500

Fonte: (BEISIEGEL, 204, p. 140).

De acordo com os dados apresentados no Quadro VI a distribuição das classes dos “cursos supletivos” obedecia às mesmas diferenças sociais e econômicas das regiões.

Os Estados pertencentes a regiões menos desenvolvidas economicamente, foram contempladas com um número maior de classes, mas percebe-se que todos os Estados da Federação estavam presentes, mostrando mais uma vez que o analfabetismo como fenômeno social, atingia todos os recantos do país.

Se for verdade que a Campanha de 1947 cumpriu sua meta quantitativa, outros fatores estavam impossibilitando o cumprimento do seu objetivo geral, dado que apesar da redução da taxa do analfabetismo no país, ainda temos uma das maiores comparados a países vizinhos na América Latina e de outros continentes.

Di Pierro (2000, p.111) analisa positivamente a existência da Campanha de 1947, levando em conta que o Estado enquanto Governo central assumiu a direção da Campanha e aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adultos e assim se refere:

O movimento em favor da educação de adultos que nasceu em 1947 com a coordenação do Serviço de Educação de Adultos e se estendeu até fins da década de 1950, teve uma influência significativa, principalmente por criar uma infra-estrutura nos Estados e municípios para atender a educação de jovens e adultos, posteriormente preservada pelas administrações locais. Duas outras Campanhas ainda foram organizadas pelo ministério da Educação e Cultura: uma em 1952- a Campanha Nacional de Educação Rural- e outra em 1958 a Campanha de Erradicação do Analfabetismo. Ambas tiveram vida curta e pouco realizaram. 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.

Muito embora as iniciativas do Estado não tenham alcançado os resultados desejados podemos dizer que a presença do Estado nas ações de Educação de adultos fez a diferença, deixando suas marcas na estrutura captar das instituições do Estado que foram importantes para a continuidade da administração de novas demandas para atender a educação de adultos.

2.1.5.4. Período de Inovações Pedagógicas e o Plano Nacional de Alfabetização de Paulo Freire (1960 a 1964).

Nos primeiros anos da década de 1960 até 1964, quando ocorreu o golpe militar e contraditoriamente, esse curto período constituiu-se num momento bastante profícuo e especial no campo da educação de adultos.

No contexto político da época, muitos movimentos sociais apesar da pouca efetividade da ação do Estado, pressionavam o governo pra resolver as questões da sociedade das desigualdades sociais e econômica e viam na educação um dos instrumentos para essa transformação. Os grupos políticos partidários também buscavam se aproximar das camadas populares visando formas de sustentação política.

A realização do II Congresso de Educação de Adultos em 1958 constitui-se num divisor de águas na história da educação de adultos, pelas contribuições teóricas e de concepção e práticas, e também pela riqueza das alternativas apresentadas, a partir das experiências vividas em Recife com Paulo Freire e em Natal no Rio Grande do Norte, conforme já fora tratada na tese em apreço.

A exposição da concepção de educação e das idéias que embasariam o método Paulo Freire por ele mesmo nesse mesmo evento, desencadeou um efeito multiplicador de experiências no Nordeste e no Sul do país, que resultaram na mobilização e proliferação de alternativas para educação, nos anos 60 já assinalada acima.

Outro fator de ordem da política do Estado foi a implantação da nova LDB em 1961, que tramitava no Congresso Nacional desde 1946, a qual incorporava vários princípios e conteúdos do “Manifesto dos “Pioneiros” e que criava o ensino Supletivo para os Adultos, oficializando assim experiência emergencial da Campanha de Alfabetização Adultos de

1947. Essa foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN de 1961, que durou 13 anos para ser aprovada e perdeu nesse processo de tramitação, os aspectos considerados mais avançados do texto legal. Quando foi finalmente aprovada já não correspondia aos anseios da população ,além do que o próprio contexto já era outro, conforme discutido acima.

A promulgação dessa medida legal da educação a Lei 4.024/1961, determinava uma série de medidas que alterava completamente a situação existente, cabendo ao Ministério da Educação, responsável pela a distribuição dos recursos dos fundos existentes para os três níveis de ensino, devolvendo para os Estados e municípios, o encargo da organização e execução do dos serviços educativos, ficando a União apenas com uma ação supletiva para suprir deficiências regionais. Percebemos aí um sutil afastamento do Estado outra vez das questões da educação nacional, ainda que se faça presente indiretamente, através das “Campanhas Emergenciais”

A existência das “Campanhas Emergenciais” pode ser entendida no contexto brasileiro pelo papel difuso do Estado, no que se refere ao atendimento e implantação de uma Política Pública efetiva para os jovens e adultos não escolarizados ou analfabetos funcionais e absolutos, que garanta a continuidade dos estudos e a inserção desse segmento na sociedade política e econômica, garantindo assim sua integração social e a melhoria da qualidade de vida dessa população. A pouca duração das Campanhas, a pressa em apresentar resultados, levaram as ações dessas Campanhas aos fracassos já contabilizados.

Nos anos de 1961 e 1962 circulavam no entorno do campo educativo, diversas alternativas de educação, algumas vindas de experiências dos movimentos sociais que mudavam completamente as práticas educativas até então conhecidas. Trata-se do tempo das “renovações pedagógicas” e políticas que chegaram a exercer forte influência nas iniciativas do Estado, nascidas fora do campo das práticas oficiais e das Campanhas do Governo.

São os movimentos sociais os CPCs da UNE e as experiências de educação popular de Recife e de Natal que vão fornecer as idéias e as “luzes” para a nova concepção de educação de adultos que se tornará a política adotada pelo Estado ainda que tenha sido interrompida em 1964. O contexto político era de intensificação das mobilizações políticas pela imposição de um a modelo desenvolvimentista imposto baseada no capital internacional, com a abertura do

mercado nacional para produtos duráveis das empresas transnacionais a economia crescia internacionalizando-se, sem uma base nacional instituída.

O fundamento da nova abordagem da educação de adultos era voltado para o estabelecimento de uma concepção da educação de adultos relacionado com os problemas da sociedade, já bastante presente nas experiências dos Movimentos Sociais e de Educação Popular, no Nordeste e com a participação de Paulo Freire, amplamente abordado no tem 3 e 4 desse capítulo.

A educação de adultos era vista como instrumento de transformação social. As idéias veiculadas durante o II Congresso de educação de adultos em 1958 eram já consenso entre os grupos interessados em Educação Popular buscando uma maior eficiência pedagógica, o período posterior ao Congresso foi permeado de proposições para encontrar um novo caminho para a educação de adultos.

Com forte influência de partidos políticos da esquerda as novas idéias pedagógicas também estavam em grande parte influenciadas ideologicamente pela participação política. Assim percebe-se que fora no campo político ideológico que as mudanças na pratica de educação de adultos se consolidaram.

De acordo com Paiva (1974), vários grupos influenciaram para as novas gerações de trabalhadores da educação, mas em virtude da maior desdobramento das idéias que serviram de base ao método de Paulo freire e de sua ampla difusão. Viabilizado pela edição de “Educação como Prática de Liberdade”, o pensamento do educador pernambucano parece ter sido o que maior influencia exerceu sobre os profissionais da educação em geral consolidando assim a reintrodução da reflexão do social nos meios pedagógicos.

A nova política adotada através do Plano Nacional de Alfabetização-PNE/MEC, originário da concepção de Paulo Freire fruto de suas experiências no campo da educação popular¹⁷ é assumido pelo Governo Federal de Jango Goulart em 1963.

Todo esse período reconhecido como “período de luzes” para o campo da educação de adultos, foi bruscamente interrompido pelo golpe militar em 1964.

¹⁷ Entende-se por educação popular freqüentemente, a educação oferecida a toda população, aberta a todas as camadas da sociedade. Para tanto, ela deve ser gratuita e universal. Outra concepção seria, a educação destinada as camadas populares da sociedade: Instrução elementar, quando possível o ensino técnico profissional , para as classes menos desenvolvidas.

Em 1962 um grupo de estudante universitários, interessados na questão da educação de adultos, dada a experiência que a UNE já tinha, propôs ao Ministro um trabalho educativo de massa através do método Paulo Freire.

O MEC cria a Comissão Nacional de Alfabetização e institui o PNA, baseado no método Paulo Freire como a política de educação de massa.

Previsto para ser deflagrado em 1964 o plano previa dois Planos Pilotos, sendo um na Região Nordeste, em Sergipe, e o outro na Região Sul no Estado da Guanabara, na baixada fluminense. Tudo estava planejado, material estava pronto para o plano piloto, pessoal capacitado e espaços físicos preparados e nada foi concretizado depois do marco de 31 de março de 1964, quando foi interrompido pelo golpe militar que extinguiu o Plano antes de ser inaugurado e implantou a ditadura no país.

Para Paiva (1974, p. 258), o Plano Nacional de Alfabetização – PNA representava a nível ministerial e em termos práticos, a orientação indicada pelos grupos que desde 1962 já desenvolviam atividades ligadas à educação de adultos.

Durante o exílio fez uma “excursão pedagógica” pelo mundo. Primeiro no Chile, depois na Europa em Genebra e nos Estados Unidos, mas foi nos países Africanos de língua portuguesa, onde Paulo Freire pode colocar em prática suas reflexões teóricas, em outros contextos alheios a sua experiência de Pernambuco e de Natal no Nordeste brasileiro.

Impedido no momento pela ditadura militar e expulso do Brasil como “subversivo e perigoso” para a segurança nacional, Paulo Freire, pode experimentar em outros contextos internacionais o que ficou proibido no Brasil, e seus livros eram proibidos não só de serem editados, como de serem lidos.

De volta ao Brasil na redemocratização do país, cria em 1989-1991, em São Paulo na Secretaria de Educação do Estado o Movimento de Alfabetização - MOVA , um Projetos mais atuantes para a educação de adultos , que tem servido de modelo para outros Estados do País e ainda em execução no Rio Grande do Sul e no Matos Grosso em Goiás e Espírito Santo.

Baseado na mobilização da sociedade civil organizada, e na gestão democrática , o MOVA , inicia na Secretaria de Educação pública do Estado de São Paulo, o que Ana Maria do Vale chama de “construção da escola pública popular democrática”.

Para a autora a construção dessa escola apresenta sérios obstáculos, dado que não há na sociedade como um todo consciência e respeito aos direitos de cidadania, cujo tecido social está contaminado pela repressão aos movimentos populares e acostumado a medidas autoritárias.

A partir de convênios com sindicatos, da periferia de São Paulo, escolas comunitárias e instituições e movimentos populares, o MOVA foi encontrando espaço para mobilizar e sensibilizar as lideranças locais para a questão da educação da população e levantando suas demandas, criando assim um novo papel para os movimentos populares já existentes.

2.1.5.5 O Estado no Regime Militar: da Cruzada ABC ao MOBRAL em 1967

A intenção desse capítulo é observar as mudanças no papel do Estado nas diversas políticas de educação de adultos implantadas, de acordo com a política de governo vigente em cada momento da história. A perspectiva teórica subsequente é a de que o Estado é compreendido como um conjunto de instituições capilares, que veiculam a ideologia de um determinado governo em uma época determinada (OFFE, 1985; SCHELLING, 2001; ALTUSSER, 1972 e MANFREDI, 1981)

O sistema educacional considerado o Aparelho Ideológico dominante nas formações capitalistas, constitui um dos principais agentes de controle social, na medida em que através das instituições que o compõem, procura difundir as orientações valorativas e normativas que garantam a perpetuação das relações sociais adequadas ao sistema político global vigente.

De acordo com Offe (1985), ao discutir a questão da aparente neutralidade do Estado, o Estado não é uma instituição especificamente capitalista, mas sim uma instituição com distintas formas comuns a todas as sociedades de classe. Para esse autor o Estado atual encontra-se num dilema diante das contradições do capitalismo avançado que em total desarmonia, exige do Estado algo impossível de atender e satisfazer, a diversidade dentro dos parâmetros restritivos da mesma ordem, ou seja, o conflito entre capitalismo e democracia.

Instalado o regime autoritário na ditadura militar de 1964, a mobilização popular e os movimentos sociais em favor de educação de adultos, atuantes anteriormente, foram

silenciados, os movimentos sociais reprimidos, seus dirigentes desarticulados, presos e expulsos do país.

Diante do novo regime, um novo papel do Estado é desenhado, e os conflitos do papel do Estado se expressam agora na perspectiva de controlar e repreender qualquer excesso das massas. A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação dos programas de educação de adultos, cujas ações de natureza política eram contrários aos interesses impostos pelo golpe militar. O papel do Estado mudava completamente e mostrou-se ambíguo, ainda que, do ponto de vista ideológico, estava claro que sua função era de coerção e controle, com fins de garantir e conter as relações sociais.

Ao mesmo tempo, o Estado precisa responder aos organismos internacionais as pressões que vinha recebendo, principalmente da UNESCO que exigia adoção de políticas para redução do analfabetismo nos países menos desenvolvidos. Consideramos que nos primeiros anos da ditadura o Estado mostrou-se ambíguo quando apoiava financeiramente uma iniciativa particular de orientação evangélica cristã, a Cruzada ABC, a seguir comentada, de orientação norte americana, sendo inicialmente a política adotada para a educação de adultos, posto que essa iniciativa representava a negação em termos ideológico e prático de todo movimento existente nos anos 60 até 1964.

De acordo com Manafredi (1981, p.18)

Nas formações sociais capitalistas a persistência das idéias e valores do regime político global é uma meta, ainda que possa parecer representativos de todos os grupos e classes sociais, na realidade não são nada mais do que a expressão de uma visão de mundo própria de uma classe ou fração de classe, imposta ao conjunto da sociedade.

Essa função ideológica do controle aparece tanto mais explicitamente quanto mais se considere a interferência, cada vez maior, do Estado na seleção dos objetivos e dos meios que orientam a atuação do poder público no setor educacional.

2.1.5.6. A Cruzada ABC no Regime Militar

Nascida no Estado de Pernambuco a partir da iniciativa de um Colégio Evangélico, Agnes Erskine em 1962, idealizou um trabalho de educação de adultos com sentido apostólico, se lançou ao mesmo tempo em que as iniciativas dos movimentos sociais, como que no combate as proposta políticas de antes de 1964, vindo mais tarde a torna-se mais na origem embrionária da chamada Cruzada de Ação Básica Cristã - ABC.

Após estabelecer um Convênio com o Governo militar, a ABC, constitui-se na política oficial para educação de adultos, obtendo apoio da USAID, que ampliava cada vez mais sua atuação e seu prestígio junto aos militares. Era comum nessa época técnicos do Ministério da Educação, das Secretarias Estaduais dos Estados do Norte e Nordeste, serem enviados para as Universidades Americanas para fazerem cursos de “alfabetização” de “supervisão escolar” de “currículos”, através dos chamados Convênios MEC-USAID¹⁸.

Em um contexto adverso aos problemas de educação do Brasil e do Nordeste, esses técnicos, em geral eram vítimas de um processo de cooptação ideológica, e no retorno assumiam cargos de direção dos sistemas de ensino, numa clara proposta de alienação do Estado brasileiro a influência americana da campanha anticomunista deflagrada em toda América Latina.

Sobre esse aspecto, após uma intensa pesquisa realizada na educação brasileira José de Oliveira Arapiraca, coordenador da pós-graduação da FACED-UFBA, publicou livro intitulado a USAID e a educação brasileira, Cortez Editores. SP1982, no qual desvenda essas desmedidas assinaturas de convênios com essa Agência , que tornou-se a fonte principal de formação de quadros de sustentação da ideologia do governo da ditadura, denunciando no entanto nessa pesquisa , que a USAID não tinha a competência para tal. Tratava-se de uma Agência de desenvolvimento, mas não era uma Universidade e os certificados emitidos não tinham validade acadêmica.

¹⁸ Os convênios, MEC/USAID, foram acordos de cooperação técnica firmado entre o Brasil , e essa agência americana de desenvolvimento, que causou um aumento da imensa dívida externa brasileira, contraída durante a ditadura militar, e alvo de muitos protesto na época. Vê Arapiraca J, Oliveira de. A usaid e a educação brasileira: uma abordagem da teoria do capital humano. Cortez Editora. SP. 1982

O “Programa Aliança para o Progresso”, e os acordos bilaterais do Brasil e Estados Unidos, representava essa invasão da ideologia norte americana em países ditos subdesenvolvidos, contra qualquer outra forma de sociedade que não representasse a expansão do capital internacional e o imperialismo americano, complementavam esse suporte para a manutenção do regime militar.

De acordo com Paiva (1974)

A cruzada ABC, nascida no Recife, parece ter representado no momento de sua criação a contestação dos movimentos educativos desenvolvidos no Nordeste no período anterior. Não somente sua perspectiva política diferia dos movimentos inspirados no Movimento de Cultura Popular-MPC, ou no método Paulo Freire, mas também seus objetivos, sua maneira de interpretar o fenômeno educativo e seus métodos. (p.268)

O programa da Cruzada ABC, de alfabetização de adultos estava planejado em 5 meses de atividades para alfabetização, e 4 fases de 5 meses cada uma, para concluir o curso primário de 4 anos. Usando material didático próprio, elaborado por professores ligados a Universidade Mackenzie em São Paulo sob o patrocínio da Federação Evangélica do Brasil, considerado pouco adequado as condições da população nordestina e de clara tendência propagandista da evangelização americana, a cruzada anunciava alfabetizar dois milhões de adultos no prazo de cinco anos, além de oferecer educação profissional.

Contando com apoio comunitário as atividades da Cruzada ABC, foram intermediadas por um assistencialismo que desencadeou uma serie de críticas a distribuição de alimentos, que fazia a população inscrita nos programas de educação, bem como seus professores voluntários. Acabou que a freqüência dos alunos estava condicionada a recepção dos alimentos.

Inicialmente contava com apoio dos Ministérios do Planejamento e da Fazenda, mas após a primeira prestação de contas, considerada “incompatível com a finalidade de um Programa educativo, pelo Banco Central, as dificuldades da continuidade da Cruzada já eram evidentes, posto que recebia criticas da SUDENE¹⁹ , de grupos de técnicos do MEC ,

¹⁹ SUDENE- Órgão do Governo Federal criada em 1958 , com o objetivo de reduzir as desigualdades entre as regiões brasileiras, foi extinta em 2001 sob fortes denúncias de favorecimento a políticos da região.

opositores dessa ação e do próprio Banco Central. Diante das críticas a cruzada, as doações passaram a ser feitas pelo MEC e as denúncias de desvios de recursos eram constantes, além da distancia entre os resultados alcançados e as metas anunciadas, não logrando se sustentar depois de 1966, e 1967 com a implantação do Mobral.

A Cruzada oficialmente se extinguiu gradativamente nos anos 70 e 71 nos vários Estados do nordeste onde atuou, após denúncias de aquisição de terrenos, prédios, arrendamento de empresas gráficas, construção de fábricas, em nome da educação de adultos num claro processo de afastamento das atividades educativas.

2.1.5.7. O Estado e o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL de 1967-1985

Criado em 1967 como uma Fundação independente do Ministério da Educação, o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL nasce como uma alternativa à cruzada ABC que já dava sinais de seu desprestígio junto à população diante do fracasso evidente de reduzir os índices de analfabetismo dessa proposta.

Tal como as campanhas anteriores de alfabetização de adultos, o MOBRAL buscou provocar entusiasmo popular e usando a mesma articulação descentralizada, através de convênios com Estados e municípios, entidades privadas insurgem-se como proposta de alfabetização da população adulta em massa.

Os primeiros anos do MOBRAL foram dedicados a sua estruturação e organização interna sendo que as atividades pedagógicas só foram iniciadas em 1970. Com objetivo de acabar com o analfabetismo em 10 anos, a proposta inicial do programa de alfabetização de adultos funcionou com a concepção de analfabetismo sendo “uma chaga “que o país precisava se livrar e fazendo restrições ao método Paulo Freire, o Mobral em 1969 passa por uma reformulação na sua concepção e apresenta um novo desenho.

Diante do endurecimento do regime militar em 1969, o programa apresenta sinais de mudanças de estratégias e se distancia da sua proposta inicial, mais voltada para os aspectos pedagógicos e passa a configurar-se como um programa que por um lado viesse atender aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atender aos

objetivos políticos do governo militar. A mudança de orientação do MOBRAL²⁰ não se fez acompanhar de declarações públicas e oficiais sobre os novos objetivos. Simplesmente foram abandonados os estudos anteriores e lançado um programa extensivo de alfabetização, embora mantivesse a terminologia inicial. As idéias filosóficas e a concepção de alfabetização da fase inicial que em muito se aproximavam das concepções das iniciativas antes de 1964, foram reelaboradas e integradas ao novo contexto.

Para Paiva (1974) essa reorientação das atividades do MOBRAL pode ser uma estratégia para o que chamou de busca de ampliação junto às camadas populares as “bases sociais de legitimação”, ou ainda como mecanismo de controle de “segurança interna “ uma vez que estava disseminado nos municípios do interior do país e lhe permitia saber de qualquer movimento social , não sendo descartada segundo essa autora a possibilidade do Mobral ter servido também como instrumento de obtenção de informações para o regime militar.

O MOBRAL foi implantado a partir de três características básicas. A primeira foi o paralelismo em relação aos demais programas de educação. Seus recursos financeiros independiam de verbas orçamentárias, eram conseguidos através de uma forte campanha publicitária e de doações voluntárias de 1% do Imposto de Renda, devido pelas empresas e complementado com 24% da renda líquida da Loteria Esportiva.

Com isso disporia de recursos amplos e ágeis de caráter extra-orçamentário, ganhando autonomia financeira, o que já significava um bom começo diante das dificuldades financeiras de qualquer programa que dependa de recursos orçamentários pela burocracia imposta.

A segunda característica foi a organização operacional descentralizada, através de Comissões Municipais espalhadas por quase todas as cidades brasileiras em todas as regiões que se encarregaram de executar as atividades do MOBRAL nas comunidades.

A terceira característica era a centralização da Direção do processo educativo, através da Gerencia Pedagógica do MOBRAL central que se encarregava da programação, da execução e da avaliação do processo educativo como também do treinamento do pessoal.

De acordo com Di Pierro (2000. p.115) essas três características convergiam para criar uma estrutura adequada ao objetivo político de implantação de uma campanha de massa com

²⁰ Movimento Brasileiro de Alfabetização-MOBRAL, Programa de educação de adultos do regime militar.

controle doutrinário. E conclui: “a descentralização mantinha um base conservador para garantir a amplitude do trabalho, centralização dos objetivos políticos e controle vertical pelos supervisores; paralelismo dos recursos e da estrutura institucional, garantindo mobilidade e autonomia”.

Já Beisiegel (1974), discutindo a questão do papel do Estado durante a ditadura coloca que no Estado durante a ditadura militar as práticas de educação de adultos foram usadas como estratégias de despolitização, de suavização das tensões e como instrumento fundamental de preparação para atender a o novo modelo liberal de mecanismo de desenvolvimento.

Com objetivo de acabar com o analfabetismo em 10 anos, a proposta do MOBRAL inicialmente era dividida em dois Programas:

O Programa de Alfabetização implantado em 1970, e o Programa de Educação Integrada - PEI, correspondendo a uma versão compactada do curso de 1ª a 4ª séries do antigo primário, que se seguiriam ao curso de alfabetização.

Posteriormente, uma série de outros cursos foram implementados pelo MOBRAL, muitos deles já muito distantes da proposta de alfabetizar adultos, como cursos de educação infantil, de formação profissional e de educação comunitária, MOBRAL cultural, metodologia de ensino , autodidatismo educação para a saúde dentre outros.

Baseada na descentralização das atividades de execução através das Comissões Municipais, mas centralizando na Direção central, os pontos chaves do programa como treinamento e avaliação do processo de aprendizagem, além da produção do material didático, o programa deixava claro o que pretendia, mantendo o controle ideológico, através da circulação das idéias que representasse as idéias dominantes e de interesse do governo.

O funcionamento do Mobral dependia de uma superestrutura administrativa composta por gerências básicas:

- 1- a secretaria executiva;
- 2- as coordenações regionais;
- 3- as comissões estaduais;

4-as comissões municipais.

As Gerências pedagógicas, financeiras, de atividades de apoio, de organização e método e de planejamento e supervisão, completavam a Fundação MOBRAL, criando dessa forma uma estrutura pesada e de alto custo de manutenção.

Gozando de autonomia financeira, didática, (o diretor geral era um economista) e o MOBRAL , conseguiu em 1973 , autorização para expedir certificados, sem a participação do Conselho Federal de Educação. a partir dessa autorização o MOBRAL começou a expedir certificados de conclusão de cursos de alfabetização ,sem critérios definidos às a escolas particulares iniciando assim seu descrédito junto a população, uma vez que os números apresentados estavam incluídos os alunos da rede privada e não representavam a realidade.

O planejamento e a produção do material didático foram entregues a empresas privadas que reuniu equipes pedagógicas que produziram material de caráter nacional apesar da conhecida diversidade não só de perfis lingüísticos como ambientais e socioculturais das regiões brasileiras.

O material didático como livro de leitura cartazes expressavam os limites impostos pelo regime em relação à concepção de sociedade, baseados no projeto nacional / desenvolvimentismo, que difundia o crescimento rápido estimulando o esforço pessoal do alfabetizando para conseguir empregos melhorias de vida etc.

Anunciando usar o método da palavração utilizado por Paulo Freire, o MOBRAL se preocupou em retirar os conteúdos das palavras geradoras (eram as mesmas para todas as regiões do país) relacionados com conscientização, liberdade, ou seja, usava a forma dissociada do conteúdo.

Como a produção do material era centralizada na Direção Central, esta exercia o controle as empresas contratadas para a produção do material.

Alguns cartazes mostravam a construção das grandes rodovias nacionais, como a Belém Brasília com mais de 2 mil quilômetros de extensão atravessando 5 Estados do Brasil, como exemplo de um país em desenvolvimento e de crescimento rápido.

O MOBREAL começa a ser criticado pelas diversas mudanças que sofreu, pelos números e resultados anunciados e pelo pouco tempo dedicado a alfabetizar adultos (3 meses) e pelo custo alto da manutenção da superestrutura criada, fora das dependências do MEC.

Outra crítica constante era o custo aluno que somando todas as despesas de manutenção da alta burocracia do Mobral, era notório o custo alto acima dos demais projetos existentes.

Ao final dos anos setenta o Mobral não sinalizava cumprir a promessa de acabar com o analfabetismo no Brasil em 10 anos, não conseguiu nem alfabetização funcional, caindo em total descrédito e em denúncias de desvio das funções anunciadas inicialmente.

O governo em 1971 implantou a lei de reforma do ensino de 1º e 2º graus, lei 5692/1971, na qual o capítulo V era dedicado ao ensino Supletivo destinado aos jovens e adultos que não tiveram acesso a escola na idade regular.

A lei 5692/1971, veio consolidar juridicamente uma parcela significativa do projeto educacional do governo militar.

A educação de adultos não podia ficar de fora, dado que o governo precisava manter algum tipo de relação com a população de baixa renda e de pouca escolarização visando conseguir legitimidade para o governo.

O papel do Estado durante o regime militar em 1971, já estava claramente definido que iria usar a força e a coesão para garantir o regime, a partir do decreto ou Ato Institucional nº5.

O AI-5 retira direitos políticos sociais dos cidadãos e outorga poderes soberanos ao Presidente da República, incluindo o direito de fechar o Congresso Nacional, cassar direitos políticos, intervir diretamente na administração dos Estados e municípios, tudo em nome da segurança nacional e de manutenção da ordem vigente.

Tratava-se de travar uma luta contra o comunismo, como uma ameaça constante. Como é fácil de perceber, as iniciativas do Estado para o campo da educação de adultos mais uma vez estão na dependência direta da intenção do governo do seu projeto de sociedade e de nação.

Daí que essas diversas iniciativas não foram capazes de resolver a questão do analfabetismo, a descontinuidade das ações, a recorrência nos mesmos erros já conhecidos da comunidade escolar, são exemplos dessa história de descontinuidade das políticas de educação de adultos, que vem se perpetuando na história da educação brasileira.

O Ensino Supletivo anunciava se constituir numa nova concepção de escola para aqueles que não o fizeram na idade regular. O discurso era de construir a escola mais moderna que a existente no ensino regular, na perspectiva da educação não-formal, agora acrescida das tecnologias da época. Entendida como, a escola com uma proposta metodológica distinta, capaz de suprir a escolaridade dos que não tiveram acesso na idade regular e oferecer a continuidade dos estudos via ensino com apoio de módulo didáticos, personalizado, independente e a distância via rádio e televisão.

De acordo com Di Pierro e Haddad (2000), a lei atenderia ao duplo objetivo de recuperar o atraso dos que não puderam realizar a sua escolarização na época adequada, complementar o trabalho inicial do MOBREAL de alfabetização e ofereceria a continuidade dos estudos.

Para o governo o ensino Supletivo seria a educação do futuro, uma educação dominada pelos meios de comunicação, em que a escola seria principalmente, o centro de comunidades para sistematização de conhecimentos, antes que para sua transmissão.

O texto da lei 5.692/1971 e do capítulo V sobre o ensino supletivo, além do Parecer 699 do Conselho Federal de Educação demonstrava a necessidade de oferecer também a educação profissional para uma clientela já engajada na força de trabalho, encontrando respaldo nas propostas da UNESCO, após a III Conferência Internacional de educação de adultos, também fazendo esse mesmo apelo á formação profissional dos adultos recém alfabetizados.

Toda a Lei 5692/1 estava embasada na formação para o trabalho, a educação básica até o nível médio, passou a ser “ensino profissionalizante”, tendo recebido as mais duras críticas tanto que em 1982 mudou essa perspectiva, com o agravante de que as escolas particulares nunca atenderam essa prerrogativa da lei, mantiveram seus cursos propedêuticos de educação geral e preparatórios para o nível superior, como anteriormente vinha fazendo.

Para cumprir com esses objetivos de repor a escolarização regular, formar mão - de obra e atualizar conhecimentos, o Ensino Supletivo foi organizado em quatro funções: Suplência , Suprimento, Aprendizagem e Qualificação.

Com as quatro modalidades de cursos o ensino Supletivo estava assim estruturado segundo a Lei nº 5.692771: (art. 22 a e 24 b).

1º- Os Cursos de Suplência tinham como objetivo, “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria” através de cursos e exames;

2º- O Suprimento é uma modalidade que tinha por finalidade, “proporcionar, mediante repetidas volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte”;

3º- A aprendizagem correspondia à formação metodológica no trabalho, e ficou a cargo basicamente do SENAI e do SENAC²¹;

4º- A qualificação foi a função encarregada da profissionalização que sem ocupar-se com a educação geral, atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho.

O funcionamento dessas quatro modalidades deveria se realizar tomando por base duas intenções básicas: Atribuir uma clara prioridade aos cursos e exames que visassem à formação e ao aperfeiçoamento para o trabalho e a liberdade de organização, evitando-se assim que o ensino Supletivo fosse um espelho do Ensino Regular.

A modalidade Suplência esta clara a sua intenção de “reposição da escolaridade” perdida no tempo e a tentativa de sua recuperação e para isso uma concepção nova de escola , foi concebida e estava centrada nas novas metodologias de aprendizagem instrucional e tecnológica.

²¹ SENAI - serviço nacional de aprendizagem industrial, instituição de direto privado, ligado a Confederação Nacional da Indústria.

O SENAC - serviço nacional de aprendizagem do comércio e serviços, ambos fazem parte do sistema “S” de formação profissional dos diversos setores da economia. (vê capítulo VI das políticas atuais de EJA)

A modalidade Suprimento estava relacionada e atendendo ao que a UNESCO estimulava com o conceito de educação permanente ou continuada, hoje denominada educação ao longo de toda vida.

Já a modalidade aprendizagem visava atender ao esforço de formar uma mão-de-obra que contribuísse para atender desenvolvimento da economia nacional.

Enquanto a modalidade Qualificação estava voltada para a formação da força de trabalho. Tanto a Lei em si quanto o Parecer do CFE, sobre o Ensino Supletivo, para os adultos e jovens sem escolarização básica, expressam algumas idéias básicas que são definidoras dos princípios que caracterizam o Ensino Supletivo.

A primeira idéia básica ou o princípio foi definido tomando o Ensino Supletivo como um subsistema integrado, ainda que independente do Ensino Regular, porém intimamente e este relacionado, compondo assim o Sistema Nacional de Educação e Cultura.

A segunda idéia-força ou o princípio foi definido pela idéia de colocar o Ensino Supletivo , assim como toda reforma educacional do regime militar, voltado para o esforço do desenvolvimento nacional, seja integrando pela alfabetização a mão - de -obra marginalizada, seja formando a força de trabalho.

A terceira idéia força ou princípio foi a de que o Ensino Supletivo deveria ter uma doutrina e uma metodologia apropriadas aos grandes números característicos dessa linha de escolarização.

Neste sentido e com esses princípios a filosofia do Ensino Supletivo se diferenciava bastante e se contrapôs ao de maneira radical às experiências anteriores dos movimentos de cultura popular, que concentravam suas características e metodologia sobre o grupo social definidos por sua condição de classe.

Sobre a questão metodológica assim se refere Di Pierro e Haddad (2000, p.117)

Dentro dessa lógica, a questão metodológica se ateu às soluções de massa, à racionalização dos meios, aos grandes números a serem atendidos e que desafiavam o dirigente que se propusesse educar toda a sociedade. Colocando-se esse desafio, o Ensino Supletivo se propunha priorizar soluções técnicas deslocando-se do enfrentamento do problema político da exclusão do sistema escolar de grande parte

da sociedade. Propunha-se realizar uma oferta de escolarização neutra, que a todos servia.

Entendido dessa forma, o Ensino Supletivo foi apresentado à sociedade como um projeto do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no país nos anos 70, na visão do Estado militarizado.

Entendemos que os anos 70 e principalmente em 1971 com o fechamento do Congresso Nacional torna-se incompatível falar em democratização das oportunidades educacionais.

Diferente da concepção da educação de adultos dos Movimentos Sociais dos anos 50 e 60, o Ensino Supletivo, respaldando-se nas tecnologias de ensino, abandonava completamente as discussões de participação e diálogo com as classes sociais mais baixas. Bastando ao Estado oferecer as diversas modalidades de ensino de adultos, que caberia a este o esforço e interesse de procurá-lo.

Não se tratava de uma escola voltada aos interesses de uma determinada classe, como propunham os movimentos de cultura popular, mas de uma escola que não se distinguiu por sua clientela, pois a todos devia atender em uma dinâmica e permanente atualização.

Isso se dava apenas no plano formal, dado que a população pobre não dispunha das condições concretas de concluir os cursos na versão proposta, diante do visível aumento das desigualdades sociais verificada na época da ditadura militar e ainda que a economia tenha crescido, a custos do empobrecimento da maioria da população.

Considerando que o Estado nos primeiros anos da ditadura militar se mostrava ambíguo quanto ao seu papel para a educação de adultos com a criação do MOBRAL, com a lei 5692/71, essa ambigüidade desaparece e dá lugar a um Estado repressivo e de controle das manifestações populares.

Para Beisiegel (1996) o Estado militar, a partir de 1971, definiu-se por oferecer uma educação de adultos priorizando a técnica e afastando-se mais do sentido político da educação desse segmento social.

Ora é evidente o afastamento do Estado do sentido da educação conscientizadora, da década anterior e na perspectiva de educação emancipatória para o adulto, como pensava o Paulo Freire, não interessava ao regime militar que adotou a ideia de nacionalismo como princípio e regra para a conduta social autoritariamente, negando o caráter político da atividade educativa.

Mas se a educação de jovens e adultos analfabetos é exatamente a de melhor prepará-los para a participação na vida social e essa participação inclui, necessariamente, seu envolvimento na luta pela afirmação dos próprios direitos. Compreende-se perfeitamente que essa educação tenha um caráter eminentemente político. Diz o autor sobre essa questão do sentido político da educação de jovens e adultos:

Predominantemente em décadas passadas, essa preocupação estaria sendo substituída pela atenção maior à competência técnica nas atividades de ensino. Cabe recordar a esse respeito, tudo o que já se discutiu quanto à possibilidade da neutralidade política nesse processo educativo. Na sociedade de classes, quaisquer que sejam os seus conteúdos, a educação de jovens e adultos analfabetos será sempre uma educação política. Poderá ser uma educação voltada para afirmação do educando enquanto portador de uma condição de classe ou, no outro pólo, poderá simplesmente ignorar essa condição. Em ambos os casos, estaria produzindo conseqüência no comportamento político dos educandos. Sob a perspectiva dos interesses educacionais das classes dominadas, a preocupação política e as exigências técnicas são dimensões necessariamente complementares na educação popular. (BEISIEGEL, 1996, p.34)

Com relação à educação de adultos do ensino supletivo da época, apesar do discurso modernizante e alinhado com as novas tecnologias de ensino, percebemos que essa dimensão formal da educação de adultos apresentava limites dessa democratização de oportunidades.

Na medida em que o Estado não assumia a responsabilidade pela oferta, nem pela gratuidade, ficavam explícitos que o Estado deixou a educação de jovens e adultos ao sabor dos interesses privados. Ainda nos anos 90 era comum a oferta de Cursos Supletivos rápidos pela rede privada de ensino, numa clara exploração da situação já tão desigual para aqueles que não tiveram acesso a escola na idade regular.

Esses cursos de escolas privadas não estavam acompanhados de um planejamento nem de propostas de elevação da escolaridade dos adultos, tendo o Conselho Estadual de Educação

do Estado da Bahia - CEE-BA, proibido a cobrança de taxas para essa modalidade de ensino, através de Portaria do ano 2003.

Com essa política o Estado penaliza os jovens e adultos, em geral pobres, que procuram a escola uma vez que o Estado não se compromete com a educação desse segmento social, deixando a mercê da oferta privada, que se aproxima mais da comercialização do que da educação propriamente.

Muito próximos de tornarem-se apenas espaços de distribuição de certificação escolar a partir de pagamento de taxas, a rede privada aproveitando-se da ausência do Estado na oferta, anunciava a conclusão rápida do ensino fundamental e médio.

O Estado não oferecia o suficiente para toda a população e facultava a rede privada a oferta assumindo apenas a supervisão dessas escolas, o que também não se encontram evidências da realização dessas atividades por parte do Estado, deixando a rede privada absolutamente livre para efetuar e executar a política segundo seus interesses.

No final dos anos 80 o Mobral é extinto no ano de 1985 sob protestos e denúncias de corrupção e descrédito, pelos nos números “fantasmas”, como ficou conhecido.

Em seu lugar, já no processo de democratização política do País com o fim da ditadura, fora criada uma Fundação Nacional para Educação de jovens e adultos- Educar, que não apresentou nenhuma proposta de educação de adultos, mas apoiava as iniciativas já existentes, subsidiando e financiando planos, projetos e programas de educação de jovens e adultos.

Segundo Di Pierro e Haddad (2000, p. 120):

A diretriz de descentralização fez com que a Fundação assumisse o papel de órgão de fomento e apoio técnico, privilegiando a modalidade de ação indireta em apoio aos municípios, Estados e organização da sociedade civil. O objetivo era induzir que as atividades diretas fossem progressivamente absorvidas pelos sistemas de ensino supletivo estaduais e municipais.

2.1.5.8. Políticas de Educação de Adultos de 1990-2002

A extinção do Mobral em 1985 marcava ainda que simbolicamente, a ruptura com a política de educação de adultos do governo militar, cuja imagem ficara profundamente identificado com a ideologia e as práticas do regime autoritário.

No contexto da redemocratização do País, com uma nova Constituição em 1988 e abertura política, já não havia mais espaços para o MOBREAL estigmatizado como modelo de educação domesticadora e de baixa qualidade.

A Constituição de 1988 devolveu à Educação de adultos algo significativo que lhe fora retirado, o direito a educação pública e gratuita. Na nova Constituição em 1988, o artigo 208, fica consagrado, “a garantia do direito universal do Ensino fundamental extensivo aos adultos que não tiveram acesso na idade regular”. Com essa conquista a sociedade já sinaliza a mudança do Papel do Estado e a nova concepção de educação de adultos frutos da resistência dos grupos de educação popular e dos movimentos da sociedade civil no campo da educação de adultos.

Mesmo durante a ditadura, alguns grupos nunca deixaram de defender e propor mudanças para esse campo de educação em especial da educação de adultos, ainda que de modo dispersos e quase clandestino, no âmbito da sociedade civil, desenvolviam práticas inspiradas pelo mesmo ideário, até importando livros de Paulo Freire, publicados fora, a partir de viagens de amigos e outras formas criativas daqueles que acreditam na resistência como forma de luta.

A volta dos exilados do país e de muitos intelectuais incluindo Paulo Freire, restituíram o vigor e a reanimação desse segmento social e um novo momento e de grandes expectativas em favor da educação dos adultos instala-se com a nova Constituição.

Essa mesma Constituição estabeleceu a descentralização das receitas tributárias, e os percentuais de 25% e 18% aplicados obrigatoriamente em educação, pelos Estados e municípios e pela União respectivamente, assim definidos na LDB 9394/96 (artigo 69: “ A União aplicará anualmente , nunca menos de 18%, e os Estados , o Distrito Federal e os Municípios, 25% , ou o que consta nas respectivas leis Orgânicas , da receita resultante de

impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

O artigo 60 das Disposições Transitórias da CF que previa e anunciava a eliminação do analfabetismo, bem a aplicação de recursos para tal, contribuía com essa expectativa criada.

A vigência desses mecanismos constitucionais somadas ao fato da Organização das Nações Unidas - ONU, haver declarado 1990 como o ano Internacional da Alfabetização e a convocação da Conferencia Mundial de Educação para Todos, indicavam que outra postura do Governo Federal, frente a situação da educação de adultos era esperada e estava sendo observada por organismos internacionais e por outros continentes.

2.1.5.8.1. A Fundação EDUCAR e a Educação de Jovens e Adultos

Em seu lugar surge a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR subordinada a Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC, acabando com o paralelismo das ações inauguradas pelo MOBRAL.

Com o Objetivo de articular em conjunto, o subsistema de Ensino Supletivo,²² a política da Fundação EDUCAR estava mais voltada para apoio a iniciativas já existentes, do que apresentar uma nova proposta.

Coube a Fundação Educar, fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, na época, promover a formação dos educadores, a produção e difusão de materiais didáticos para a população adulta, supervisionar e avaliar as atividades de Educação de jovens e adultos, que os Estados municípios ou ONGs vinham desenvolvendo.

Aproveitando-se da estrutura física e de pessoal deixado pela ação MOBRAL, nas secretarias estaduais e municipais, a Fundação EDUCAR, de alguma forma representou a

²² Além do ensino supletivo foram criados Centros ou salas equipadas as condições materiais para receber os alunos e orientá-los quanto os conteúdos do ensino fundamental e médio, com a presença de professores das diversas áreas e com formação específica para atender a população adulta.

continuidade da política anterior inicialmente, muito embora já num outro contexto de abertura política e, portanto com outra concepção de Estado.

A intenção do Estado estava declarada nas Disposições transitórias da Constituição de 1988, definindo um prazo de dez anos para acabar com o analfabetismo no país e para isso destinava recursos específicos para o cumprimento da meta, assunto tratado no capítulo V dessa tese.

Ainda que em muitos pontos a Fundação EDUCAR, representou a continuidade do MOBREAL, em outro sentido algumas mudanças significativas, sendo uma delas a subordinação a estrutura do MEC e a transformação em órgão de fomento e de apoio técnico, em vez de instituição de execução direta como fora o Mobral, ainda que com certa relatividade.

De acordo com os autores citados acima, houve uma relativa descentralização das atividades e a Fundação EDUCAR, apoiou técnica e financeiramente algumas iniciativas inovadoras de educação básica de jovens e adultos conduzidas por prefeituras municipais ou instituições da sociedade civil (op.cit.120).

Na verdade a Fundação Educar não teve nem tempo suficiente para realizar um bom ou mau trabalho ao menos significativo no campo da educação de adultos, num país com as dimensões continentais como o Brasil e em pouco tempo, ou seja, em 1990 foi extinta com a mudança do governo.

No contexto de abertura política, muitas expectativas de mudança com as eleições gerais foram criadas, os candidatos a presidência pareciam estar alinhados com o mesmo discurso de mudanças apesar de pertencerem a diferentes partidos, todos mantinham em seus programas, as propostas mais avançadas para a educação de e de modo geral pretendiam eliminar o analfabetismo no país.

O presidente eleito em 1990 dentre outra medida, retirava os subsídios estatais, anunciando um plano de ajuste nas contas públicas e de controle da inflação heterodoxo.

No mesmo pacote de medidas o governo suprime também o mecanismo que facultava às pessoas jurídicas direcionar voluntariamente 2% do valor do imposto de renda devido às atividades de alfabetização de adultos, recursos esses que conformavam o Fundo que nas duas décadas anteriores financiaram o MOBREAL e a Fundação Educar.

Dentre uma série de medidas do novo governo que visavam o enxugamento da máquina administrativa extinguiu dentre tantas outras instituições a Fundação Educar. A extinção da Fundação EDUCAR surpreendeu aos órgãos públicos que contavam com as ações conveniadas da EDUCAR para desenvolver suas atividades no âmbito da Educação de adultos. Esse Governo que iniciou em 1990 anunciava também um Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC, que salvo algumas ações isoladas não passou das intenções, que com o “impeachment” sofrido em 1992.

2.1.5.8.2. Ausência de Políticas do Estado na Educação de Jovens e Adultos

Inicia-se em 1992 a ausência de propostas da União para o campo da educação de adultos. Não fosse o Plano Decenal aprovado em 2004 que fixou metas para prover oportunidades de acesso e progressão no Ensino Fundamental a “3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados”, nenhuma outra ação da parte da União, do Governo Federal, contemplava o campo da educação de jovens e adultos nesse período.

O Plano Decenal aprovado em 1993 foi abandonado no próximo Governo sem que as metas tenham sido cumpridas. Após nova mudança de governo em 1994 e a União permanece ausente da educação de Jovens e Adultos.

2.1.5.8.3. A LDB- lei 9394/96 e a Educação de Jovens e Adultos

Tramitava no Congresso Nacional desde o ano de 1989, o projeto da nova LDB no qual fora depositado todo esforço, intenções de pagar a dívida social acumulada historicamente para com os adultos analfabetos, pois se entendia que a nova lei seria a oportunidade que a sociedade tivera para cumprir a promessa que já esta assegurada na Constituição Federal. O artigo 214, quando trata de políticas de enfrentamento do analfabetismo esclarece:

A Lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação - PNE, de duração plurianual, visando á articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração do poder público que conduzam á:

- I- erradicação do analfabetismo;
- II- universalização do atendimento escolar;
- III- melhoria da qualidade do ensino;
- IV- formação para o trabalho;
- V- promoção humanística, científica e tecnológica do país.

A distância entre o conteúdo do texto da CF e o que consta nos dois artigos constantes no texto a LDB, referente à educação de adultos aprovada em 1996, vai uma distância muito grande. Não há nos dois artigos referências ao analfabetismo, como fenômeno social e presentes na educação brasileira, ao longo da sua história.

Fruto das estratégias do governo Federal para ausentar-se cada vez mais do compromisso assumido pela sociedade de erradicar o analfabetismo e promover a elevação da escolaridade da população conforme o texto constitucional, o governo foi ao contrário do que predicava o texto constitucional, e assumiu cada vez mais o conceito de Estado Mínimo, afastando-se do papel clássico de Estado provedor das condições mínimas de cidadania e dos direitos da pessoa humana. (vê esse tema tratado no Capítulo V- determinantes legais da educação de jovens e adultos.

De acordo com Di Pierro e Haddad (2000, p.121), A nova LDB, aprovada em 1996, foi relatada por Darcy Ribeiro e não tomou como base o projeto que fora objeto de negociações ao longo de oito anos de tramitação da matéria e, portanto, desprezou parcela dos acordos e consensos estabelecidos anteriormente. A seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos.

A nova lei de diretrizes e bases da educação, aprovada em 1996 já parece ter adormecido o desejo de realizar o que anunciara o texto constitucional de 1989.

A inovação que se destaca para o campo da educação de adultos é a integração entre os sistemas de ensino regular e supletivo anteriormente existente. A educação de adultos foi integrada a educação básica que tem um conceito amplo, no texto da LDB²³ e se estende até o ensino médio.

Como novidade, aparece à redução das idades mínimas para os candidatos se submeterem aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 para o Ensino Médio.

A redução das idades, ao que parece vem constituir-se na formalização do que já vinha ocorrendo com os jovens que não conseguiam concluir o ensino fundamental na idade regular, tão presentes hoje nesse segmento de ensino.

Só no segundo mandato do Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso em 1997 anuncia uma política de alfabetização de adultos, após a frustração para o campo da Educação de adultos quando da aprovação da nova LDB e de 6 anos de afastamento da União desse campo.

2.1.5.8.4. O Fundo de Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério FUNDEF e a Educação de Adultos em 1996

Numa ação estratégica do Governo para aprovar a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério- FUNDEF, através da emenda 14/96, precisou suprimir das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 o artigo que comprometia a sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental até 1998, desobrigando o governo Federal de aplicar com essa finalidade a metade dos recursos vinculados à educação o que implicaria elevar o gasto educacional global.

²³ LDB-Lei de Diretrizes e Bases

A lei que criara o FUNDEF acabou levando os Estados e Municípios se responsabilizarem por níveis de ensino distintos, ficando o Município com o Ensino Fundamental e obrigatório de 8 anos, na época, agora são 9, o os Estados com o Ensino Médio e a União pelo sistema de Ensino Superior.

Aprovada por unanimidade pelo congresso nacional a lei recebeu vetos do Presidente da época, Fernando Henrique Cardoso, um dos quais impediu que as matrículas registradas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos fossem computados para efeito dos cálculos dos fundos.

Essa medida focalizou o investimento público no ensino apenas de crianças e adolescentes de 7 aos 14 anos e desestimulou o setor público a expandir o ensino fundamental de jovens e adultos, causando uma avalanche de protestos da sociedade de modo especial dos movimentos que historicamente vinham se mobilizando em favor de uma educação de adultos como direito subjetivo, conforme o texto constitucional.

Sobre isso assim analisa Di Pierro e Haddad (2000, p. 123) Com a aprovação da Lei 9.424/1996, o ensino de jovens e adultos passou a concorrer com a educação infantil no âmbito municipal e com o ensino médio no âmbito estadual pelos recursos públicos não capturados pelo FUNDEF. Como cobertura escolar nesses dos níveis de ensino é deficitária e a demanda social explícita por eles muito maior, a expansão do financiamento de educação básica de adultos (condição para expansão da matrícula e melhoria da qualidade) experimentou dificuldades ainda maiores que aquelas já observadas no passado.

Ao estabelecer o padrão de distribuição dos recursos públicos estaduais e municipais 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 infantil, o ensino médio e a educação básica de jovens e adultos.

Isso levou a entendimentos de que, o investimento priorizando o ensino fundamental estaria contribuindo para eliminar o analfabetismo (o que é verdade, mas não excluindo o segmento de jovens e adultos porque são demandas reais); o investimento nas pontas da educação básica estaria reduzindo os índices de analfabetismo, o que não justifica deixar a descoberto outro segmento da outra ponta da educação básica.

Sobre a Política Educacional do Governo Federal, de 1994 a 2002, permeado de certa nebulosidade inicial, a partir de reformas setoriais vai se delineando seqüencialmente sua política educacional responsável por significativas alterações na fisionomia do sistema educacional brasileiro. Sobre a reforma e criação do FUNDEF, se refere VIEIRA (2003, p.166)

O Governo faz aprovar no Congresso Nacional a emenda Constitucional nº14, de 12 de dezembro de 1996, modificando artigos do capítulo da educação da Constituição Federal e dando nova redação ao art.nº 60 . As alterações visam: permitir a intervenção da União nos Estados e municípios, caso estes não apliquem o valor mínimo exigido por lei. (art.34); rever o dever do Estado na oferta de ensino fundamental para os que a ele não tiveram acesso em idade própria e de ensino médio.(art.208); definir as responsabilidades, das diferentes esferas do Poder Público em relação à oferta de ensino (art.211); detalhar os recursos aplicados pela União na erradicação do analfabetismo e na manutenção do ensino fundamental (art.212) e prever a criação do FUNDO de natureza contábil para a manutenção e desenvolvimento do ensino Fundamental e valorização de magistério (art.60).

Entendemos a necessidade e o valor das definições que ampliaram e valorizaram o desenvolvimento do ensino fundamental, diga-se apenas das crianças e adolescentes, tendo sua universalização como meta, mas a retirada dos jovens e adultos com pouca escolarização ou analfabetos funcionais e absolutos dessa meta anunciada foi uma desproposito e demonstra pouca sensibilidade para resolver a questão crucial da eliminação do analfabetismo no país.

Dada as reformas encaminhadas nesse Governo e o papel do Estado para com a política de educação de adultos, não nos pareceu uma preocupação com a resolução da questão das altas de taxas do analfabetismo existentes.

A política desse período e o papel do Estado formam minimizados, enquanto cresce a participação das ONGs nas políticas sociais mais gerais e na área de educação de adultos.

Para compreender essa postura temos que lembrar das concepções da ideologia neoliberal de e a concepção de “Estado Mínimo” e podemos perceber uma aproximação muito clara das ações do governo nessa perspectiva adotada.

Outros programas foram criados pelo governo Federal, com a singularidade de ser um programa do governo federal, mas por uma ONG, gestado fora da arena governamental, numa clara conduta e implantação do Estado mínimo.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB, com o Movimento dos Trabalhadores sem Terra - MST; o Programa Nacional de Formação do Trabalhador – PLANFOR, pelo Ministério do Trabalho - MTE e o Programa de Alfabetização Solidária - PAS são exemplos dessa tendência do Governo Federal, enquanto políticas destinadas a reduzir os índices de analfabetismo no país de 1994-2002.

Quanto ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST em 1993 foi criado o programa “sempre é tempo de aprender” nos acampamentos e assentamentos do movimento, contando hoje com o apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA, executado pelas universidades.

Com uma Pedagogia específica, nascida no interior do movimento a alfabetização de adultos no MST, constitui-se em uma bandeira de luta, cujos conteúdos principais, são as formas de lutas, as marchas, o trabalho coletivo, o acampamento, os assentamentos, a simbologia do movimento, hinos cantados nas marchas do campo à cidade, são processos pedagógicos, que compõem a pedagogia do MST.

O MST está organizado em 23 Estados brasileiros tem 1.783 assentamentos, com um total de 110.240 famílias assentadas, mais ou menos 800 acampamentos com 200 mil famílias acampadas de acordo com Vargas (2005, p.175). A educação é um dos grandes desafios do movimento. No total existem 2 mil escolas para as séries iniciais, do ensino fundamental, duzentas escolas da 5ª a 8ª séries e somente 20 escolas de ensino médio, todas as escolas públicas.

Para Caldat (2005) a escola é concebida como uma oficina de formação humana, mas é na luta social que se prende e se produz conhecimento a partir do entendimento de que os sujeitos não se formam apenas na escola, há outras vivências que produzem aprendizados.

A pedagogia do MST não cabe na escola, porque o Movimento não cabe na escola, e porque a formação humana também não cabe nela. Mas a escola cabe no Movimento e em sua pedagogia; cabe tanto que o MST vem lutando tenazmente para que todos os “sem terra” tenham acesso a ela. A escola que cabe na Pedagogia do Movimento é aquela que assume sua tarefa de origem. Participar do processo de formação humana. (CALDAT 2005, p.247).

O movimento dos Sem Terra assim se autodefine:

Somos sujeitos coletivos e em movimento. Nesta marcha aprendemos a cada passo dado. Aprendemos a romper cercas: a do capital e a da ignorância. Aprendemos que temos uma raiz e que podemos ir forjando nossa identidade Sem Terra. Aprendemos a sonhar com os pés no chão e a ir construindo historicamente um projeto. Aprendemos a resistir contra a ideologia do capital e a violência do latifúndio. Aprendemos a cultivar valores fundamentais do ser humano que se assume como lutador e lutadora do povo. Aprendemos a festejar as vitórias, por pequenas que sejam e a examinar as derrotas para aprender com elas. Aprendemos a construir caminhos que forjam o novo e nos educam. Aprendemos que podemos e temos o direito de aprender. (Apud,Vargas,2005. p.176. caderno nº 11, do MST.)

Com mais de 20 anos de história e de luta MST, fruto do processo de resistência dos camponeses na luta comum pela terra. Propõe uma educação alternativa para o Movimento, edita e publica os “princípios da educação e do movimento, nos Cadernos Trimestrais do MST.

2.1.5.8.5 O Plano Nacional de Educação em 2001

Todas as Constituições brasileiras com exceção da de 1937 (de inspiração autoritária e sem a participação da sociedade) trazem implícita ou explicitamente a idéia de um Plano Nacional de Educação como sínteses das ações previstas para um determinado tempo. Com a aprovação da LDB de 1996, foi colocado em discussão a elaboração do Plano Nacional de Educação, mobilizando educadores, políticos e a sociedade de modo geral.

Tal era o movimento que em 2000 existiam duas versões distintas de Planos, uma oriunda do Governo e outra, fruto de debates e de construção social dos movimentos de educadores e da sociedade civil.

De acordo com Vieira (2003) objeto de polêmicas nas entidades, e entre marchas e contramarchas o Plano é aprovado em 2001 pelo Congresso Nacional, incorporando aspectos dos dois projetos.

No que se refere à educação de adultos, embora no corpo principal os dois projetos fossem substancialmente diversos e por vezes conflitivos entre si, as propostas relativas a educação de adultos não chegavam a ser de todo divergentes, diferindo sobretudo na abrangência das metas e dos montantes de financiamento.

Durante o processo de tramitação o texto do PNE, e foi adicionando o conceito de “educação continuada”, entendida como direito de cidadania, motor de desenvolvimento econômico e social e instrumento de combate a pobreza, já alinhando as prerrogativas da Declaração Mundial de Educação para Todos.

Nesse sentido, o Plano tem como objetivos:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência com sucesso na educação pública; e
- a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A Estrutura do Plano Nacional de Educação define, por conseguinte a partir um diagnóstico de cada nível de ensino:

- as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação;
- as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino; e
- as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação para os próximos dez anos;

São metas gerais para o conjunto da Nação, que prescindem de uma adequação às especificidades locais e regionais, a serem definidas nos Planos estaduais e municipais.

Com relação a educação de jovens e adultos, segundo o relator do Plano, Marchezan (2000, p. 17), expressa :

No que se refere a educação de jovens e adultos, temos três desafios. O maior deles é a erradicação do analfabetismo, exigência para o resgate da dívida social. Para tanto, o PNE atribui obrigações ao poder público e convoca a sociedade civil para uma ampla mobilização. Para que o cidadão mais pobre tenha oportunidades de inclusão social, com acesso ao emprego e melhoria da qualidade de vida, a educação de jovens e adultos deve abranger formação equivalente às oito séries do ensino fundamental.

O segundo desafio é o treinamento de imensos contingentes de jovens e adultos, para inserção no mercado de trabalho. O terceiro é criar oportunidades cada vez mais amplas e enriquecedoras de educação ao longo da vida ou de educação permanente.

No campo da educação de adultos e do combate ao analfabetismo, o Plano apresentou três vertentes:

- 1- Resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, erradicando-o;
- 2- Treinar o imenso contingente de adultos para inserção no mercado de trabalho;
- 3- Criar oportunidades de educação permanente e ou continuada.

2.2 Diretrizes e Metas para a Educação de Jovens e Adultos

Segundo consta no documento do PNE-2000, as diretrizes, diante do contínuo desenvolvimento das capacidades e competências para enfrentar as transformações atuais que dentre outras alterou a concepção tradicional de jovens e adultos, daí advindo o conceito de educação permanente, ou ao longo da vida.

1. Um novo conceito de educação de adultos

Com isso a superação do conceito de alfabetização limitada a aprender a ler e escrever, e incluir o conceito de “educação ao longo da vida”, no qual o homem está sempre em

situação de aprendizagem de algum conhecimento emergente diante das rápidas transformações da vida moderna.

É preciso ter domínio de outras competências exigências do mundo contemporâneo, como ter domínio de conhecimentos gerais equivalentes a oito anos de escolarização básica referentes ao ensino fundamental.

2- De acordo com o artigo 18 da CF, a modalidade de ensino, “educação de jovens e adultos”, no nível fundamental deve ser oferecida gratuitamente pelo Estado a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Trata-se de um direito público subjetivo. (CF, artigo 208, & 1º). Por isso compete aos Poderes Públicos disponibilizar recursos e as condições concretas para atender a esse dispositivo constitucional.

3- A integração de programas de elevação de escolaridade de jovens e adultos com programas de formação para o profissional, visando inserir o adulto no mundo do trabalho melhor capacitado, aumentando assim o seu poder de barganha, e com isso melhores condições de vida e de assumir postos mais altos na hierarquia do trabalho.

Com essas prerrogativas, delineia-se o perfil da nova educação de adultos. Como direito subjetivo e dever do Estado, e levando-se em consideração, o papel do Estado ora como provedor dessa modalidade de ensino, ora repassando para a sociedade civil. Esse movimento de ausências e presenças constante tem levado a própria clientela desses serviços a se desmotivar dado a incerteza de está ou não incluído no Programa seguinte.

Sobre isso vejamos a que no texto faz advertência: A oferta do ciclo completo de oito séries àqueles que lograrem contemplar as séries iniciais é parte integrante dos direitos assegurados pela Constituição Federal e deve ser ampliado gradativamente. Da mesma forma deve ser garantido, aos que completarem o ensino fundamental, o acesso ao ensino médio (op.cit. p.82). Nessa perspectiva, suas metas:

- 1- Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década erradicar o analfabetismo.
- 2- Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às 4 séries do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenham atingido este nível de escolaridade.

- 3- Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro primeiras séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as 4 séries iniciais.
- 4- Estabelecer programa nacional, para assegurar que as escolas públicas de ensino fundamental e médio localizadas em áreas caracterizadas por analfabetismo e baixa escolaridade ofereçam programas de alfabetização e de ensino e exames para jovens e adultos, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais.
- 5- Estabelecer programa nacional de fornecimento, pelo Ministério de Educação, material pedagógico, adequado á clientela, para os cursos de nível de ensino fundamental, de forma a incentivar a generalização das iniciativas mencionadas na meta anterior.
- 6- Realizar anualmente, levantamento e avaliação de experiências em alfabetização de jovens e adultos que constitua referência para os agentes integrados ao esforço nacional de erradicar o analfabetismo.
- 7- Assegurar que os sistemas de ensino estaduais, em regime de colaboração com os demais entes federativos, mantenham programas de formação de educadores de jovens e adultos, capacitados para atuar de acordo com o perfil da clientela, e habilitados para no mínimo, o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental.
- 8- Estabelecer políticas que facilitem parcerias para o aproveitamento dos espaços existentes na comunidade , bem como o efetivo aproveitamento do potencial de trabalho comunitário das entidades da sociedade civil, para a educação de jovens e adultos.
- 9- Instar Estados e municípios a procederem mapeamento, por meio de censo educacional, nos termos do art. 5º, da LDB, da população analfabeta por bairro ou distrito das residências e/ou locais de trabalho, visando localizar e induzir a demanda e programar a oferta de educação de jovens e adultos para essa população.
- 10- Reestruturar, criar e fortalecer, nas secretarias estaduais e municipais de educação, setores próprios, incumbidos de promover a educação de jovens e adultos.
- 11- Estimular a concessão de créditos curriculares aos estudantes de educação superior e de cursos de formação de professores em nível médio que participem de programas de educação de jovens e adultos.

- 12- Elaborar no prazo de um ano, parâmetros nacionais curriculares de qualidade para as diversas etapas da educação de jovens e adultos, respeitando-se as especificidades da clientela e a diversidade regional.
- 13- Aperfeiçoar o sistema de certificação de competências par prosseguimento de estudos.
- 14- Expandir a oferta de programas de educação á distância na modalidade de educação de jovens e adultos, incentivando seu aproveitamento nos cursos presenciais.
- 15- Sempre que possível, associar ao ensino fundamental para jovens e adultos a oferta de cursos básicos de formação profissional.
- 16- Dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio para jovens e adultos.
- 17- Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para essa clientela as metas nº 5 e 14.
- 18- Incentivar as instituições de educação superior a oferecerem cursos de extensão para promover as necessidades de educação continuada de adultos, tenha ou não formação de nível superior.
- 19- Estimular as Universidades e organizações não- governamental- ONGs a oferecer cursos dirigidos á terceira idade.
- 20- Realizar em todos os sistemas de ensino, a cada dois anos, avaliação e divulgação dos resultados dos programas de educação de jovens e adultos, como instrumentos para assegurar o cumprimento das metas do PNE.
- 21- Realizar estudos com base nos dados do censo demográfico da PNAD, de censos específicos (agrícola, penitenciário etc.) para verificar o grau de escolarização da população.
- 22- Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as de proteção contra o desemprego e de geração de emprego e renda.

23- Nas empresas públicas e privadas incentivar a criação de programas de educação de jovens e adultos para os trabalhadores, assim como condições para a recepção de programas de tele educação.

24- Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as políticas culturais, de sorte que sua clientela seja beneficiária de ações que permitam ampliar seus horizontes culturais.

25- Observar, no que diz respeito à educação de jovens e adultos, as metas estabelecidas para o ensino fundamental, formação de professores, educação á distancia., financiamento e gestão, educação tecnológica, formação profissional e educação indígena.

26- Incluir, a partir da aprovação do PNE, a educação de jovens e adultos nas formas de financiamento da educação básica.

Pela história da formação do Estado brasileiro e considerando que as classes populares nunca ocuparam lugar de destaque nas relações de Poder desse Estado, podemos concluir que as pressões sociais , a correlação de forças existentes em prol da educação de adultos , sempre se deu á margem da classe social mais interessada, os pobres, excluídos de poder e de prestígio social, em última instância os analfabetos.

As políticas adotadas pelo Estado estiveram de acordo com o conceito de Estado adotado em cada momento histórico e conseqüentemente, a eficácia dessas políticas não fora capaz de promover uma mudança na situação em que se encontrava a escolaridade dos adultos e o analfabetismo, como fenômeno social.

O conceito de “Estado Patrimonialista” pode ser um elemento que explique a grande exclusão social da maioria da população brasileira, ainda hoje, já que o Estado como constructo liberal de provedor dos direitos sociais, como educação para todos, ainda não ocorreu no Brasil, vez que o Estado passa a ser entendido como uma instância da qual aqueles que têm o poder político podem se apropriar de bens públicos e de direitos sociais, entendendo tal desvio como um direito de apenas uma classe social.

Mesmo na época do populismo de Getulio Vargas, quando se tem mais clareza de uma idéia de Estado e grandes avanços sociais foram alcançados , principalmente no âmbito das leis trabalhistas, a criação do salário mínimo etc., a eficácia das políticas de educação de adultos não se fez presente , dada as forças contrárias a inserção social da maioria da população, incluindo aí os analfabetos .

O Estado moderno brasileiro e a concepção de “Estado mínimo” contribuíram para a proliferação surgimento de ONGs que se dedicaram a educação e muito fortemente na área de educação de adultos.

As políticas de educação de adultos adotadas sempre estiveram embasadas por outros interesses , quase nunca declarados, de manter a população animada e pela ideia de melhoria das condições sociais , como no caso do Mobral no regime militar , que difundiu um ideal desenvolvimentista, mas as condições objetivas das políticas, não correspondeu a perspectiva de resolver definitivamente o problema do analfabetismo.

O Estado, a partir das políticas de educação de adultos adotadas ao longo da história, sempre se mostrou ambíguo e não deixou claro se o Estado estava efetivamente destinando suas ações para a população analfabeta, apesar de muitas vezes tal intenção está textualmente e formalmente registrada, nas políticas e nas leis existentes até agora.

A tradição do Estado de adotar políticas em EJA, na modalidade de “Campanhas” é exemplo claro do descaso e da forma pouco efetiva de tratar a questão da educação das pessoas excluídas de direitos sociais amplos, ou seja, a maioria da população.

Considerando que foram várias ações do Estado anunciadas previamente como solução para a questão do analfabetismo e da baixa escolarização da maioria da população , entendemos que o Estado não cumpriu seu papel de dotar a todos os cidadãos de seus direitos sociais conforme a concepção de Estado que o Brasil precisa, tendo em vista que ao longo de sua história, foi capaz de produzir a grande exclusão social em que se encontra hoje.

A conclusão evidente é que as políticas de EJA sempre estiveram atreladas ao conceito de Estado que vigorava em vários momentos da história política brasileira, na qual o analfabetismo sempre esteve à margem dessas políticas.

A partir de 2002 e do anúncio do “Brasil Alfabetizado”, pelo Governo Federal, o país passou a viver um novo momento de expectativas e esperanças de que essa nova política possa resolver a questão histórica do analfabetismo definitivamente no Brasil.

Ainda que o Governo federal apresente um Programa voltado para ao atendimento das questões Sociais Gerais, como o Fome zero, o Bolsa Família, Moradia Popular, Brasil Alfabetizado e todos de inclusão produtiva e social, as dificuldades na gestão dessas Ações e Políticas do Governo, não são de pouca monta, diante de uma tradição de perpetuação de uma concepção de Estado Patrimonialista, na qual aos maiores beneficiários do Estado são lamentavelmente os políticos representantes do povo, responsáveis pela corrupção na sociedade e pela impunidade, não por acaso o segmento social que detém as maiores

empresas e concessões do Estado, detendo a hegemonia das empresas de Comunicação e Informação e da mídia brasileira.

CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS: do Império à República.

3.1. A Educação de Adultos no Contexto do Brasil Colônia

Podemos encontrar marcas da educação brasileira a partir da análise dos primeiros ensaios de educação no período que abrange desde o começo da colonização, especificamente a partir da chegada dos jesuítas (1549), passando pelo período pombalino na independência (1822) pela proclamação da república (1889), até os dias atuais.

Faz-se necessário buscar no passado às raízes do presente, para tentar compreender os elos que articulam hoje ao ontem, na perspectiva de encontrar sua identidade.

Tem sido um esforço constante do homem moderno, nem sempre tarefa das mais simples, compreender o momento presente a partir de um recuo ao passado, para encontrar essas marcas e a partir daí, estabelecer essas relações entre o passado e o presente.

Para compreender o sentido dos textos, as determinações legais, os atos educacionais, nas constituições brasileiras do Brasil Colônia à República e dentro delas a posição ocupada pela educação de jovens e adultos, foi necessário recorrer ao contexto em que esses fatos ocorreram, ou seja, ao período em que os textos legais foram criados e promulgados. Considerando as dificuldades de acesso a documentos dado a ausência de fontes que expressam as diversas faces do mesmo fenômeno, e também a pouca preocupação com a preservação da memória daqueles tempos, recorreu-se ao lugar ocupado da educação nesse período, destacando a educação de adultos, tendo como suporte o sentido do que seja a essência e a aparência dos fenômenos sociais.

De acordo Kosik (1973) a essência dos fenômenos não se expressa logo ali atrás da aparência dos fatos sociais, é preciso buscar mais adiante nas entranhas e tramas do contexto onde se escondem pistas das verdadeiras causas e encontram-se as marcas que identificam o fenômeno social que se deseja investigar e que se busca compreender.

Para localizar as marcas e os sinais da sociedade colonial é preciso caracterizar social e economicamente essa formação social então baseada na extração das riquezas naturais da

terra, na exploração pelos colonizadores, para extrair o lucro que faria florescer o sonho do grande império luso-colonial.

A exploração do pau Brasil, açúcar, café e a mineração, configuraram o chamado modelo agrário-exportador que segundo Freitag (1980) perpassa todo o período colonial e imperial, portando não fazia maiores exigências de mão-de-obra especializada, bastando dispor de homens fortes, geralmente escravos e agregados.

As condições objetivas, portanto favoreceram a ação educativa implantada pelos jesuítas porque aliavam de um lado os interesses da metrópole e do outro os interesses da Companhia de Jesus de difusão da fé cristã. Para Romanelli (1982) além do conteúdo cultural educativo que foi transplantado via a formação jesuítica, estes tiveram sua ação educativa a um número restrito aos poucos filhos dos senhores de engenho.

A escola era freqüentada somente pelos filhos homens, que não os primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos e recebiam apenas uma rudimentar educação escolar. Era, portanto para um grupo limitado de pessoas que a educação escolar estava destinada, geralmente pertencente à classe dominante.

A alfabetização de adultos sempre fez parte da história da educação brasileira, desde os tempos da colonização, tendo os padres jesuítas como os primeiros professores da massa popular nativa do Brasil com o propósito de uma ação educativa missionária, juntos aos povos indígenas e aos bandeirantes, logo em seguida, aos filhos dos colonos e aos negros africanos.

Os jesuítas começaram a organizar classes de "ler e escrever" destinadas às crianças as quais se limitavam basicamente a alfabetização para introduzir o ensino da língua portuguesa e a catequese. Foram instaladas escolas de ler e escrever nas províncias de São Vicente, Espírito Santo, Bahia e Pernambuco, pouco a pouco classes de gramática e colégios; o ensino profissional e mais tarde, surgiram os seminários, concentrando sobre o ensino de humanidades, filosofia e teologia.

Com a introdução do regime escravista, os negros foram introduzidos na sociedade, entretanto estes eram proibidos de freqüentar o ensino formal e sua educação se fazia através de sermões que os exortavam à prática da moral cristã e a fé católica, permanecendo dessa forma por quase duzentos anos.

A expulsão dos jesuítas em 1759, embora tenha provocado a regressão do sistema educativo da Colônia, não afetou, entretanto, a educação das classes populares, uma vez que poucas foram às ações educacionais dirigidas à grande massa populacional da época.

A ação educativa dos jesuítas acabou sendo dirigida para atender aos interesses e objetivos das elites coloniais, de acordo com os objetivos definidos pela Companhia de Jesus no final do século XVI, consubstanciados no *ratium studiorum*.

De acordo com Primitivo (1939), em “A questão dos moços pardos”, fica claro como a pedagogia jesuítica esteve pouco interessada e não foi nada eficaz quando a clientela eram os filhos de escravos, negros libertos e indígenas. Registros históricos na província de Salvador mostram que foram organizadas classes de ler e escrever para os filhos de escravos e jovens indígenas, considerados pelos jesuítas como barulhentos e que não possuíam as necessárias disciplinas para aprender a ler e escrever.

O limite do conceito de cidadania da época impediu maiores avanços nas ações educativas, uma vez que cidadãos eram considerados apenas a elite econômica que desfrutava de direitos e de privilégios.

3.2. A Educação de Adultos na 1ª Constituição Imperial Brasileira

A 1ª Constituição Imperial de 1824 apenas destaca que a “União garantirá a criação de universidades e colégios para o desenvolvimento das ciências, das artes e letras”. Essa garantia não recebe por parte dos poderes nenhuma alusão à educação da massa, bastante representativa do total da população. Não fazia referências àqueles originários das classes então subalternas, das classes populares, indígenas, caboclos, cafuzos, ex-escravos, negros livres e as mulheres.

Art. 94. Podem ser Eleitores, e votar na eleição dos Deputados, Senadores, e Membros dos Conselhos de Província todos, os que podem votar na Assembléia Parochial.
Exceptuam-se

I. Os que não tiverem renda líquida annual de duzentos mil réis por bens de raiz, indústria, comércio, ou emprego.

II. Os Libertos.

III. Os criminosos pronunciados em querêla, ou devassa.

Pelo destaque dado a questão da relação do voto com a renda pessoal, percebe-se que a massa de trabalhadores, em geral os negros e analfabetos, não estavam incluídos no texto. Pouco ou quase nada foi realizado nessa época em termos de ensino elementar gratuito para todos, durante o período imperial. As sinalizações para a educação na 1ª Constituição Imperial estão restritas a dois parágrafos de um único artigo.

Art. 179 A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros (...) é garantida pela constituição do Império pela maneira seguinte:

&32 - A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos; &33 - Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, letras e artes

O contexto, entretanto era favorável a discussões e debates sobre educação para as classes populares e o que se expressava em diversas tentativas fazer cumprir esse desejo, através de inúmeras leis apresentadas com destaque à lei de 1827.

A aplicação dessa lei na então Província da Bahia teve seu desdobramento explicitado no Capítulo VI dessa tese, através de uma pesquisa de mestrado, que estuda a primeira tentativa de implantar escolas de ler e escrever para a população trabalhadora. O estudo vai de 1827 a 1852 e mostra as dificuldades encontradas, os avanços na metodologia e práticas de ensino, além de trazer para a sociedade o debate da educação da massa, como uma necessidade urgente para o país.

Essa institucionalização só vem se firmar com o conceito de obrigatoriedade nacional no Ato Adicional a essa Constituição em 1834, ou seja, dez anos após, ficando sob a responsabilidade da educação das elites com a Coroa e dos demais cidadãos com as províncias. As províncias pouco puderam fazer diante das condições de absoluta desestruturação, falta de planejamento interno e de recursos financeiros para tal tarefa.

3.3. O Ato Adicional de 1834, á constituição de 1824.

Em todo o período imperial o Ato de 1834, adicional à constituição de 1824, foi o primeiro instrumento legal, formal, destinado a educação, que mais se destaca, ainda que

contraditoriamente atribuem a esse documento às causas do fracionamento do ensino entre sistema federal e provincial, uma vez que ele traz o princípio da descentralização da educação.

Segundo Azevedo (1943) o Ato Adicional à constituição de 1824 veio interromper a unificação de uma política de educação do poder imperial que então se iniciava. Enquanto Vieira (2003, p. 61) considera impossível o ato adicional ter destruído o que não existia. Mesmo acatando a interpretação de que o Ato Adicional de 1834 teria destruído um sistema educacional em formação, é forçoso reconhecer que é impossível destruir o que não “existe”. Outros o consideram a 1ª Lei da Educação Brasileira, seguido posteriormente dos pareceres de Rui Barbosa em 1878, Leôncio de Carvalho e outros, de acordo com Paiva (1973)

A importância histórica desse regulamento do ensino era que preconizava como princípio, a descentralização do ensino primário, elementar gratuito. Muito embora a descentralização simbolizasse uma conquista, ela não veio acompanhada do seu real significado, diante das precárias condições estruturais das províncias de assumirem tal empreendimento.

Segundo Paiva (1973) para a educação no período imperial, o ato de 1834, propiciou uma atitude de isenção de responsabilidade por parte do governo central, em relação ao ensino primário (e por extensão ao ensino normal), considerando-a prerrogativa das Províncias. Estas se encontravam carentes de recursos, e de estruturas mínimas e pouco puderam realizar em favor de instrução popular, que se desenvolveu precariamente durante todo o império e em grande parte do período republicano.

A descentralização do ensino acabou sendo não só uma conquista, mas também uma dificuldade para as províncias, uma vez que não havia uma política de colaboração da Coroa para com o ensino das classes populares, assumindo, o poder central, apenas o ensino superior, diga-se de passagem, as faculdades de medicina, letras e artes. Dessa forma, justifica-se a educação popular se desenvolver de forma desigual no conjunto do país, embora o centro-sul já apresentasse uma melhor situação do ensino, devido à maior concentração de riqueza.

Contraditoriamente, as mudanças econômicas faziam novas exigências em matéria de instrução popular. Devido ao crescimento e progresso material da época, com a chegada e instalação das primeiras manufaturas, que tornava a falta de educação para as classes

populares uma fonte de preocupações, a educação das camadas populares torna-se uma necessidade para o desenvolvimento do país.

A economia do país, centrada na extração e na agricultura, passa a conviver com outras formas de organização da produção, e isso acarretou uma mudança nas idéias sobre a educação da população trabalhadora. Deve-se destacar também a diferença existente entre o sistema de ensino das províncias e o da Corte ou Município Neutro, (sede do governo central imperial) que a lei facultava legislar sobre quaisquer níveis de ensino e principalmente o ensino superior.

Mesmo nas Províncias como Salvador na Bahia, onde fora criada a primeira faculdade de medicina na então sede do Império em 1808, com a mudança da sede do Império para o Rio de Janeiro, o poder central mantinha a manutenção e controle. Isso significava que a educação da elite teria outro tratamento diante da proximidade com o poder central, enquanto a maioria da população ficava na incerteza, diante das condições das províncias, então já insuficientes e frágeis.

Sobre isso, assim se refere Sepúlveda (2004. p. 76 -77)

Dessa maneira, a educação da elite ficava a cargo do poder central, e a educação do povo, a cargo das províncias. Como não havia exigência de certificação de conclusão do ensino primário, para o acesso a outros níveis de escolaridade, a elite educava seus filhos em casa com seus preceptores.

Quanto ao povo, restavam algumas escolas de ler, escrever e contar.

Para Aranha, (1996, *apud* Sepúlveda 2004, p.77) em 1867 apenas 10% da população em idade escolar encontrava-se matriculada e nesse mesmo período segundo Haddad (1891), em 1890 o Brasil contava com 82% da população acima de cinco anos analfabeta.

Independente dos instrumentos legais disponíveis para a EJA, ela significou preocupação no período. Primeiro pela questão da proibição do voto do analfabeto pela Lei Saraiva de 1854, pela restrição no texto constitucional do fato de libertos e os mendigos não poderem votar nem serem votados

As idéias educacionais debatidas na sociedade brasileira a época já ultrapassavam em muito os limites do que preconizava o texto constitucional, pelos diversos projetos apresentados ao congresso nacional, impulsionados pelas idéias liberais em forte efervescência na Europa e com forte influência no Brasil colônia e império.

De acordo com Romanelli (1982 p.35)

Assim os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra.

Os brasileiros filhos da elite econômica e posteriormente a elite intelectual da época, em geral, complementavam seus estudos na Europa estes quando regressavam traziam as influências e idéias novas que já circulavam do outro lado do atlântico, isso lhes permitia fazer uma crítica ressaltando o atraso cultural em que se encontrava a sociedade brasileira durante a Colônia e o Império.

Argumentavam em favor do atendimento da população em idade escolar, em função dos seus benefícios sociais e econômicos, expressando a idéia de que a instrução poderia contribuir de forma decisiva para o progresso do país.

Liberato Barroso mostrava em 1864 que da despesa total do Império (governo central e províncias), somente 1/20 eram aplicados na instrução pública (PAIVA, 1973). Rui Barbosa, em 1822, ao destacar a situação de absoluta miséria do ensino popular no país chamava atenção para pequena percentagem do orçamento que a nação consagrava à educação (1,99%), enquanto as despesas militares se elevavam a 20,86% da despesa total do Império.

A educação de adultos durante a 1ª Constituição brasileira ainda assim, se desenvolveu aleatoriamente e dentro de condições adversas que se encontravam as províncias. Foram criadas “Escolas Noturnas”, quase em todas as sedes das províncias, ficando as zonas rurais descobertas desses serviços e desse direito.

Além do limite da expansão do ensino elementar para todas as províncias, bem como a questão da obrigatoriedade, gratuidade, da reivindicação de auxílio do governo central, três outros aspectos da educação popular aparecem como importantes:

1- a preparação dos professores primários em 1835 e 1836 – foram criadas várias escolas normais uma inclusive no Rio de Janeiro e outra em Salvador na Bahia;

2- a educação da população adulta analfabeta;

3- e a do ensino profissional;

Para esses aspectos foram elaborados diversos projetos de reforma do ensino, e apresentados ao Congresso Nacional, sem, contudo conseguirem o apoio dos representantes políticos deixando essa população pobre excluída dos direitos sociais e constitucionais.

Torna-se penoso, mas não difícil inferir que os problemas da educação das massas identificados já naquele período do contexto do Brasil Colônia e Império, são problemas que se perpetuaram até os nossos dias, uma vez que até agora não se implantou uma política educacional capaz de resolver a questão da educação popular, explicando de certa forma, as dificuldades encontradas no contexto atual para resolver a questão do analfabetismo no país.

3.4. A Educação de Adultos no Contexto da República - A Carta de 1934

Embora o regime imperial apresente um saldo positivo em relação ao período colonial em termos de iniciativas educacionais, este não foi capaz de apresentar um projeto educativo para a massa da população. Segundo Viera e Freitas, “apenas 10% da população têm acesso à escola. Esta constitui, pois, um privilégio da nobreza situação que somente vai se alterar com o advento da República, em particular a partir do Século XX”. (2000, p.67)

A chegada do regime republicano não se caracteriza por mudanças profundas, nem rupturas com o modelo econômico vigente. Os conflitos com a chegada das primeiras ideias de implantação da industrialização, a substituição do modelo agrário exportador pela “substituição de importações”, bem como o paulatino processo de industrialização que se sucede nos anos 20 e 30, possibilitaram a produção de bens até então adquiridos somente via a importação. Isto vai gerar uma série de conflitos internos pela resistência da oligarquia já sedimentada.

Estes conflitos têm reflexos na educação e as constituições de 1934 (a mais democrática), e a de 1937, (de cunho autoritário), vem refletir essa dualidade já posta na sociedade entre a modernização do país e a manutenção de antigos privilégios. O primeiro período da república de 1889-1930 segundo Vieira e Freitas (2000) é marcado por disputas pelo poder central, eclodindo vários movimentos de insurreição nesse período. No plano social merece destaque o desenvolvimento de experiências anarquistas e da população operária nos sindicatos.

A entrada no Brasil de um forte contingente imigrantes, italianos, alemães, poloneses que fugindo dos conflitos em seus países de origem, buscam novas terras e se instalam no sul do Brasil, trazem outras experiências de trabalhos e direitos dos trabalhadores, e que vão certamente contribuir para os avanços nesse setor no sul do país.

A educação não parece ser preocupação do poder público. Em um estudo Freire (1993) faz uma observação que sintetiza o ambiente educativo do alvorecer da república no Brasil. Liquidado o Império, a educação, como um todo, permanecia mais ao nível de discurso do que sua efetiva e sistematização “(...). Estava estabelecida a res-pública, mas o povo, a grande população brasileira, continuava fora das decisões políticas e do acesso aos bens culturais”. (FREIRE, 1993, p.173)

Em termos da legislação e em relação à EJA, a 1ª Constituição Republicana de 1891, reafirma a proibição do voto do analfabeto, já vindo desde a época do império e substituem o termo Educação Pública, já consagrados nos regulamentos educacionais anteriores, por letras, artes e ciências.

Art. 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

1º) velar na guarda da Constituição e das leis e providenciar sobre as necessidades de caráter federal;

2º) animar no País ao desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais;

3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

A primeira constituição republicana incorporou dentre outros, o princípio contido no Ato Adicional de 1834, que veio preencher a lacuna deixada no texto constitucional de 1824. Manteve, no entanto, o entendimento de que a educação popular deveria ser de

responsabilidade das províncias respeitando o preceito da descentralização do ensino, deixando, entretanto a educação popular a cargo das ínfimas condições estruturais da época. O artigo 35, pouco entusiasmo provocou na sociedade, pois a educação da população como um todo, não estava contemplada e era uma maioria já existente sem esse direito social.

No segundo item o artigo introduz a criação de escolas de ensino secundário nos estados como incumbência da União, ainda que o ensino superior continuasse mantido sob o domínio do poder central. Assim, trata-se de uma incumbência não só da união isso fica bem claro, que não se trata de uma assunção total, a expressão, mas não privativamente, é uma ressalva que traduz a intenção do não comprometimento do poder central.

Mas foi a Constituição de 1934, que concretizou vários anseios da população a partir dos ideais liberais e do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que a educação para todos fora de fato incluída no texto formal da lei.

3.5. A Educação na República, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Trata-se de um movimento - manifesto em favor de um projeto de educação que representava a síntese dos ideais de transformações sociais almejado pela sociedade brasileira e que tinha a mudança do modelo econômico sua base fundamental.

O manifesto foi um tratado elaborado por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, líderes do movimento de renovação da educação, no qual repousavam as idéias mais modernizantes do ensino e da educação popular no país.

Representando a ideologia dos renovadores da educação o documento tem por objetivo imprimir uma direção mais firme ao movimento renovador, opondo-se ao empirismo das reformas parciais anteriores do sistema educativo existente.

O manifesto é ao mesmo tempo um programa de reconstrução educacional de âmbito nacional e a afirmação de tomada de consciência do compromisso com a transformação do país. Com uma concepção da educação situada no processo de desenvolvimento, o documento estabelece uma relação dialética entre educação e desenvolvimento colocando a educação em situação de primazia e o Estado como seu provedor.

O Manifesto recupera a função pública da educação e proclama o Estado como tendo o dever de oferecer - lá em todos os níveis e graus independente da situação familiar ou de classe social, para isso a concepção de Estado também estava registrada no texto e assim se expressava textualmente o documento: O Estado em face da educação: A educação, uma função essencialmente pública. Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais.

A educação que é uma das funções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado.

Para Savianni (1996) deve-se observar não só os textos legais, mas o contexto em que estes foram elaborados para se ter uma compreensão melhor do seu conteúdo e do seu significado. Sobre o contexto em que nasceu o movimento renovador da educação outros fatores e movimentos culturais, estavam também em evidência como a criação do Ministério da Educação e Cultura em 1930, a fundação da Universidade de São Paulo em 1934 e a presença de Anísio Teixeira como ministro da educação, e um dos signatários do Manifesto, colocou em prática muitos dos princípios declarados nesse movimento de renovação da educação existente na sociedade.

As inovações expressas no novo texto constitucional, a mudança entre o que dizia a constituição de 1934 e as anteriores, sobre o dever do Estado por si só, já representava uma nova visão e tratamento da educação diferente das constituições anteriores, pelo menos no que diz respeito ao dever do Estado.

São características da educação preconizada no manifesto: laicidade do ensino público, co-educação, gratuidade, obrigatoriedade e reconhece que o cidadão vital tem o direito a educação. Para Romanelli (1973), trata-se de uma tomada de posição ideológica em face do problema educacional que a nação reivindicava uma ação firme do Estado, no sentido de assegurar escolas para todos, contestando a educação como privilégio de classe, tão

presente na sociedade brasileira e no sistema educacional principalmente, nas últimas décadas do período imperial e na república velha.

Todas essas idéias renovadas e iluminadas, pela forte influência exterior, os ideais liberais, os movimentos em favor educação laica da “escola nova” vieram dar sustentação aos ideais revolucionários de educadores e intelectuais da época.

3.6. A constituição de 1934 - os avanços na educação.

O manifesto não chegou a ser uma lei, mas teve força e influência como tal, tanto que a próxima constituição brasileira a de 1934, inclui e contempla em grande parte esses ideais contidos no movimento renovador da educação, por isso mesmo é considerada a Constituição mais avançada em termos de concepção de educação, de ensino e do dever do Estado.

Diz o texto Constitucional de 1934, no Capítulo II da Educação e da Cultura:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrado, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva no espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Já se percebe um conceito amplo de educação, envolvendo aspectos de solidariedade humana e formação integral do homem e define educação como dever da família, mas também do Estado e bem ao gosto do que preconizava o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Contraditoriamente essa mesma constituição trazia o estigma de não reconhecer parte da população como cidadãos, “aqueles que não sabiam ler e escrever”, abaixo descrito textualmente.

Art. 108 - São eleitores os brasileiros de um e de outro sexo, maiores de 18 anos, que se alistarem na forma da lei. Parágrafo único - Não se podem alistar eleitores: a) os que não saibam ler e escrever; b) as praças-de-pré, salvo os sargentos, do Exército e da Armada e das forças auxiliares do Exército, bem como os alunos das escolas militares de ensino superior e os aspirantes a oficial;

Art. 150 - Compete à União: a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante na lei federal, nos termos dos arts. 5º nº XIV, e 39, nº 8, letras a, b e c, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

- a) Ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;*
- b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de torná-lo mais acessível;*
- c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;*

Com tamanha clareza e abrangência, o texto estende ao Estado uma maior obrigação bem como a gratuidade e obrigatoriedade, atribuindo ao Estado, além de seu dever, define as atividades que lhe são devidas, com um nível de detalhe, como que para não deixar de atender nenhuma das demandas existentes.

Pela primeira vez, a educação de adultos aparece num texto constitucional como direito a ensino primário integral, obrigatório apesar da suposta destinação do ensino profissional e vocacional para os filhos dos trabalhadores de modo geral.

O artigo 49 enfatiza que a educação é um direito de todos, aí incluído os adultos, uma vez que não faz nenhuma restrição nem referência a qualquer outro tipo de educação diferenciada para grupos diferenciados, tratam os adultos como cidadãos de direitos sociais, segundo o entendimento de Bourdieu (1998) e Tourraine (1973).

Isso pode refletir as disputas que se processavam no interior do regime político vigente polarizado entre duas concepções de política de Estado e de política educacional adotada por esse mesmo Estado.

Composta de 11 capítulos, vários incisos e parágrafos dedicados a educação e ao ensino, essa constituição cria uma série de instâncias e dimensões novas para os sistemas de educação, estabelece a definição de um plano nacional para todo o território brasileiro respeitada as variedades e leis locais, prevê a criação de fundos orçamentários para a manutenção e o desenvolvimento do ensino e retira a obrigatoriedade do ensino religioso, deixando-o facultativo para o aluno.

Todas essas inovações são reflexos do que a sociedade já vinha reivindicando, o que significa que o texto constitucional estava em sintonia com o que a sociedade já expressava em termos de educação e ensino, ainda que as contradições também se fizessem presentes. A

partir de 1937, e dos acontecimentos políticos do país, com golpe de Estado do governo de Getúlio Vargas, o fechamento do congresso nacional e a convivência com uma nova constituição outorgada, conhecida como a constituição “polaca” dada a sua estranheza entre os cidadãos brasileiros e o contexto social, (atribui-se que a constituição de 1937 tenha se inspirado em um modelo polonês), houve um retrocesso em termos de políticas educacionais adotadas no país e todo o avanço conseguido na anterior é abandonado nesse momento.

Outro aspecto que merece ressalva é que os avanços alcançados na Constituição de 1934, não chegaram a se manifestar na prática educativa, e não se fizeram sentir tais mudanças dado que foram apenas três anos de vigência da lei. Sendo, que todo esse processo de animação cultural no país, originado pela Constituição, foi bruscamente interrompido pelo golpe de Estado do governo de Getulio Vargas, que outorgou uma nova constituição, interrompendo assim, o mais expressivo movimento em favor de uma mudança e verdadeira recuperação educacional no país.

O regime político, em 1937, não permitiu que as inovações contidas na constituição de 1934 fossem colocadas em prática. As lutas ideológicas entre conservadores e liberais foram levadas ao extremo, tendo o governo tomado medidas radicais para controlar o se convencionou chamar de movimento “desestabilizador da república” ou formas políticas não democráticas, que culminou com o fechamento do congresso configurando-se no golpe de Estado da era Getúlio Vargas.

Convém lembrar que o período de 1930 a 1945 tem por detrás das lutas ideológicas basicamente o fortalecimento do grupo político que representava a implantação do modelo industrial da economia e no enfraquecimento do poder político do grupo econômico agrário-exportador.

Esse período é conhecido historicamente como “A revolução de 30”. Foi um período em que ocorreram várias mudanças culturais em meio às grandes efervescências de idéias e seu programa era: a aliança liberal, nova constituição, busca de soluções racionais para as questões sociais, no plano educacional, era a difusão do ensino técnico-profissional, como meio de preparação de mão de obra qualificada para indústria e o comércio.

No entanto, o período subsequente aos anos 30 se notabiliza por características inteiramente diversas do ponto de vista político, expressando uma contradição já presente nas lutas ideológicas existentes. Reflete-se em matéria educacional as mudanças do regime político, no primeiro momento revolucionário na vigência da constituição de 1934 atendendo-se aos princípios liberais e posteriormente o período marcado pelo regime de autoridade

antiliberal e antidemocrático em 1937, que revoga avanços alcançados, revivendo assim um novo momento de retrocessos no campo da EJA.

3.7 - A Educação de Adultos na Constituição de 1937- os recuos na educação

Com relação à educação de adultos o texto constitucional de 1937, apresenta de modo geral uma visão limitada da educação e expressa claramente uma concepção preconceituosa e discriminatória para com a população adulta e trabalhadora.

A educação profissional será destinada as “classes menos favorecidas” aos jovens e adultos não escolarizados) e aos “desvalidos da sorte”, o que denunciava bem a ideologia do governo, em sua política educacional, favorável a um sistema educacional de discriminação de classe como expressava o próprio texto constitucional, previa uma educação diferenciada para classes sociais diferenciadas.

A constituição de 1937 não faz referências aos jovens e adultos não escolarizados, nem mesmo a questão do analfabetismo, já que sua preocupação repousava sobre os diferentes segmentos sociais ou classes e para tais um tipo de educação, bem como preparar mão - de obra para atender a uma necessidade do modelo econômico em processo de mudança.

Assim está expressa no texto constitucional de 1937

Art.128 É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outros, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.

O dever do Estado, o entendimento da educação como uma função pública, como na constituição de 1934, passa a ser agora dever de contribuir, direto ou indiretamente com o ensino de modo geral. O Estado passa a assumir o ensino vocacional e de preparação para o trabalho como seu primeiro dever, abandonando toda aquela ampla concepção de educação integral do cidadão prevista no texto de 1934.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever

fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

Esse apelo discriminatório do texto em matéria da educação profissional ou vocacional, destinada “aos menos favorecidos” causou uma grande revolta no meio educacional, principalmente nos pioneiros da educação que buscavam ampliar e difundir o ideal de uma educação integral e para todos.

E ainda,

Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurarem, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

É curioso que o artigo 129 quando enfatiza a ajuda que o Estado poderá prestar ao setor privado do ensino, o faz sob a forma de que este ofereça educação profissional e vocacional, mediante o aluno receber uma educação adequada às suas faculdades e tendências vocacionais, contudo, o Estado não se compromete diz o texto: assegurar a “possibilidade” de tal oferta. Isso pode explicar o quanto às mudanças de concepção estava agora em vigor.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. Vê-se que a união, além de ajudar aos setores privados que oferecessem ensino para os filhos dos operários, ou seja, seus futuros trabalhadores, o Estado ainda lhes concedia ajuda com recursos financeiros e materiais.

Isso esclarece o entendimento dos legisladores quanto ao sentido de gratuidade do ensino. Não atingindo, portanto a totalidade da população, mas tão somente aqueles que

pudessem pagar alguma quantia às caixas escolares. Esse preceito legal deixava de fora a possibilidade de educar os filhos dos trabalhadores, cujos pais não tivessem essas condições materiais.

3.8. A Constituição de 1946: As Marcas da Educação de Adultos.

Art. 131 - São eleitores os brasileiros maiores de dezoito anos que se alistarem na forma da lei. Art. 132 - Não podem alistar-se eleitores: I - os analfabetos; II - os que não saibam exprimir-se na língua nacional; III - os que estejam privados, temporária ou definitivamente, dos direitos políticos.

A questão do voto dos analfabetos é uma questão recorrente no momento das discussões constitucionais. Ora defendida por aqueles que se utilizavam da democracia representativa através do voto, e, portanto lutavam pela liberação do voto dos analfabetos, ora por aqueles que reivindicavam uma educação para a massa da população porque entendia a educação como fator de desenvolvimento e aquisição de direitos, portanto de cidadania. Essa constituição repete a restrição do voto dos analfabetos, já prevista em outras constituições anteriormente.

Restaurada a democracia no país em 1945 através das eleições que conduziram o próprio Getúlio Vargas ao poder, uma nova Constituição se fazia necessário uma vez que preciso cumprir a recomposição democrática prometida, pelo populismo do governo. Assim, a nova constituição anunciava uma nova política educacional então preconizada como direito de todos.

Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Ainda que não haja grandes modificações no texto constitucional, sobre educação, os anos 40 foram brindados por dois importantes e significativos feitos no campo da educação popular de modo geral e em particular no âmbito da erradicação do analfabetismo: Em 1947, a instalação pelo governo Federal, da 1ª Campanha para a Erradicação do Analfabetismo, e em 1948 fora encaminhado ao Congresso Nacional o projeto de lei da 1ª Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional - a primeira, - LDB - que permaneceu treze longos anos em tramitação sendo votada e aprovada somente em 1961 - a lei 4.024/61.

No capítulo II dedicados a educação e cultura, o texto não faz maiores referências a nenhum nível nem modalidade de ensino. São declaração de princípios muitos deles repetidos em constituições anteriores como o princípio que a escola deve inspirar-se nos ideais de liberdade e solidariedade humana. Há, no entanto aspecto que merece uma análise.

Art. 168 A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - O ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - O ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III - As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

V - O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno manifestada põe ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;

VI - Para o provimento dos cargos das cátedras no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade.

VII - É garantida a liberdade de cátedra.

Dos quatro itens acima, oriundos do artigo 168, o terceiro e quarto princípio, transformaram-se em grandes novidades, pois se trata de dividir com o setor empresarial o que era dever do Estado. Recoloca-se a questão da educação profissional que lá na constituição de 1937, causou uma onda de protestos por parte dos setores educacionais, e surge agora sob nova formatação, mas com o mesmo estigma de atribuir a formação

profissional aos desvalidos da sorte, como declarava o texto em 37. Atribuindo aos setores industriais e comerciais o dever de preparar e educar os filhos dos trabalhadores empregados dessas empresas.

O item I também merece ressalva, “o ensino primário é obrigatório e só será dado em idioma nacional”. Isso reflete não só o nacionalismo próprio do governo central e o controle que fazia aos imigrantes chegados ao sul do país, em geral da Alemanha, da Polônia e da Ucrânia fugitivos da guerra, que tentavam uma adaptação local restabelecendo seu idioma pátrio. Chegaram a abrir escolas para os imigrantes nos dialetos que traziam de seus países de origem, principalmente em Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul, sendo proibidos pelo governo de Getúlio Vargas, imbuído do nacionalismo que o caracterizou.

Art. 169 - Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 170 - A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios. Parágrafo único - O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais.

Art. 171 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino.

Esses foram os artigos que parecem esclarecer o assunto, mais uma vez o Estado estava se colocando distante de assumir o dever que contraditoriamente declarava os seus documentos oficiais.

Parece apenas servir como efeito de retórica. Destacar o caráter supletivo do sistema federal de ensino encontrado no artigo 170, não seria necessário dado a evidencia do afastamento do texto constitucional do dever do Estado para com a educação popular. *Parágrafo único - Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional.*

Art. 172 - Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Art. 173 - As ciências, as letras e as artes são livres.

Art. 174. - O amparo à cultura é dever do Estado. Parágrafo único - A lei promoverá a criação de institutos de pesquisas, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior.

Definindo a obrigatoriedade dos sistemas de ensino criar serviços de assistência aos alunos mais necessitados, garantindo assim a eficiência escolar. Parece ser outra vez mais um efeito de retórica, pois amparar a cultura e dizer que as artes são livres parece não significar muito para as demandas que a sociedade apresentava em termos de educação e cultura.

Como a Constituição de 1946 teve o mérito de definir que competia a União fixar as diretrizes e bases da educação nacional, talvez a falta de entusiasmo pela educação identificado no texto deva-se ao fato de saber que viria posteriormente uma lei que iria detalhar e organizar a educação no país, o que justifica que o texto constitucional tenha se reservado apenas aos princípios da educação.

Constata-se também que paralelo a tramitação da LDB, e a partir de 1942, deu-se início a uma série de reformas do ensino por graus e níveis. São as chamadas leis orgânicas do ensino para cada ramo e graus do ensino foram propostas reformas de acordo com os interesses políticos de cada grupo social, enquanto a LDB tramitava no congresso várias mudanças estavam sendo operacionalizadas e colocando em prática os ajustes pretendidos pelo governo central.

3.9. A Educação de Adultos na Constituição de 1967

Três fatos do contexto político durante a década de sessenta vão estabelecer relações diretas com as políticas de EJA. O primeiro deles foi à elaboração e proposição do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) de Paulo Freire, proposto ao governo em 1963 e drasticamente interrompido pelo golpe militar de 1964 com a instauração da ditadura militar que durou mais de 20 anos. Acrescente-se a isso a mobilização popular para a implantação do plano já tendo iniciado o plano piloto e feito parte do treinamento do pessoal. Isso causou não só uma frustração, como revolta pela violência com que os professores envolvidos foram tratados pelo regime militar, culminando com o exílio do próprio Paulo Freire e outros.

O segundo fato da política nacional foi o reajuste feito a Constituição de 1946 justamente para ajustar a vida da sociedade ao regime ditatorial implantado pelo golpe militar.

No que se refere à educação de modo geral o ajuste feito à constituição de 1967 apenas se refere aos limites impostos quanto à liberdade de expressão imposta a toda sociedade brasileira. Apesar de ter aprovado em 1961 a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a lei nº 4.024/1961, esse fato, não veio modificar nas bases da educação nacional nada que as pequenas reformas feitas nos anos 40 e 50 já não tivessem se encarregado de fazê-lo.

Com apenas seis artigos dedicados a família educação e a cultura a constituição de 1967, não aporta maiores novidades e tinha um caráter de ajuste, no sentido de adequar o país ao regime político vigente. Apresenta um novo princípio o da “unidade nacional”, que vai caracterizar todo o período ditatorial como filosofia e marca desse período, como justificativa do regime instaurado. A seleção de alguns artigos do capítulo dedicado à educação são a prova da intenção dos poderes públicos para com a educação no país.

Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

Com essa definição o texto constitucional expressa uma forte tendência a apoiar a iniciativa privada na oferta do ensino, iniciando aí a expansão vertiginosa do setor empresarial do ensino como crescimento do setor privado em detrimento do setor público. Mantém a obrigatoriedade do ensino, de somente ser ministrado em língua nacional e dos sete aos 14 anos de idade, sendo obrigatório e gratuito para todos nos estabelecimentos oficiais.

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;

O ensino gratuito apenas dos sete aos 14 anos exclui parte significativa da população adulta que já demandavam uma escola inclusive para inserir-se no novo modelo produtivo que se instalara e demandava uma mão-de-obra mais qualificada para a indústria.

As reformas do ensino implantadas nas décadas de 40 e 50, já haviam cuidado desses aspectos, nos anos anteriores, como a reforma do ensino industrial de 1942, reforma do ensino comercial de 1943, reforma do ensino primário e normal de nível secundário essa constituição não se preocupou com educação e sim com as estratégias e manutenção do controle e vigilâncias das liberdades individuais e coletivas da sociedade.

O sistema de bolsa concedida para o ensino superior anunciado nesse parágrafo, apenas se transformou numa estratégia de favorecimento ao ensino superior privado, que se apropriavam dos recursos públicos das bolsas e não havia transparência, nem prestavam contas de como haviam utilizado esse recurso. Essas e outras benesses concedidas pelo Estado ao setor privado do ensino possibilitou o crescimento espantoso das escolas de nível superior, sem qualidade adequada, iniciada nos anos setenta.

Art. 169 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estreitos limites das deficiências locais.

Outra vez que a união não assume a educação como dever e a afirmativa acima de educação “primária obrigatória para todos” se resume a uma frase de retórica de efeito iluminista, não há uma referência aos jovens e adultos, nem mesmo ao analfabetismo que já era uma questão em debate em todos os eventos educacionais do país.

§ 1º - A União prestará assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais e do Distrito Federal.

§ 2º - Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Art. 170 - As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes.

Parágrafo único - As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.

A questão das empresas prestarem serviços educacionais se constituiu numa estratégia, de iniciar uma mudança que estava sendo preparada desde a instalação de regime militar que foi a profissionalização do ensino básico desde o nível fundamental ao médio, com a lei 5692/1971 a seguir comentada. Por tudo isso se percebe que a educação dos adultos e principalmente a questão do analfabetismo ficou esquecida como se já estivesse resolvido o problema, cada vez mais crescente.

Prestar assistência financeira aos Estados não chegou a de fato a se constituir numa política pública, daí advindos outros problemas para tender ao preceito recorrente nas constituições brasileiras, de oferecer educação para todos.

No entanto os parágrafos referentes à participação dos empresários na educação dos trabalhadores e de seus filhos foi mantida nessa constituição e se manteve como na anterior. Admite inclusive aprendizagem dos trabalhadores menores, questão hoje muito discutida inclusive com uma lei que proíbe o trabalho do menor de 16 anos de idade.

Sobre forte influência tecnicista norte americana, essa lei, conhecida com lei da reforma do ensino de 1º e 2º graus, muda radicalmente os princípios e fins da educação. Foi implantada em todo território brasileiro, o ensino profissionalizante, entretanto, sem considerar às condições e tendências anteriores identificadas.

3.10 - A Educação de Adultos na Lei 5692/1971

Em termos de legislação educacional, apesar dos muitos esforços de uma parcela da população, somente em 1971 aconteceu a regulamentação da EJA com a lei 5.692/1971 que pela primeira vez dedica um espaço a educação de adultos.

Trata-se da regulamentação do Ensino Supletivo (Capítulo IV) - nomenclatura atribuída à população adulta e sem escolarização regular.

Tem como objetivo:

Art.24. (a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos, que não tenham seguido ou concluído na idade própria; (b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham o ensino regular no todo ou em parte.

Essa lei estabelecia o acesso aos cursos supletivos às pessoas de 14 anos para o 1º grau e às pessoas de 18 a 21 anos para o 2º grau.

Assim, pode-se verificar que a educação de adultos ganhou uma consistência e maior dedicação por parte do poder público nessa lei, muito embora não se possa dizer que tenha sido suficiente, principalmente analisando os números que expressa ainda hoje os índices de escolarização desse segmento social, que tem como marca a exclusão que sofreu ao longo das últimas décadas, das políticas educacionais implantadas em relação a os outros níveis e modalidades da educação brasileira.

A maior novidade dessa lei foi à criação dos Centros de Ensino Supletivo (CES), que serviriam de espaço de educação de adultos semipresencial, onde os alunos poderiam ter acesso para receber ajuda e informações dos professores especializados para tal, a fim de completarem seus estudos.

O que se percebeu na lei na 5.692/1971, que a educação de adultos recebeu uma atenção pouco adequada, quanto á formação dos professores para essa modalidade de ensino.

No que se refere ao pessoal docente para atuar no ensino supletivo, a lei, acima citada, indicava:

Art. 32 - O pessoal docente do ensino Supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Esse aspecto poderia ter sido considerado positivo se a referida lei tivesse sido acompanhada de fato de lei complementar e ações que viessem efetivar o prescrito, mas não

foi isso o que vimos acontecer segundo o desenrolar das políticas focadas para a EJA nesse período.

Ao deixar sob a responsabilidade dos Conselhos Educacionais a formação dos professores para modalidade de ensino, cabe ressaltar que a referência desta determinação legal, ficou esquecida pelas dificuldades de encontrar o profissional adequado, ou nos descasos, ou ainda pela falta de compromisso dos Estados e dos poderes públicos de modo geral, em cumprir essa determinação legal.

Segundo Haddad, (2000, p. 119-120) apesar de a lei federal deixar que o Ensino Supletivo, fosse regulamentado pelos respectivos Conselhos Estaduais de educação o que seriam uma proposta de democratização, do ensino, não foi o que ocorreu na realidade e assim se refere esse autor sobre a questão.

“Isso criou uma grande variedade tanto de forma como de nomenclaturas nos diversos ofertados pelos Estados. Em praticamente todas as unidades da federação foram criados órgãos específicos para o ensino supletivo dentro das secretarias de educação, cuja intervenção privilegiada era o no ensino de 1º e 2º graus, sendo raras as iniciativas no campo da alfabetização de adultos” (idem, p.120).

Faltou arregimentar forças políticas para fazer cumprir essa determinação da lei e dotar essa modalidade de condições e da materialidade necessária para atender essa demanda historicamente desassistida. Sem contar que os discursos e os documentos da política educacional do governo militar procuraram unir as perspectivas de democratização de oportunidades educacionais com a intenção de colocar o sistema educacional a serviço do modelo de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, por meio da coerção procuraram manter a ordem econômica e política.

Ao analisar as décadas em que essa modalidade de ensino, a EJA não teve uma determinação legal, uma lei que a contemplasse, pode-se compreender a importância dada pelos sistemas de ensino e pelas políticas educacionais a esse segmento populacional que, vem historicamente sendo relegado a um plano de campanhas aligeiradas como a de 1947 e 1952, entregues ao voluntarismo espontâneos e individuais.

3.11. A Constituição de 1988 e a Educação de Jovens e Adultos.

Considerada a Constituição mais avançada em termos de educação e cidadania, a Carta Magna foi elaborada em um período de grandes expectativas e esperanças diante da abertura política no país, após a ditadura de 1964 e o advento da redemocratização da sociedade que almejava dias melhores e mais liberdade para o povo brasileiro de modo geral.

Após um processo ditatorial de mais de 20 anos, a sociedade ansiava por uma vida plena e livre de qualquer tipo de cerceamento ou negação das liberdades individuais e coletivas e isso se expressava nas formulações dos direitos dos cidadãos através dos representantes políticos da população e dos movimentos sociais, que fazia chegar ao congresso nacional suas reivindicações.

A constituição de 1998 apresentou o mais longo capítulo sobre educação dentre todas as constituições brasileiras. Dez artigos específicos (do artigo nº 205 ao artigo nº 214), além da educação está presente em quatro outros itens do texto constitucional sendo os artigos 22, 23, 60 e 61 das Disposições Transitórias.

Apesar disso, não significou o total atendimento à demanda acumulada historicamente no país para com a educação das classes populares e com a educação de adultos, diante não só da grande dívida social para com os não alfabetizados, mas também pelos fatos políticos que se seguiram após a promulgação da citada constituição, diante da reabertura política e da luta pela redemocratização do país.

Algumas conquistas significativas defendidas pela categoria dos docentes foram, no entanto alcançadas, com destaque para a consagração da educação como um direito público e subjetivo (art. 208 & 1º); e o princípio da gestão democrática no ensino público, (artigo nº 206, VI).

A Constituição Federal de 1988, no seu capítulo III dedicado a educação destaca:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - O ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

VI - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

Art. 214 - A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder público que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

I - universalização do atendimento escolar;

III- melhoria da qualidade do ensino;

IV- formação para o trabalho;

V- promoção humanística, científica e tecnológica do país.

Apenas por esses artigos e seu conteúdo pode-se perceber a intenção do texto constitucional, de contemplar a educação de adultos, na então, nova constituição brasileira.

A primeira referência direta feita aos jovens e adultos no texto constitucional, é quando enfatiza a obrigatoriedade do ensino fundamental, para “todos os que a ele não o tiveram na idade própria” (art. 208. I. Lei 9394/96).

São os jovens com mais de 15 anos que não concluíram o ensino fundamental e os adultos não escolarizados, incluindo aí os analfabetos funcionais e absolutos.

A alusão a existência dos adultos e dos jovens que não concluíram o ensino fundamental de 8 anos, significa que o Estado os reconhece como tais, ou seja, está confirmando o Dever do Estado para com esse segmento social, e que ao longo da história vem sendo excluído do sistema formal de ensino.

Para Arroyo (2005), a EJA interroga o sistema escolar quando apresenta trajetórias marcadas por dificuldades de estabelecer uma relação linear com a escola formal. Essas trajetórias são marcadas por histórias de fracasso, exclusão e sempre esteve à margem do sistema formal de ensino, ou seja, do Estado.

Assim se refere à EJA e sua relação com o Estado.

A história da EJA correu, em grande parte, á margem da construção do sistema escolar: campanhas, movimentos sociais, ONGs, igrejas, sindicatos, voluntários, cultura e educação popular ou educação das massas. Entretanto sua análise sempre se fez em comparação com o sistema escolar formal (ARROYO, 2005.p.43).

O autor defende ainda uma reconfiguração da EJA, na qual suas especificidades sejam contempladas e medidas radicais sejam tomadas, como condicionar o financiamento da EJA ao número de alunos efetivamente matriculados nas escolas.

De fato, com o processo de redemocratização política do país, a reorganização partidária, a promoção de eleições diretas nos diversos níveis de governos e a liberdade de expressão e organização dos movimentos sociais urbanos e rurais, alargou o campo para a experimentação e a inovação pedagógica na educação de jovens e adultos.

Para Haddad (2000) nenhum feito no terreno institucional foi mais importante para a educação de jovens e adultos nesse período que a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito independente de idade, consagrado no artigo 208 da constituição de 1988.

Considerando a educação como prevê a educação como um direito público subjetivo e dever do Estado independente da idade e condições, desde que esteja na situação de sujeito de direitos sociais, podemos entender o que enfatiza Tourraine (1999, p.95)

O sujeito, não importa em que sociedade ou cultura, é uma força de libertação. Só se pode definir negativamente o sujeito e é só pelo reconhecimento do outro como sujeito e pela adesão às regras jurídicas e políticas de respeito a si mesmo e aos outros como sujeitos, que ele adquire conteúdo. Por isso quero insistir de novo que reconheço no dissidente a figura mais exemplar do sujeito, pois ele dá um testemunho, mesmo sem esperanças de ser ouvido, contra os poderes que o privam de sua liberdade. O sujeito é a palavra, o seu testemunho é público ainda que ninguém possa ouvi-lo ou vê-lo

Assim, vemos nos sujeitos da EJA esses dissidentes do sistema formal de ensino que na CF de 1988 são reconhecidos. O artigo nº 214 da CF de 88 também ressalta a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação que conduzam a erradicação do analfabetismo.

Isso significa o reconhecimento do Estado, e o dever de pagar essa dívida histórica da sociedade para com esses sujeitos.

É, portanto o espaço mais significativo desse reconhecimento dos sujeitos da EJA o que está originalmente descrito no texto constitucional nas Disposições Constitucionais Transitórias, assim descritas originalmente:

Art. 60 - Nos dez primeiros anos da promulgação desta Emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do Art. 212 da Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério.

Mas é no &6º que se expressa de fato, essa intenção:

Assim se refere à Constituição sobre a questão:

& 6º- A União aplicará na erradicação do analfabetismo e na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental, inclusive na complementação a que se refere o &3º, nunca menos que o equivalente a trinta por cento dos recursos a que se refere o “caput” do artigo 212 da Constituição Federal.

Aqui o texto constitucional determina claramente onde vai aplicar parte dos recursos da educação e elege nominalmente a eliminação do analfabetismo no Brasil como o campo destinado para a utilização desses recursos.

Em termos do texto constitucional e da legislação, o problema estaria resolvido se o contexto político não fosse tão adverso, se nos dois anos subseqüentes, o próprio Congresso nacional, não suprimisse esse artigo da carta magna uma das formas mais objetivas para eliminar essa questão que até hoje constiui-se num problema a ser solucionado.

A justificativa para retirada desse artigo veio acompanhada do ideal neoliberal do governo seguinte, o qual entendia que, investindo preferencialmente no ensino regular e obrigatório dos 7 aos 14 anos, o analfabetismo seria eliminado gradativamente, deixando essa tarefa a cargo dos governos locais e da sociedade civil, de modo geral das ONGs.

Segundo Vieira e Freitas (2003) o governo FHC faz aprovar no Congresso a Emenda Constitucional nº 14 , em 12 de setembro de 1996 , modificando artigos da CF e dando nova redação ao artigo 60, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

As alterações visavam: permitir a intervenção da União nos Estados, caso estes não aplicassem o valor mínimo exigido por lei (art.34); rever o dever do Estado na oferta de ensino fundamental para os que a ele não tiveram acesso em idade própria e de ensino médio (Art.211); detalhar os recursos aplicados pela União na erradicação do analfabetismo e na manutenção do ensino fundamental.

Com essas medidas foram sendo reveladas as verdadeiras intenções do Governo Federal para com esse contingente, não deixando dúvidas de como esse governo vinha se afastando do que a Constituição declarava como sendo o dever do Estado. A EJA era um dos campos educativos que ficavam órfãos da tutela do Estado, nesse momento.

Tanto é assim que durante os dois mandatos, ou seja, nos 8 anos de governo de Fernando Henrique Cardoso, (e 1996 a 2002) não há uma política pública destinada a reduzir os índices de analfabetismo. Só em 1997, implanta o Programa de Alfabetização Solidária – PAS, e cria uma ONG para executá-lo marcas claras dos sinais da ideologia do neoliberalismo:

- redução do tamanho do Estado;
- o conceito de “Estado Mínimo”;
- a descentralização das ações do Estado;

O PAS é executado por uma organização não governamental - ONG e não pelo Governo Federal; isso significa a “descentralização”, a sede da ONG é em São Paulo e não em Brasília sede do Governo Federal.

Outros elementos são chaves para a compreensão da política educacional desse momento em geral e da EJA em particular. Há de fato um chamado a sociedade civil para a questão do analfabetismo, enquanto o governo se afasta desse dever, ao mesmo tempo estimula o envolvimento de Universidades públicas e privadas e dos empresários em geral.

Na eminência e ânimo da Constituição de 1988, chegou ao Congresso Nacional, um dos projetos originário dos movimentos sociais e da sociedade civil, como o projeto de lei nº 1258/88, apresentado pelo então deputado federal de Minas Gerais Octavio Elísio. Esse projeto estava baseado nas sugestões da comunidade acadêmica, e nas demandas acumuladas na sociedade e contemplava o entendimento com referência a educação de jovens e adultos.

A partir de uma iniciativa da Associação Nacional de Pesquisa em Educação-ANPED, educadores de todo o país foram ouvidos e puderam contribuir na formulação do texto sobre educação de jovens e adultos, e outros níveis do ensino, cujas contribuições foram aprovadas durante a XI Reunião Anual, na qual expressava:

Considerando a tradição de voluntariado e desprofissionalização do educador de adultos e a necessidade da formação adequada deste educador, recomenda-se:

- que os cursos de magistério, das faculdades de pedagogia e os programas de pós-graduação contemplem este aspecto em seus currículos;
- que o Sistema Público de ensino garanta a profissionalização do educador de adultos, inserindo-os na carreira do magistério através de mecanismos de recrutamento e contratação semelhantes ao da educação infantil”.

No entanto, os descasos com a educação de jovens e adultos parece repetir cenários vividos em outras décadas por esse mesmo grupo social.

O projeto, portanto que seria porta voz dos interesses dos sujeitos da EJA, foi abandonado e em seu lugar foi aprovado o projeto do então Senador Darcy Ribeiro, que acabou sendo vitorioso, apagando assim a memória, a voz e o desejo dos movimentos populares e da sociedade civil organizada, sem ter, no entanto, conseguido apagar sua história.

Sobre o afastamento da União do dever do Estado para com a educação dos adultos, Ruy Beigiesel (2003) conclui que só em 2003 o Ministério da Educação reassume plenamente as responsabilidades da União na Educação de Jovens e Adultos pouco escolarizados.

Sabe-se que eliminar o analfabetismo em pouco tempo é tarefa difícil, mas, as propostas do novo governo atual entendidas em seu significado real, traduzem a inteira percepção da educação fundamental como um direito de cidadania.

Embora a constituição e a LDB tenham atribuído as responsabilidades da educação básica aos Estados e municípios, o Ministério entendeu recentemente, que ainda por um bom período impõe-se a União uma forte atuação indutora, no sentido de obrigar

e ao mesmo tempo auxiliar os governos locais a atenderem às suas atribuições educacionais (BEIGIESEL 2003.p.17).

3.12 A Educação De Jovens e Adultos na LDB, lei nº 9394/1996

Antes mesmo da aprovação da nova LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o governo já aprovava, em 14 de dezembro, a emenda nº 14 em 24 de dezembro a lei 9.424, lei que dispõe sobre o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Magistério, FUNDEF, já ajustada anteriormente através da supressão dos artigos referentes à eliminação do analfabetismo.

Em 20 de dezembro de 1996 é promulgada a nova LDB, que tem ampla repercussão sobre o sistema escolar, não só pelas ideias de descentralização da educação, como por uma conjuntura interna muito desfavorável aos educadores que lutaram por outro projeto de LDB desde a promulgação da Constituição de 1988.

A descentralização foi ampliada passando o Estado e municípios a exercer as funções executoras da educação, mas o controle da educação continuou centralizado pela União.

O controle do sistema escolar passa a ser exercido através de uma política de avaliação para todos os níveis de ensino. São criados vários sistemas de avaliação como o SAEB; o ENEM e o provão dentre outras medidas.

A LDB aprovada no Congresso Nacional em 20 de dezembro de 1996, não foi o projeto originário da sociedade, fruto de discussões e debates em todo o território nacional. A partir de uma estratégia sem precedentes, o texto aprovado foi o de autoria do senado federal, considerado pelos congressistas como mais “enxuto e conciso”.

Segundo Haddad (2000, p. 123) diz que:

A nova LDB aprovada pelo congresso em fins de 1996 foi relatada pelo senador, Darcy Ribeiro e não tomou por base o projeto que fora objeto de negociações ao longo dos oito anos de tramitação da matéria e, portanto, desprezou parcela dos acordos e consensos estabelecidos anteriormente. A seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos.

O texto aprovado contém 92 artigos, que apresenta os princípios, fins, direitos e deveres (art. 1º ao 7º); dispositivos sobre a organização da educação nacional, aí incluindo as competências das diferentes esferas do Poder Público (art. 8 ao 20º); níveis e modalidades de ensino, Educação Básica composta por (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior; Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional (art. 21 a 60); Profissionais da Educação (art.61 a 67); Recursos Financeiros (art. 68 a 77); Disposições Gerais (art.78 a 86), e Disposições Transitórias (art.87 a 92).

A nova LDB nº 9394/1996, destina em seu texto legal apenas dois artigos à Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica, na Seção V, ficando assim definidos:

Art. 37- A educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos no ensino fundamental e médio na idade regular.

Considerando que “idade regular” é entendida pela legislação brasileira, ensino dos 7 aos 14 anos, obrigatório para o Estado o que já vem ocorrendo desde 1971 com a lei 5692 e corresponde ao ensino Fundamental de 8 anos, como obrigatório e dever do Estado.

A nova LDB de 1996 reconhece a destinação da EJA, a esse segmento social que por razões diversas e históricas não concluíram esse ciclo escolar nessa idade cronológica conforme expressa o inciso abaixo transcrito.

§1º- Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. nº 38-Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Ainda que a união assuma a EJA como se percebe, há ainda uma volta aos modelos anteriores, aproveitando a experiência dos exames supletivos mantendo uma prática já experimentada.

§1º- Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para maiores de quinze anos;

II- no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

Em que pese os protestos da sociedade e dos movimentos educacionais como, o fórum em defesa da escola pública, a Andes e outros a lei LDB foi aprovada.

Dos dois artigos dedicados a EJA, as novidades para o campo vieram por conta da redução da idade para conclusão de ensino fundamental para 15 anos e o nível médio para 18 anos de idade. Essa lei ainda manteve a ênfase nos exames a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 do ensino médio. Com isso sinalizou para as instâncias normativas estaduais a identificação cada vez maior entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular, medida cada vez mais aplicada nos Estados e municípios, visando à correção do fluxo no sistema educacional.

§2º- os conhecimentos e habilidades adquiridas pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

O inciso segundo, até o momento, não há regulamentação, não definindo como se aplica concretamente tal determinação legal.

Ainda que pouco expressiva e concisa num momento de tanta expectativa criada durante o processo de tramitação da LDB, que frustrando esse momento de entusiasmo dos educadores interessados e comprometidos com a EJA, o texto aprovado resultou num apanhado de várias correntes teóricas e políticas de interesses variados, o que não significa que o mesmo tenha unidade e estrutura definida.

Segundo Soares (2002) considera que ainda que com apenas dois artigos dirigidos a EJA, a nova LDB, foi propositiva uma vez que incorporou conteúdos e discussões acumuladas historicamente pela sociedade.

Sobre o assunto assim se refere o autor:

Ainda que a LDB tenha sido uma colcha de retalhos ao tentar conciliar interesses privatistas, governistas e publicistas, nos artigos 37 e 38, que dizem respeito diretamente à educação de jovens e Adultos, a lei incorporou a mudança conceitual de EJA que se dava desde o final dos anos de 1980. A mudança de “ensino supletivo” para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino se restringe à mera instrução, o termo “educação é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação (SOARES 2002, p. 12).

Essa ampliação do conceito de educação de jovens e adultos resulta de fato numa mudança substancial para o campo da EJA, diante de tantas práticas políticas restritivas, incluindo a legislação que trata da EJA, encontrada ao longo do processo social brasileiro.

Ao examinar esse campo, o da legislação destinada a EJA, verifica-se que os textos e as normas oficiais, expressam na verdade às vezes restrições, às vezes exclusões a algumas vezes discriminações como na constituição de 1937, quando expressa que “o ensino profissional destina-se aos desvalidos da sorte”.

Dessa compreensão preconceituosa e determinista, até chegar ao conceito de educação de adultos hoje, tem-se percorrido um longo caminho, cheio de pedras e tropeços, avanços e recuos, que dificultaram esse segmento social ter acesso aos direitos sociais, incluindo aí educação, moradia, saúde, trabalho e renda e resulta no quadro desolador que encontramos hoje no país.

Ainda que não represente o desejo da sociedade como um todo a LDB de 1996 representa um salto qualitativo, pelos avanços registrados, e espera-se que de acordo com a conjuntura e a correlação de forças do contexto político após a aprovação da lei, possa vislumbrar a instalação de um novo momento de grandes avanços e quiçá a implantação de políticas educacionais eficazes, que de fato venham eliminar, os índices do analfabetismo que tanto o país espera.

Percebe-se que analisando a legislação educacional brasileira exceto algumas citações nos textos constitucionais generalistas, a EJA não ocupa lugar significativo e quando o faz, vem em seguida uma ação retrativa deixando sempre um espaço-tempo vazio, sem referências claras a essa modalidade como se o problema do analfabetismo e da educação de adultos já tivesse sido resolvido.

Esse vazio, observado nas Constituições, se repete na prática das políticas educacionais voltadas para essa população, tendo como resultado enfrentar a chegada do século XXI com um dos maiores problemas ainda sem uma solução plausível para a questão do analfabetismo.

É verdade que em quase cem anos de república, sendo o Brasil, uma das maiores economias do mundo, não conseguiu na área da educação de adultos, a exceção de algumas ações pontuais e tentativas de resolver o problema do analfabetismo, como nos anos 30 e 60, mas que não foram suficientes, pelo menos foi possível acumular experiência e conhecimento específico na área do analfabetismo para resolver de uma vez por todas a questão.

Ou seja, o país está pronto e tem maturidade para adotar políticas educacionais efetivas, valorizando a educação de modo geral e propondo uma política pública e educacional que envolva a maioria dos trabalhadores jovens e adultos, os cidadãos de direitos sociais, até então relegados a esse jogo entre as forças políticas e a diversidade de entendimento da questão do analfabetismo.

Os vazios deixados nas constituições brasileira sobre a educação dos adultos foram repetidos nas políticas educacionais dos governos estaduais e locais subseqüentes às essas constituições. A exceção é identificada apenas no governo militar que ainda que a constituição de 1967 não se referir a essa modalidade criou o Movimento brasileiros de alfabetização MOBREAL em 1967 e com a reforma de do ensino proposta em 1971, a educação de adultos foi tratada como Ensino Supletivo.

Sabe-se, no entanto, que essas ações não foram suficientes como políticas adotadas para enfrentar as questões já existentes no campo da educação de adultos. Foram políticas que antes mesmo da sua extinção expressavam o fracasso dos órgãos criados para atender as demandas de educação e da alfabetização dos adultos, diante das denúncias de fraudes e corrupções transformando essas instituições em cabides de empregos, geralmente para atender pedidos de familiares de políticos ligados ao poder local e nacional.

A Fundação Educar criada em seu lugar já apresentava outra forma de atender as demandas de educação como um órgão de apoio técnico e de fomento privilegiou a estratégia de ação indireta em apoio aos Estados, municípios e órgão da sociedade civil.

A fundação educar foi extinta em 1990 e à medida que representava um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, representou a transferência direta da responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização da união para os Municípios, ficando estes com as matrículas do 1º segmento do ensino fundamental, enquanto o Estado foi assumindo o 2º segmento do ensino fundamental e o ensino médio.

O ensino supletivo destinado aos jovens e adultos de mais de 15 anos, estruturados em cursos e exames, ganhou com a lei 5692/71, um capítulo próprio com cinco artigos. Os conselhos estaduais de educação seriam os responsáveis pela normatização local junto aos sistemas de ensino que mesmo com a LDB de 1996 se mantém com a essa mesma estrutura, embora já exista na literatura educacional e nas diversas práticas de EJA, uma nova concepção de educação de adultos.

É grande a expectativa da existência de políticas públicas que venham atingir o centro construtor de novas gerações de cidadãos, desta vez com a presença do Estado na definição de políticas públicas para enfrentar com seriedade e decisão a questão do analfabetismo com o tratamento que o fenômeno social merece.

3.13. As Diretrizes Curriculares Nacionais Da Educação de Jovens e Adultos- 2000

Instituídas a partir da Resolução CNB/CEB 1, de 3 de julho de 2000 as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos – DCNEJA estão compostas por 25 artigos e vários parágrafos e incisos, nos quais ficam estabelecidos a forma e as estratégias oficiais pelas quais deverão se pautar tanto a política nacional de EJA, sua oferta e seu funcionamento, como as estaduais e locais no âmbito do sistema público e privado de ensino.

Depois de um período de forte repressão e censura, nas décadas de 60, 70 e 80, a EJA após a realização da V COFINTEA em Hamburgo em 1997, com a própria mudança trazida pela nova LDB, assume um novo momento a ser e vividos pelos segmentos envolvidos e com experiência em EJA.

Trata-se de uma nova “regulação” em educação, desta vez fazendo coincidir uma regulação “Transnacional” advinda da referida Confíntea e uma regulação “Nacional” a nova LDB aprovada em 1996 segundo o entendimento desses conceitos em Barroso (2005).

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA vem significar um momento expressivo dessa junção dos conceitos de “regulação”, para esse autor, na medida em que as forças e ou propostas advindas do Estado estimulam a existência de um novo momento no campo do ensino e da prática de EJA mobilizando a comunidade de interessada e de modo especial aqueles profissionais com atividades direcionadas para esse segmento.

A discussão das DCN de EJA deu-se num momento não só de muita expectativa, como também em um clima de muitas mudanças nos sistemas do ensino no país a partir da aprovação da regulamentação da LDB 9393/1996.

É necessário compreender que muito embora a legislação, ao longo da vida republicana no país, não tenha sido sempre favorável ao desenvolvimento do campo de ensino da EJA, a legislação atual foi incorporando aspectos das práticas desenvolvida nos movimentos sociais, nas organizações não-governamentais, nos governos municipais, nas universidades, que foram ressignificando a educação de jovens e adultos no país ao longo das últimas duas décadas.

Atualmente e ainda que expressando as contradições da sociedade, essas práticas se constituíram em um campo composto de uma diversidade de programas, propostas resultante do rompimento com a padronização que marcou a educação de adultos na lei 5.692/71 com a prática dos cursos e exames do ensino supletivo.

O que pode significar um novo momento em transição entre o novo e o velho, segundo o qual pode surgir um novo momento para a EJA se acordo com a tradição marxista. O novo, aquilo que ainda não é oficial nas práticas de EJA, pode está anunciando um novo momento, uma vez que as forças políticas e a base existente no campo da oferta do ensino, já traduzem uma prática cujas concepções estão á frente do que pregava a legislação e já sinalizavam uma aproximação com as políticas de EJA agora anunciadas nesse novo contexto.

A proposição da nova LDB em 1996, ira mapear as diversas ações e instituições envolvidas com a EJA. A V Confinteia em 1997 desencadeou uma série de ações que justificam essa onda de inovações incluindo à participação das universidades na execução de políticas de EJA.

Sobre isso assim se refere Soares (2002, p.9)

“A realização da V Confinteia em 1997 em Hamburgo na Alemanha, deu um impulso para que as diversas iniciativas ligadas à EJA se articulassem. (...). “Dessa iniciativa, surgiu um movimento nacional de continuidade da V Confinteia que se materializa na criação dos fóruns estaduais de EJA e na realização de encontros anuais de educação de jovens e adultos.

Como a legislação atual já incorpora diversas discussões que caracterizaram o debate corrente sobre educação de adultos no Brasil, a presença de ONGs, universidades e secretarias municipais de educação atuando no campo da EJA, para além do que preconizavam os padrões estabelecidos pelas normas anteriores, é que surge o debate para elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a EJA.

O contexto em que foram discutidas as bases e os fundamentos da EJA para a elaboração das diretrizes já existiam acumuladas no âmbito da prática da EJA e não foi possível não reconhecê-las e incorporá-las ao texto. Tanto é assim que o Movimento de Educação de Base-MEB, uma ONG ligada a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), participou da V Confinteia representando esse segmento na comitiva brasileira.

Isto significava o reconhecimento dessa variedade de instituições e práticas de EJA atuando num mesmo segmento ainda que com práticas e experiências distintas.

Convive-se, todavia com a experiência dos exames supletivos, fruto de uma legislação anterior que gerou e sistematizou uma ação educativa no campo da EJA, da qual ficaram excluídos grande contingente dos trabalhadores que não podiam arcar com os custos dos exames, muito menos freqüentar com aproveitamento as aulas oferecidas no centro de ensino supletivo à distância ou semipresenciais como estavam estruturados.

Vive-se agora outro momento, onde os trabalhadores que contraditoriamente foram excluídos da escola, pela necessidade imperiosa de ajudar a família no trabalho doméstico ou no trabalho rural, esses mesmo trabalhadores voltam à escola, sentem necessidade de retornar aos estudos, principalmente a partir dos anos 90, impelidos pela reestruturação produtiva em curso que exigia por sua vez, um trabalhador mais qualificado e portador de novas competências.

O contexto em que ocorre a definição das diretrizes se constituem por um momento singular favorável à educação de adultos, diante dos eventos nacionais e internacionais de muita mobilização no campo da EJA. O novo Conselho Nacional de Educação-CNE

constituído pela lei 9.131/95, estabelece que caiba a Câmara de Educação Básica, deliberar sobre as diretrizes curriculares, a partir de propostas originadas do Ministério da Educação-MEC, com a participação da sociedade civil.

No período de 1997 a 2000, a Câmara de Educação Básica do CNE, desenvolveu nesse período, estudos e promoveu audiências públicas que resultaram na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Entende a nova LDB por educação básica, o ensino que vai da educação infantil ao ensino médio, incluindo aí a modalidade da EJA como parte do conjunto da educação básica, todos componentes desses níveis mereceram Diretrizes Curriculares, nas quais estavam definidos conteúdos, estrutura e funcionamento.

Diz o artigo 38 da LDB: “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.” As Diretrizes Curriculares Nacionais de Adultos se aplicam obrigatoriamente aos estabelecimentos que ofereçam cursos e aos conteúdos dos exames supletivos das instituições credenciadas para tal, cabendo aos Conselhos Estaduais o credenciamento e sua respectiva deliberação.

As diretrizes curriculares de EJA reconhecem as identidades pessoais e as diversidades coletivas que compõem esse segmento, e esse reconhecimento constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares, já que os alunos da EJA têm origem em situações de desfavorecimento social e suas experiências familiares muitas vezes divergem das expectativas e conhecimentos que muitos professores não possuem com relação a esses estudantes.

A base comum nacional dos componentes curriculares deverá está compreendida nos cursos de EJA. E o zelar pela aprendizagem dos alunos (art. 13, III) deverá ser de tal ordem que o estudante deve estar apto a prosseguir seus estudos em caráter regular (art.38). Logo, a oferta dessa modalidade de ensino está sujeita tanto a Resolução CEB nº 02/1998-Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, quanto a Resolução CEB nº 03 de 1998-Diretrizes Curriculares Nacionais, para o ensino médio e quando for o caso a Resolução CEB nº 04 de 1998 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional.” (Parecer-CEB 11/2000).

Assim fica destinado o mesmo conteúdo para as diversas modalidades da educação básica, respeitando-se as diversidades e identidades dos diversos grupos sociais que compõem esse universo.

Portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, quanto ao ensino fundamental, contêm a mesma Base Nacional Comum e sua parte Diversificada que deverão integrar-se em torno do paradigma curricular que visa estabelecer a relação entre Educação fundamental da vida Cidadã, com as áreas de conhecimento, segundo o Parecer CEB 04/98 e RES.CEB 02/98.

Com relação ao ensino médio, a EJA deverá atender ao saberes das áreas Curriculares de Linguagens e Códigos, de Ciências da Natureza e Matemática, das Ciências Humanas e suas respectivas tecnologias, segundo parecer CEB 15/98 e a Resolução 03/98. Foram muitas as mudanças introduzidas na prática do ensino da EJA com as Diretrizes Curriculares, mas, também não faltaram críticas. A questão da manutenção dos exames supletivos, apesar de ter sido alvo de críticas não foi suficiente forte para frear o ímpeto que já era comum na oferta desses exames e cursos.

Receia-se que a tal manutenção venha a se transformar num processo facilitador para uma multidão de jovens, descartando desse modo a vivência de um processo pedagógico por meio de experiências escolares. Ademais, há o risco de se transformarem em fábrica de diplomas, á revelia e sem o controle do poder público.

Resta a esperança de que os Conselhos Estaduais ao estabelecerem suas diretrizes pudesse regular e, sobretudo controlar a oferta dos cursos e exames supletivos dando um caráter de aproveitamento de estudos, sem perder a qualidade nem o desenvolvimento das competências básicas de aprendizagem, ficando para os Conselhos estaduais e municipais procederem à regulamentação para os respectivos sistemas de ensino.

Os pontos positivos encontrados nas diretrizes são evidentes, mas repousa um maior peso na concepção ampla de educação como direito subjetivo esse extensivo aos adultos que não frequentaram escola na idade regular.

Trata-se de inovações pedagógicas que são introduzidas no campo da educação de adultos fruto de reivindicações antigas dos diversos segmentos que integram a EJA.

3.14. As Diretrizes Curriculares de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Bahia, Resolução 138 do Conselho Estadual do Estado da Bahia.

Após a publicação das Diretrizes Curriculares de Educação de Jovens e Adultos pelo CNE, instalou-se no campo da EJA estadual e local um novo momento de euforia e de expectativas, uma vez que a partir das diretrizes seriam desencadeadas uma série de ações de ajuste e adaptações as novas determinações, que iriam mudar na base da oferta de cursos principalmente e exames na modalidade e na tradição desde 1971 com o Ensino Supletivo. Isso significava dizer mudar uma prática principalmente do setor privado, que vinha assumindo quase que a totalidade dessa oferta de exames e cursos, nem sempre com a qualidade merecida.

Antes da publicação dessa resolução era comum encontrar nas ruas das cidades outdoors com ofertas de como conseguir um diploma do Ensino Supletivo em pouco tempo, muitas vezes sem as devidas credenciais dos órgãos devidos.

Com isso quem mais sofria era a classe pobre e com pouca escolarização, que buscava essa alternativa na perspectiva de melhorar sua condição e qualificação para o trabalho. A resolução nº 138 do Conselho estadual vai ordenar e estruturar a oferta e o funcionamento dessa modalidade de ensino atentando para as peculiaridades locais.

A Resolução nº138/2001 do Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia, que institui as Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos, é fruto desse momento de demandas para oferta da EJA em todos os Estados do país depois da instituição pelo CNE das Diretrizes Curriculares Nacionais que demandavam maiores estudos e detalhamento do campo da EJA, nos sistemas de ensino estaduais e municípios.

Tanto é assim que o fórum dos CEEs, reunidos em dezembro de 2000, em Cuiabá no Mato Grosso, estabeleceu como ponto de pauta a discussão das diretrizes de EJA.

Durante os anos de 2000 e 2001 praticamente todos os conselhos estaduais e municipais se ocuparam da discussão das diretrizes de EJA. No caso do Estado da Bahia o Conselho Estadual utilizou a mesma metodologia do Conselho Nacional, valendo-se de audiências públicas mesmo que com a tradição da pauta congestionada, dada a urgência de regulamentação da matéria, a prioridade foi dada as diretrizes. Em novembro de 2001, após

um processo de discussão com os diversos segmentos envolvidos com a EJA, o Conselho Estadual de Educação já apresentava a sociedade as Diretrizes Estaduais para a Educação de Jovens e Adultos, assim composta: 28 artigos, vários incisos e parágrafos. A resolução estabelece de forma precisa o entendimento do CEE segundo as normas definidas nas Diretrizes Nacionais para o funcionamento da EJA no Estado da Bahia. Obedecem a mesma estrutura contida nas diretrizes nacionais.

Os cinco primeiros artigos estão dedicados a definir e estruturar a oferta dos cursos e a realização dos exames supletivos, esta exclusiva do Poder Público.

Art. 1º. A educação de jovens e adultos terá identidade própria para atendimento aos processos educacionais de alunos diferenciados em relação à idade, cultura, experiências de vida e de trabalho e se estrutura através de cursos e exames supletivos.

Uma vez que estão identificados os alunos da EJA, o texto define também que a oferta dessa modalidade será totalmente gratuita, atribuindo a Secretaria de Educação do Estado, a total responsabilidade. Apenas os cursos preparatórios para os exames supletivos são de oferta livre, mas não conduzem à certificação aleatória que vinha ocorrendo pela rede privada sem a devida qualidade e respeito às condições culturais e especificidades dos alunos da EJA.

Com isso as diretrizes estaduais de EJA acabam com grande parte dos problemas da oferta do ensino assumida antes por grupos de empresários do ensino cujo interesse era nada mais que estruturar sua empresa financeiramente.

Interpretando as diretrizes nacionais de EJA, o parecer CEB do CNE 11/2000(...) a organização de cursos, sua duração e estrutura, respeitadas as orientações e diretrizes nacionais, faz parte da autonomia dos entes federativos. (...) A normatização em termos de estrutura e organização dos cursos pertence à autonomia dos sistemas estaduais e municipais, que devem estar exercer o papel de celebrantes de um dever a serviço de um direito.

Contudo, deve-se observar a imperatividade da oferta de exames supletivos prestados exclusivamente em instituições autorizadas, credenciadas e avaliadas no parecer CEB11/2000.

Como fica claro o Parecer acima citado, vem esclarece e reafirmar ainda mais o que determinam as Diretrizes Nacionais de EJA quanto à obrigação do Poder Público para com a oferta e o ensino da educação de jovens e adultos.

Em seguida, do artigo 4 ao artigo 10, encontra-se a definição da estrutura e funcionamento dos cursos e exames, bem como carga horária, currículo, frequência, avaliação, idades definidas para cada nível conforme determina a LDB nº 9394/1996, de 15 anos para o ensino fundamental, 18 anos o para o ensino médio, além de assegurar a realização de cursos para portadores de necessidades especiais e para a população indígena.

Art. 9º. Somente poderão prestar exames supletivos em nível do ensino fundamental os maiores de 15 anos completos e em nível do ensino médio os maiores de 18 anos completos, não sendo permitida a realização de exames de ensino médio aos jovens emancipados com idades entre 16 e 18 anos.

A redução da idade permitida pela legislação atual é fruto da grande quantidade de jovens evadidos do ensino fundamental, com a idade avançada, além dos 14 anos e que procura o ensino supletivo como alternativa.

Outro aspecto abordado no artigo 10 é a oferta extensiva aos portadores de necessidades educativas especiais e a população indígena. No artigo 11 reafirma mais uma vez que os exames serão realizados pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia que poderá adotar procedimentos definidos no próprio documento.

Define também os procedimentos de avaliação e componentes curriculares a serem incluídos nos exames para cada nível de ensino. Sobre a formação do professor de EJA apenas o artigo 19 faz uma referência.

Art. 19. “os docentes que atuam na educação de jovens e adultos deverão ter formação de nível superior, sendo admitida a formação em nível médio na modalidade normal pra o exercício nos quatro primeiros anos do ensino fundamental.

Apenas o parágrafo único sugere que 30% do corpo docente tenha formação diferenciada em educação de jovens e adultos. Ainda que não seja suficiente trata-se de uma abordagem há muito desejado e esperada, a formação do professor de EJA, pois diante de tantas especificidades desse universo, torna-se imprescindível uma formação do professor que contemple essas necessidades.

Do artigo 20 ao artigo 28, os conteúdos são destinados a definir e organizar o credenciamento e autorização dos cursos supletivos para ajustá-los as novas normas demandas

dessa e das demais resoluções federais e da legislação de modo geral, que versam sobre a matéria envolvendo o funcionamento e a oferta de EJA no Estado da Bahia.

Às exigências feitas para o credenciamento de cursos e autorização para funcionamento são a prova das mudanças proposta nesta resolução, exigindo das escolas interessadas que façam a solicitação ao CCE e esta encaminhará ao órgão competente da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Art.23. Da verificação especial resultará um relatório técnico global da escola, contendo informações sobre o funcionamento da entidade mantenedora e da instituição de ensino, referentes ao rendimento escolar dos alunos nos cursos ministrados, bem como ao corpo docente, técnico administrativo e pedagógico.

Essas determinações e a ordenação exigida para escolas oferecerem cursos de EJA como as condições físicas e estruturais, a formação do corpo docente, técnico administrativo e pedagógico por si só já restringem a presença daquelas instituições que visavam apenas nesse segmento, uma possibilidade de obter lucro, na versão anterior da legislação.

Percebe-se a intenção clara em elevar o nível e a qualidade da oferta do ensino de EJA, na medida em que define os mesmos conteúdos curriculares, a mesma carga horária, as mesmas disciplinas, obrigatórias e optativas, para o ensino regular, assim como fazendo as mesmas exigências em termos de estrutura física dos ambientes e serviços escolares.

Isso pode ser confirmado no artigo 23. *Após exame preliminar do pedido de autorização o Conselho Estadual de Educação solicitará ao órgão competente da Secretaria da Educação do Estado à realização da verificação prévia.*

É clara a intenção dos legisladores quando conhecem a realidade e tem um objetivo de melhorar a qualidade do ensino. Com essas medidas não se pode garantir a boa oferta nem a resolução de todos os problemas existentes, mas já sinaliza a existência de um maior controle a partir de regras e normas que se impõem.

O fato de cada instituição apresentar a documentação exigida pelo CEE e a existência de visita prévia seguida de relatório, são medidas que podem regular a oferta indiscriminada que vinha ocorrendo. A extinção dos cursos oferecidos pela iniciativa privada com avaliação no processo e aqueles que cobram dos alunos uma cota mensal, são sinais de que uma nova

compreensão do ensino da EJA no Estado está em curso, pelo menos no que diz respeito às normas e a legislação.

Art. 25. Os cursos autorizados pelos órgãos competentes e em funcionamento terão os seguinte prazos para se adequarem a estas diretrizes: 1. Dois anos para os cursos mantidos pelo poder público; 2. dois anos para os cursos mantidos pela iniciativa particular (privada) garantindo o seu término aos alunos na forma como iniciaram, extinguindo os cursos com avaliação no processo, ressalvadas as instituições que já mantêm cursos gratuitos.

Pelo conteúdo do parágrafo acima, percebe-se uma clara intenção do texto por optar pela gratuidade do ensino de EJA, bem como os exames supletivos. Os dois anos destinados ao Estado para se organizar e estruturar o atendimento da demanda de EJA , bem como a suspensão dos cursos pagos, ou seja, aqueles de iniciativa privada que cobravam dos alunos estes sim, não deverão existir mais.

Não por acaso, que durante os dois primeiros meses de publicação dessa resolução a 138/2001/CEE, a imprensa local dava destaque a posição do Conselho, considerada conservadora porque significava o fechamento de escolas, numa clara posição em favor dos donos das escolas privadas e sem um aprofundamento maior da real situação.

A resolução estava finalmente desenredando e apoiando aqueles jovens e adultos que buscavam a escola ainda que tardiamente, como alternativa possível para dentre outros motivos, inserir-se no mundo do trabalho, ou buscando uma realização pessoal e subjetivo, a que tem direito como cidadãos.

3.15. Os Determinantes Legais da Política de Implantação da Educação de Jovens e Adultos em Alagoinhas.

Situada entre a Mesorregião e a do Litoral Norte distante 107 quilômetros de Salvador, com 130 mil habitantes sendo que destes, 112.440 vivem na zona urbana 17.655 na zona rural, cerca de 14 mil são analfabetos distribuídos entre a zona rural e na periferia dos municípios segundo o censo de 2000.

Por ser um dos municípios mais próximo de Salvador e apresentar uma sensibilidade política com a EJA, pois é um dos poucos municípios que inclui no seu Plano de Educação a modalidade da EJA e o fez pela prática já incorporada, pelo investimento que vem fazendo ao longo dos últimos anos nessa modalidade da educação básica.

3.16 - O Plano Municipal de Educação de Alagoinhas (2004-2014)

Uma das medidas dos governos democráticos adotadas para reduzir as dificuldades encontradas pelos gestores é a *Participação* e o envolvimento da comunidade local na administração estimulando e dividindo responsabilidades com a coisa pública. O Município de Alagoinhas é um bom exemplo disso com a aprovação do Plano Municipal de Educação, uma iniciativa da Gestão municipal que envolveu a comunidade educacional local.

É um documento construído pelos gestores da Educação municipal com a participação efetiva de segmentos da comunidade e pretende tornar-se um instrumento de acompanhamento e controle do desenvolvimento do sistema municipal de ensino. Contém dados e informações históricas sobre a origem do município, aspectos demográficos, geográficos ambientais e as características educacionais do município de Alagoinhas, metas e ações decorrentes que serão norteadoras das políticas educativas implantadas no período definido.

Ressalta ainda que o documento deva ser objeto de avaliação a cada dois anos, a fim de possibilitar um planejamento educativo a partir e com base em dados efetivos e extraídos da realidade educacional experimentada e vivenciada pela gestão.

Aos dados quantitativos do sistema educacional local não apresentam novidades em relação aos demais municípios baianos sendo a predominância de escolas do ensino fundamental pertencentes à rede municipal, enquanto que a rede estadual tem 53 escolas da 1ª a 8ª série do ensino fundamental, a rede municipal assume 153 escolas do mesmo nível.

Já no ensino médio são cinco escolas apenas do Estado, ou seja, o governo do Estado da Bahia se responsabiliza por essas escolas sua estrutura e funcionamento, bem como o corpo docente e técnico administrativo. É curioso e caracteriza a educação no Estado da Bahia

como um todo, a presença maior de instituições privadas de ensino, por exemplo, em Alagoas são 7 as escolas da ensino médio enquanto as públicas oficiais são 5 apenas no total da rede privada são 66 enquanto que na rede estadual são 53.

Esta situação vai de encontro ao que preconiza a LDB quando estabelece a prioridade ao ensino fundamental para os Municípios enquanto o ensino médio, a prioridade será do Estado.

Ainda que a LDB professe tal atribuição, o faz sob a forma de atribuir prioridades não significando a ausência da administração pública estadual nos demais setores e níveis de ensino. Vejamos então textualmente tal preceito da lei:

Art. 10 - os Estados incumbir-se-ão de: I- organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais nos seus sistemas de ensino; II- definir, com os municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do poder Público; VI- assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade o ensino médio. (...)

Art. 11- Os Municípios incumbir-se-ão de: V- oferecer educação infantil em creches e pré - escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela constituição federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Como é perceptível o que a lei preconiza é o estabelecimento de um sistema de colaboração entre as diversas instâncias dos poderes locais e estaduais, deixando bem claro o interesse no atendimento da totalidade da demanda existente.

A rede municipal em Alagoas oferece as seguintes modalidades: educação infantil de (02 a 06 anos), ensino fundamental de (7 aos 14 anos), educação de jovens e adultos, ensino profissionalizante, educação no campo (zona rural) e educação especial. (Plano municipal de educação. p.24).

Quando caracteriza a educação do município, o citado documento apresenta alguns dados de analfabetismo que merecem reflexão e análise. Segundo o documento em 1991 o município tinha uma taxa de 22,47% entre a população de 10 anos e mais e em 2000 esse

índice cai par 13,54% de acordo com o INEP/2000, ficando com a nona taxa do Estado na classificação dos municípios baianos segundo o INEP.

Numa primeira vista sobre os dados a situação do município não estaria desesperadora, tem um sistema de ensino que vem obtendo avanços e o espaço das políticas educacionais implantadas vem se ampliando com novos programas e projetos no sistema de ensino, como o Integrar, PAS e outros.

Tem programa próprio de atendimento aos jovens e adultos, experimenta novas metodologias de ensino no âmbito da EJA e atende a crianças portadoras de necessidades especiais ainda que em convênio com instituições específicas dessa área. A taxa de analfabetismo na zona urbana não é alarmante.

Caso essa taxa apresentada pelo INEP em 2000 tivesse agregado os dados dos jovens e adultos residentes na zona rural do Município de Alagoinhas, onde se concentram as pessoas de mais de 15 anos sem escolarização ou com pouca escolarização, formando um contingente significativo e de difícil solução, o percentual seria sem dúvida outro. Na verdade por não aparecerem os dados da zona rural, o Município por um lado se destaca pela posição que se classifica e por outro deixa de receber apoio técnico, financeiros de modo geral por ter superado em termos numéricos as altas taxas de analfabetismo, diante de outros dados mais gritantes.

Esse procedimento pode está escondendo o real problema do analfabetismo e atrasando uma possível solução mais rápida do problema. As Políticas de combate e redução do analfabetismo destinadas a Municípios com taxas superiores a 25% sempre deixaram Alagoinhas de fora pelo problema ora comentado. Ainda assim, o município apresenta um total de 13.172 pessoas de 15 anos e mais não alfabetizadas, por isso tomou a iniciativa de adotar políticas para esse segmento que passamos a comentar e examinar seus determinantes legais.

Ainda que muito timidamente, o município sempre contou com classes destinadas a alfabetizar adultos pelos dados que se encontra no Plano Municipal de educação e no Relatório Síntese para Implantação e inclusão da EJA no município.

Desde a década de 70 e 80 com o MOBREAL e Fundação Educar, contava com classes para as séries iniciais. Foi a partir de 1990 que o documento considera a derrocada da EJA no município , quando por total falta de incentivo e de políticas públicas nacionais , o município

reduziu as classes de alfabetização de adultos, chegando fechar o departamento responsável na secretaria do município num total abandono a esse segmento já expressivo na região e no Estado tanto é assim que a Bahia tem um dos mais altos índices de analfabetismo.

Segundo Santos,

enquanto a fundação educar subsidiava a EJA com suporte didático e pedagógico, aproximadamente cinquenta escolas funcionavam no município, distribuídas nas zonas rurais e urbanas. Após esse momento, não houve sequer um investimento em políticas públicas voltadas pra o jovem e o adulto que resultou no fechamento de várias classes de EJA, chegando a um total de apenas onze escolas funcionando em 1997 e obrigando o órgão da Seduc a uma tomada de posição. (2005.p.52)

O movimento de vai e vem e principalmente a descontinuidade das Políticas Nacionais de EJA tem reflexos nas políticas estaduais e locais, e verifica-se esse mesmo movimento no município de Alagoinhas que coincide o período de descontinuidades das políticas de EJA desde o fechamento da Fundação Educar em 1990, que significou a década do silêncio consentido pelo Governo da União com relação a políticas de EJA. Foi a partir da V Confinteia em 1997 que se iniciou um movimento de resignificação da EJA e em 1998 a secretaria do município cria um Programa de Alfabetização e de Educação Continuada de Adultos- PRAJAC.

Estruturado em ciclo de aprendizagem o ciclo I é destinado a condensar os conteúdos das duas primeiras séries do ensino fundamental, 1ª e 2ª com duração de um ano, e o ciclo II que reúne os conteúdos da 3ª e 4ª séries com duração também de um ano, além de um ano atribuído ao processo inicial de alfabetização e letramento.

Influenciado pelo novo olhar da EJA, o conceito amplo de alfabetização e educação permanente a partir da V Confinteia, deram o suporte conceitual para a criação do programa de EJA e outros no município tendo criado em 2006 mais um fórum regional de EJA com sede em Alagoinhas, expressando assim a motivação e o dinamismo existente sobre essa EJA.

Além da formação continuada de professores, novos projetos e ações na política de EJA, estão sendo implantados em Alagoinhas, como o programa de alfabetização solidária - PAS, o Brasil Alfabetizado, e mais os projetos: Recomeço Juventude Trabalhadora na Escola, Semear, Integrar, Construindo a Cidadania, Ação - Reflexão, todos visando aumentar à escolaridade dos trabalhadores rurais e urbanos da 1ª a 4ª e da 5ª a 8ª série do ensino fundamental, são a expressão e sensibilidade da política local pela educação para todos de modo geral e da EJA especificamente.

Com tudo isso, é singular os resultados apresentados do sistema de ensino do município como um todo deixando claro que a ação da escola tem seus limites quanto à promoção do desenvolvimento social de uma população, conforme mostra o plano municipal de educação.

Observando-se a matrícula no Município nos anos de 1999 a 2002, verifica-se uma situação preocupante e infelizmente recorrente no Estado da Bahia causado pelo freqüente abandono e repetência dos alunos na educação básica, resultando na defasagem idade-série que se constitui num entrave no sistema de ensino como um todo:

“como conseqüência dos sucessivos abandonos o percentual de alunos com defasagem idade série no ano de 2001 era de 62,7% no ensino fundamental como um todo, sendo o mais grave nas 5ª a 8ª séries quando esta taxa se eleva par 74,1%. Ao adicionar os dados de abandono e reprovação no ensino fundamental e médio tem-se um 45,7% e 36,4%%, respectivamente nesses níveis de ensino” (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, p. nº31).

Ainda que a política oficial local expresse toda uma intencionalidade no atendimento às demandas da educação direcionando investimentos previstos, alocando recursos, verifica-se ainda uma situação precária quanto aos rendimentos e principalmente na aquisição das competências básicas de aprendizagem, apresentando um fraco desempenho escolar em todo sistema de ensino municipal.

Com relação aos docentes, estes estão em todas nas dependências administrativas, municipal estadual e particular 1.788 professores, distribuídos nos diversos níveis de ensino e atuando nas 288 escolas da zona rural e urbana que compõem o sistema de ensino no município de Alagoinhas. Destes a predominância é daqueles que possuem apenas o nível médio de ensino e geralmente com formação de magistério (523) para atuar nas primeiras séries do ensino fundamental e uma tendência a crescimento de professores com formação superior (755) que atuam desde a 1ª série do ensino fundamental ao ensino médio, da 5ª a 8ª predominante.

Conjugando a política de formação continuada implantada no Município, e a tendência observada de admissão de professores com formação de nível superior, pode-se concluir que quanto à formação dos professores do sistema de ensino municipal, apresenta uma situação melhor que na década passada e por isso mesmo esperava-se obter um melhor desempenho do

sistema de ensino nessa localidade do que o obtido pelo menos no ano 2002 e 2003 dos quais os dados foram extraídos.

No ano de 2001, o sistema de ensino municipal apresentava um quadro de docentes por grau de formação com apenas o ensino médio predominando a formação de magistério cuja atuação se dava preferencialmente nas séries iniciais do ensino fundamental. Já se faz notar, portanto um número significativo de professores com formação superior atuando tanto nas primeiras séries, quanto da 5ª a 8ª séries do ensino fundamental segundo revelam dados do plano municipal de educação.

Por tudo isso se pode verificar a complexidade do fenômeno educativo que mesmo quando atende alguns dos seus elementos importantes, mas não suficientes não se obtém uma melhora no sistema com um todo, é claro que a prática e o desenvolvimento do ensino melhoram e se consolidam novos aportes metodologias mais facilmente, mas ainda não são suficientes para garantir um resultado que reflita a melhoria do ensino no Município.

Lembrando que em termos quantitativos, a oferta de educacional para o ensino fundamental no país atingiu patamares expressivos como a universalização do ensino fundamental na Bahia 98,3% das crianças de 07 a 14 anos se encontram nas escolas o que garante quase a universalização do ensino para esse público.

No entanto ainda percebe-se um alto índice de abandono e repetência nas escolas, o que faz com esse mesmo sistema não permita que os alunos permaneçam por quase 14 anos para concluir o ensino fundamental previsto par ser cursado em 8 anos.

O ensino noturno no qual se realiza a EJA apresenta um índice de reprovação de 12,2% e de abandono escolar de 40,7% no Ensino Fundamental e respectivamente, de 10,2% e 28,3% no Ensino Médio, demonstrando baixa produtividade do sistema escolar baiano e sua atual incapacidade em proporcionar a permanência dos alunos na escola.

Em muitos casos essa abandono escolar ocorre como contingência da vida imposta a sujeitos privados de condições satisfatórias de permanecer na escola diante da chance renovada de voltar a estudar, por necessidade de manter a própria subsistência e a família.

O trabalho, então, acaba por interferir decisivamente, afetando sua frequência, sua pontualidade, levando-o a desistir do esforço. Em alguns casos, os atrasos são tomados como desinteresse, e as regras rígidas da escola o impedem de participar de atividades, sem

reconhecer seu esforço para chegar até ali, mesmo sabendo das dificuldades para cumprir os horários estabelecidos pela “cultura escolar”.

3.17 Resolução/FNDE/MEC nº 12 de 24 de Abril de 2007.

Trata-se de um documento que apresenta a síntese da Política de Alfabetização e de Educação de Adultos do Governo atual do Ministério da Educação, portanto de 2002 a 2009 para o campo da EJA, ao tempo em que define critérios e procedimentos para implantação e execução do Programa Brasil Alfabetizado, política pública para redução dos índices de analfabetismo do Governo Federal.

O documento se propõe estabelecer diretrizes e orientações para a assistência financeira complementar a projetos educacionais de alfabetização de jovens e adultos para entidades públicas e privadas sem fins lucrativos, incluídas as instituições de ensino superior, no exercício de 2007.

O documento está composto por 48 artigos divididos em 15 temas ou itens nos quais a partir de pressupostos legais, de política, cultural, educacional nacional, dos aportes da perspectiva internacional educativa, e dos compromissos nacionais assumidos com a EJA, estão incluídos e compõem toda a base da resolução traduzida nos conteúdos e nos conceitos teóricos e metodológicos encontrados no corpo do documento. Inicialmente é considerado e tomado por base, a Constituição Federal de 1988 no seu artigo 208 que estendeu o direito ao ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias, o que preconiza o Plano Nacional de Educação, lei nº 10.172/2001 quando determina a erradicação do analfabetismo, atentando para Década da Alfabetização, que tem como meta garantir as “necessidade básicas de aprendizagem” atingindo até o ano de 2015, a 50% de melhoria dos níveis de alfabetização de adultos, incluindo as mulheres.

O documento também se sustenta no que determina a lei nº 9.759/1999 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e determina a inserção da educação ambiental, a ser oferecida Aos jovens e adultos, no que institui o Plano Nacional de Direitos Humanos, no

Programa Brasil sem Homofobia e ressalta a importância de se promover o pluralismo e assegurar o respeito à diversidade sociocultural, étnico-racial, etária, de gênero, de orientação afetivo-sexual e às pessoas com necessidades educacionais especiais associadas à deficiência.

A partir desses referentes o documento define os objetivos, os beneficiários, os critérios e condições do processo de adesão pelas entidades, as atribuições dos participantes, com destaque para a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos - CENAEJA por ser a instância não governamental, responsável pela formulação das políticas nacionais e pelo acompanhamento das ações do Programa Brasil Alfabetizado, junto ao MEC/SECAD.

A análise seguinte se dará apenas sobre alguns aspectos considerados inovadores enquanto Política Pública de caráter Nacional para EJA, na qual o poder central assume como direito do cidadão e dever do Estado, conforme consta na legislação vigente.

1º- Define textualmente aqueles que serão seus beneficiários sendo:

- a) jovens e adultos, com 15 anos ou mais, não alfabetizados;
- b) os alfabetizadores;
- c) os coordenadores de turmas;
- d) os tradutores intérpretes da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS;

Embora a resolução expresse uma preocupação em definir critérios de repasse de recursos financeiros para entidades que se comprometam em desenvolver uma ação alfabetizadora no âmbito da EJA, ela expressa também o avanço das discussões teóricas e metodológicas, acumuladas pela sociedade nas últimas décadas, algumas já presentes nas práticas de EJA, e outras fruto de experiências pilotos desenvolvidas tanto por iniciativas públicas como nas de prefeituras municipais e ONGs etc.

A presença de tradutores e intérpretes da língua brasileira de sinais - libras pode ser um exemplo dessa nova forma de entender a educação de jovens e adultos, como uma ação conjunta de políticas de inclusão social através da implantação de programas específicos de alfabetização em todo território nacional e que atendam a diversidade regional, garantindo o mesmo padrão de qualidade.

Definir, portanto, esses grupos sociais como prioritariamente aqueles que deverão executar as atividades fins do programa, pode significar uma determinação de conjugar ações e intenções a uma perspectiva de obter melhores resultados em termos de uma política nacional, tendo em vistas as dimensões territoriais e socio-culturais do país.

O primeiro destaque desta “Resolução” do programa “Brasil Alfabetizado” é a participação da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos, na SECAD/MEC responsável pela formulação política do programa nacional Brasil Alfabetizado. Essa Comissão é composta por representantes dos diversos segmentos que tradicionalmente vem participando do debate sobre EJA e apresentando propostas de execução, oriundos dos setores públicos e privados, ONGs, sindicais, sistema “S” igreja etc. Diferente de políticas anteriores, aonde as formulações dos programas de EJA vinham pré-determinadas, atualmente o MEC, conta com a participação desse grupo que se reúne com objetivo de contribuir com a política de EJA no país.

Ainda que recentemente implantada, essa estratégia parece reforçar a política de descentralizar e chamar a sociedade civil, para participar da gestão e da formulação de políticas públicas, valorizando às experiências existentes.

O segundo destaque deve-se ao nível de articulação dessa política de EJA com outras instâncias do Governo Federal. São as Estratégias de Mobilização entre os vários ministérios que articulados numa mesa mesma linha de atuação, ora dão suporte ora executam ações de EJA, em sintonia com a política nacional em curso.

Resolução FNDE/CD, nº012. Estratégias de Mobilização.

Art.. 21 As entidades buscarão desenvolver estratégias para dar maior efetividade às ações de alfabetização dos jovens e adultos, aproveitando as parcerias implementadas pelo MEC.

I- com o Ministério de Desenvolvimento Social e combate à Fome (MDS), no âmbito do Programa Bolsa Família;

II- com o Ministério da Justiça (MJ), no âmbito de projetos de oferta de vagas à população carcerária;

III- com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), no âmbito do Plano Nacional para erradicação do Trabalho Escravo, do Plano Nacional de Qualificação e do Programa de Economia Solidária;

IV-com o Ministério da Saúde (MS), visando à identificação de alfabetizandos com problemas visuais (erros de refração que impliquem necessidade de uso de óculos, recursos ópticos especiais e demais casos que demandem intervenções de média e alta complexidade oftalmológica), para fornecimento de óculos e recursos ópticos especiais e quando for o caso, para encaminhamento para tratamento oftalmológico;

V-com a Secretaria Especial de Agricultura e Pesca (CEAP/PR), no âmbito do “Pescando Letras”;

VI- com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR/PR), no âmbito do Quilombola- “Venha Ler e Escrever”;

VII- com Secretaria Especial de Direitos Humanos para dar continuidade e ampliar a oferta de alfabetização aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, contribuindo no processo de ressocialização;

VIII- com a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), visando à implementação de estratégias que permitam combater quaisquer obstáculos, cujas origens sejam devida a questão de gênero, ao acesso à alfabetização de jovens e adultos;

IX- com a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ/PR) e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), buscando a mobilização de entidades parceiras desses órgãos visando o aumento de jovens não alfabetizados, na faixa de 15 a 29 anos, de áreas urbanas e rurais, no “Programa Brasil Alfabetizado”;

X- com outros órgãos ou entidades públicas ou privadas que apóiam técnica e financeiramente, ações de alfabetização de jovens e adultos.

O universo da EJA é, portanto bastante amplo heterogêneo e complexo no qual sempre atuaram instituições públicas e privadas, onde se mesclam cursos das mais variadas formas.

Esta resolução tenta se não unificar, mas pelo menos definir critérios com base nas experiências anteriores, tentando não repetir os mesmos erros do passado.

A União sempre atuou de alguma forma no âmbito da EJA sob forma de assistência técnica e financeira. O papel atual proposto no artigo 8º, & 1º da LDB, releva a função de articulação como capaz de impedir descontinuidades e ações desintegradoras entre os diferentes entes federativos. A presença articuladora da União torna-se inclusive, um *locus* fundamental de encontros dos diferentes entes federativos e de outros interlocutores participantes de EJA.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96, reitera um direito inclusive à luz do princípio de colaboração recíproca que preside a República Federativa do Brasil insistindo que o regime de colaboração é o antídoto de iniciativas descontínuas ou mesmo de omissões, bem como a via conseqüente para a efetivação de outros dispositivos assinalados e dos compromissos assumidos em foros internacionais, e para tanto entende educação como uma política pública social e como tal de responsabilidade do Estado, mas não necessariamente pensada somente por seus organismos.

Considerando que a maioria desses órgãos do poder central já vem desenvolvendo ações no campo da EJA, no que se refere ao atendimento específico de cada ministério ou órgão, a população na especificidade de cada um deles acredita-se que essa seja uma decisão propositiva dessa política.

A história de EJA no país é marcada pela existência e a prática de Programas marcados pela descontinuidade, pela centralização em um único órgão, ou a descentralização sem controle das condições adversas de cada segmento da EJA e muitas vezes o fracasso dessas políticas foi atribuído a diversidade sócio-cultural e geográfica do país.

A otimização de tempo, espaços e recursos parece ser um indicador de uma maior mobilização e focalização em torno da questão do analfabetismo no país, levando as diversas instâncias do poder a passarem a preocupar-se com a temática do analfabetismo e, portanto a assumir o desenvolvimento de ações no mesmo campo, mas destinada a segmentos sociais distintos.

Além dessa articulação com os outros setores do governo, percebe-se que já existem ações concretas sendo desenvolvidas por essas instituições. Baseando-se em Hoffling (2001) podemos entender a participação de outros ministérios na política de EJA atualmente dessa forma.

Penso que uma administração pública - informada por uma concepção crítica de Estado - que considere sua função atender a sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder econômico, deve estabelecer como prioritários programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social. (idem, p.39)

A partir desse entendimento de Estado considerado um concepção crítica de Estado pode-se compreender a participação e envolvimento de diversos setores do Estado nessa Política do Governo em curso.

O terceiro ponto da resolução nº 12/2007 que merece um entendimento dessa política são os beneficiários, deixando clara a situação de exclusão social em que vivem esses segmentos nos quais o analfabetismo também é parte dessa exclusão: jovens de 15 a 29 anos, populações indígenas, bilíngües, fronteiriças ou não, populações do campo, agricultores assalariados, trabalhadores rurais temporários, assentados, ribeirinhos caiçaras, extrativistas e remanescentes de quilombos, pescadores artesanais e trabalhadores da pesca, profissionais do sexo, pessoas transgênicos (travestis e transexuais), pessoas com necessidades educacionais especiais (autismo e síndromes).

População carcerária, jovens em cumprimento de medidas sócio-educativas, membros de famílias beneficiárias do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI, membros de família beneficiárias do Programa Bolsa Família, trabalhadores libertados da situação de trabalho escravo pela Secretaria de Inspeção do Trabalho do Ministério do Trabalho e Emprego inscritos no cadastro do seguro desemprego, catadores de materiais recicláveis, pessoas atingidas pela hanseníase, idosos com 60 anos ou mais, conforme estatuto do idoso, também fazem parte do universo que o programa pretende atender.

Essa abrangência, da população e dos tipos de grupos sociais que deverão compor o universo a ser atingido pelas ações do programa, revela a preocupação com a concentração dos níveis altos de analfabetismo em determinados segmentos, às vezes de difícil acesso.

O atendimento das necessidades básicas para possibilitar a aprendizagem da língua escrita nessa população, como o uso de óculos, ou aparelhos ópticos especiais, destacam-se

como elementos fundamentais para assegurar a qualidade e um bom resultado do Programa, visto que outros programas/projetos de EJA já sinalizavam o atendimento desses aspectos como essenciais para a aprendizagem dessa população.

Outro aspecto da resolução nº 12 citada são indicadores do nível de envolvimento dos setores interessados e do governo, uma vez que chega a descrever detalhadamente, as atribuições das instâncias envolvidas com o programa Brasil Alfabetizado.

Outros aspectos detalhados são: dos critérios de adesão ao programa, das entidades participantes do programa, das atribuições dos participantes, do valor da assistência financeira e dos critérios para sua aplicação do sistema de supervisão e monitoramento, da fiscalização e aplicação dos recursos, do apoio a Projetos Especiais de alfabetização de jovens e adultos.

Isso deixa margem ao desenvolvimento de iniciativas criativas, abertas a outros segmentos, possibilitando assim o desenvolvimento de novas práticas e metodologias para a EJA, tudo isso com a centralização e controle da SECAD/MEC que assume a responsabilidade do desenvolvimento do programa.

Essa convergência de atendimento a família já beneficiárias de ações de outros programas do Governo Federal, tem sido usada como estratégia para demarcar os focos da população alvo do analfabetismo e vítimas também da descontinuidade de processos de escolarização de jovens e adultos encontrados historicamente no país e assim, garantir o alcance desse público, bem como o atendimento nas suas especificidades, de modo a garantir um bom desempenho nas atividades de aquisição da língua escrita e do letramento.

Isso sintetiza as marcas das políticas de EJA implantadas recentemente sobre a qual se pode inferir certamente novos desenhos e perspectivas para o alcance real das metas estabelecidas, em primeira instância eliminar o analfabetismo no país começando pelo Estado da Bahia.

3.18. O novo conceito de “regulação” em educação

Entender o conceito de regulação em educação hoje significa recolocar, na análise dos sistemas educativos, algo que ultrapassa as formas anteriores de regulação da educação que tradicionalmente vinha assumindo esse papel como às leis gerais e específicas pareceres, decretos-leis, diretrizes, normas públicas, etc. Um bom exemplo no caso da educação brasileira é a análise dos capítulos dedicados a educação nas constituições (são 6 até o momento) no processo de afirmação de uma sociedade democrática.

A premissa de que a educação exerce uma função política torna-se evidente sob essa ótica, uma vez que se observa que sempre que há mudanças no regime político social do país ao longo do processo de formação da sociedade ocorre, paralelamente, uma mudança nas leis educativas do país.

Isso significa que as mudanças ocorridas na educação brasileira acompanharam as mudanças do sistema político e as formas de governo ou no mínimo, estabeleceram uma relação simétrica entre elas que merecem de cuidados e são chaves para entender as concepções do ensino e da educação de cada contexto social vivido e por certo de seus atores sociais de cada época.

Mas é evidente também que não somente os determinantes legais são instrumentos reguladores do ensino e da educação como um todo. Existem outros elementos, algumas vezes não tanto explícitos, mas ao mesmo tempo com a mesma força de uma lei, que provocam as mesmas mudanças.

Segundo Barroso, (2000 e 2005) além das leis e regulamentos formais oriundos dos governos e instituições hierarquicamente superior ou que exercem funções superiores e de orientações aos sistemas educativos, existem outros instrumentos originários de uma pluralidade de lugares, “entre lugares” e situações, que também exercem uma influência no cotidiano das escolas e na educação como um todo. São os acordos internacionais firmados, advindos de cooperações, intercâmbios e compromissos assumidos por diversos atores e organismos sociais envolvidos com educação.

Para esse autor, existem vários tipos de regulação em educação que se diversificam de acordo com o lugar de origem de onde saem e são difundidas as idéias que vão servir de instrumentos reguladores dos diversos sistemas educativos. São para o autor três níveis de regulação: a Regulação Transnacional, a Regulação Nacional e a Local.

Cada uma delas tem origem em lugares e contextos distintos e vão acrescentando elementos novos e de diversas matrizes de acordo com seus contextos políticos e sociais de onde nascem. Por Regulação Transnacional entende-se o conjunto de normas discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais, diversos, etc.) produzidos por organismos internacionais, que circulam nos fóruns de decisão e de consulta em matéria de educação. Esses instrumentos, uma vez internalizados por representantes dos países nesses fóruns acabam tornando-se normas e regras a serem adotadas nos seus respectivos lugares, muitas vezes sem as devidas observações da diversidade contextual.

Ainda segundo o autor, essa “regulação tem origem nos países centrais, faz parte dos sistemas de dependência dentro da luta que se trava entre países periféricos ou semi-periféricos, notadamente no âmbito dos contratos estruturais de natureza política econômica, geoestratégica dentro do que se convencionou chamar de efeito da globalização. Em geral os países periféricos não possuem poder de decisão, não tem vozes nesses eventos internacionais e se submetem a aplicar políticas que muitas vezes não são as melhores para seus países de origem.

Além dessas modalidades e estratégias mais formais existem outras menos formais, mas não menos eficientes que exercem o mesmo papel de regulação internacional no sentido pleno. São os diversos programas e pesquisas, financiados e ou apoiados por organismos internacionais de renomado prestígio social e com grande poder de sugerir ou influenciar mudanças nos outros países periféricos ou não.

Geralmente, estes programas sugerem os e/ou algumas vezes fazem diagnósticos, avaliações dos sistemas educativos a partir de uma visão eurocêntrica, de fora para dentro, não atentando para as peculiaridades locais e regionais, causando alguns descompassos e ocasionando muitas vezes mais desigualdades para os sistemas educativos.

Assiste-se a uma espécie de “contaminação” internacional de conceitos, das políticas e das medidas adotadas nos diferentes países, seguindo o padrão mundial.

Baseando-se em Walfor (2001), o autor afirma que isso ocorre devido ao fato de que tanto os funcionários, como os membros dos governos e educadores, têm tendência a adotar as soluções transplantadas, e em execução em outros países e aplicar em seus próprios sistemas. Sobre a questão o autor assinala que essa convergência é igualmente visível e encontrada nas políticas de efeito dito da globalização (p.156).

Tomando o exemplo dos programas do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, de acordo com Oliveira (2000) quando diz que a propósito do Brasil o Banco Mundial fez do sistema de educação básica um instrumento da gestão do trabalho e da pobreza. Walfor (2001) reforça assim o argumento do autor, da existência de uma “contaminação” das políticas transnacionais dos países centrais para outros.

Ainda segundo Barroso (2005) a nova forma de regulação das políticas de educação, a Regulação Nacional, é definida como o sentido de regulação institucional, ou seja, aqui o conceito assume o modo das autoridades públicas, a saber, o Estado e sua administração, exercem a coordenação, o controle e a influência sobre os sistemas educativos, orientando através de normas, de injunções impondo o contexto de ações dos atores sociais e seus resultados.

Em geral, o Estado estabelece alianças com a comunidade educacional, os professores através da difusão da ideologia de uma melhor formação para os professores e um plano de carreira docente, e melhores salários, impõe um patamar da burocracia sem a qual não se pode mover nas relações com o Estado. Assim associando a burocracia e profissionalismo que são duas formas de coordenação das políticas públicas que permitem ao Estado se declarar autor de interesses público em nome do que lhe permite agir e por em prática a burocracia que lhe convém.

Esse tipo de regulação, que combina burocracia e profissionalismo, não ocorre, no entanto, sem tensão e ambigüidades no interior dos sistemas de ensino porque se torna evidente a existência do conflito entre racionalidades distintas: A racionalidade advinda das normas do Estado e da burocracia estabelecida, na vida da escola.

Mas, é desse conflito entre diversas racionalidades que a escola por vezes encontra espaços de resistência organizada dessas racionalidades e dão lugar a uma política de compromissos, que se colocam entre a zona de influências dos administradores da escola e dos sistemas e a zona de influência dos professores.

Ao nível de decisão política, elas são encontradas nas experiências iniciadas pelos sindicatos e pelas associações de professores, em geral se denominam como um alternativo às de políticas existentes.

De acordo com suas investigações no âmbito da experiência empírica em escolas portuguesas, o autor se coloca dessa forma, sobre a presença das racionalidades que permeiam o cotidiano das escolas:

- uma regulação estatal do tipo burocrática e administrativa, onde a escola é vista como um serviço do Estado submetida a uma rede complexa de normas que reforçam a intervenção da administração central direta representada pelo corpo de funcionários e inspetores de ensino, ou mediatizados pelo diretor da escola cuja função essencial é controlar o respeito às normas e regulamentos.

- e uma regulação corporativa de tipo profissional e pedagógica, onde a escola é vista como um organismo profissional, com uma gestão de tipo colegial, desfrutando de uma relativa autonomia pedagógica e financeira, na qual o diretor exerce suas funções de líder pedagógico e não como um administrador representante do poder central.

Considerando suas observações e investigações nesse campo de produção de conhecimento o autor coloca ainda que o conflito entre essas racionalidades no interior da escola pode dar lugar em grande parte ao surgimento de modificações informais onde são introduzidas novas formas de modificações nas regulações oficiais que vão incorporando aos poucos essas mudanças de modo informal e que vão dar lugar ao surgimento que ele chama de "políticas de compromissos".

Na gestão da escola "essa política de compromisso é traduzida pela coexistência entre a zona de influência dos administradores e a zona de influência dos professores". (HANSONS 1985, apud BARROSO, 2005. p.159). Em nível de decisão, a política de compromisso se traduz pela influência crescente dos sindicatos e associações dos professores.

Enquanto a regulação nacional reflete as várias formas de institucionalizações da intervenção estatal e de sua administração nas coordenações dos sistemas educativos, a microregulação local reflete um jogo complexo de estratégias, de negociações e de ações estabelecida por diversos atores para os quais as normas, as injunções e obrigações da regulação nacional, são ajustadas localmente de modo não intencional.

Pode-se definir como um processo de coordenação da ação dos atores sobre seu espaço, escolas, territórios educativos, secretarias etc. Resultado da confrontação de interação de negociação entre os interesses, lógicas, racionalidades e estratégias entre administradores e administrados, a qual acaba dando uma visão horizontal entre os diferentes ocupantes dos mesmos espaços.

Os pólos de influência da microregulação local são diversificados. Eles se situam nos serviços da administração descentralizados e intervêm diretamente no nível local nas organizações educativas consideradas individualmente, dentro dos grupos de interesses (políticos, sociais, econômicos, religiosos, étnicos, profissionais, e outros. Sua origem pode se dar nos pólos de influência da microregulação local e são diversificados, estão organizados ou não em associações formais.

A importância atribuída a esse diferentes elementos no processo de regulação resulta das contribuições da perspectiva integracionista e construtivista adotada nos estudos dos processos sociais. Neste sentido, é importante destacar o papel crescente que os indivíduos e a sociedade jogam manifestamente nas organizações sociais e mais recentemente na idéia de redes.

De Rossi (2001) refletindo sobre novas estratégias reguladoras dos sistemas educativos argumenta que embora os educadores sempre tenham lutado por autonomia para a escola, pela descentralização, pelos processos democráticos e de participação nas decisões políticas nos níveis nacionais e locais.

Contraditoriamente aquilo que poderia ser considerado, uma conquista histórica passa a ser em tempos de ideologias neoliberais, a causa da despolitização nas práticas da gestão escolar no sistema público, devido a uma reestruturação da capacidade de decisão dos agentes do sistema educativo, que são facilitadores da retirada da presença do Estado das políticas sociais que garantem os serviços sociais de educação.

Sobre a questão do sentido hoje da descentralização, baseando se em Hofling (2000, p.96)

Por comportar, em princípio a ampliação do processo decisório, a descentralização do sistema educativo, que se apresenta como bandeira de democratização (pelo Banco Mundial e pela LDB), aproxima-se, à primeira vista, da reivindicação

histórica de setores progressistas (tal como o de Paulo Freire), na defesa das relações menos desiguais e injustas entre grupos e setores sociais de diferentes regiões do país, em sua articulação com a política central. No entanto, descentralização implica necessariamente alterações efetivas no funcionamento do das várias esferas do poder decisório, de atribuições e de recursos entre elas. Mas geralmente, tais iniciativas, quando concedidas pelo Estado terminam desgastadas pelos princípios privatistas de autofinanciamento do investimento social, de exclusão da participação social e política da população nos processos decisórios.

Em busca de uma melhor compreensão do sentido do termo “regulação” Yves Dutercq (2005) oferece algumas pistas para entender o significado nem sempre perceptível, a primeira vista, do que significa modernamente a palavra “regulação”. Para esse autor a regulação de maneira sintética deve efetivamente ser compreendida como a busca de definição ajustada e do controle flexível da ação pública. (p.10).

Segundo Duby (1998) a regulação das políticas da educação e de formação, pode ser considerado o ajustamento direcionado a uma regra ou a uma norma, de uma pluralidade de ações e de seus efeitos, arbitrado entre interesse diferentes de todos os atores. Se existe regulação é porque as regras, as normas não podem prever tudo e por isso mesmo devem ser permanentemente, interpretadas avaliadas, adaptadas em função das suas situações e objetivos. (*Apud* DUTERCQ, 2005)

Essa variedade de ações reguladoras do sistema educativo resulta, sobretudo, num sistema complexo de coordenações e de coordenadores, onde vários níveis de interesses atuam sobre o mesmo fim: estabelecer uma forma de controle das ações públicas educativas, tendo o Estado como seu maior protagonista quer seja no nível regional ou local, torna - se uma tarefa difícil.

Com isso fica evidente a complexidade dos processos de regulação das políticas e das ações públicas em educação afastando a idéia subjacente de fazer a crítica ao Estado educador, um ator macro que embora se relacione com os diversos atores do sistema educativo, ele, o Estado, decide e toma as decisões sobre as políticas adotadas. Além disso, sem falar na regulação exercida pelo mercado, segmento que exerce não somente influencia as políticas de educação, como dita as normas que lhe convém, interferindo assim no sistema educativo.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a aceitação do mercado como regulador do sistema educativo significa assumir uma restrição quanto à oferta de políticas públicas de interesse da totalidade da população.

Como compreensão geral do estudo da presença da educação de adultos nas constituições brasileiras, podemos observar uma presença ambígua e às vezes rarefeita, pouco visível, ainda que muitas vezes contraditoriamente colocadas e suprimidas em seguida, a partir de um novo dispositivo legal. Mas o que marcou definitivamente a regulação da educação de adultos foram os eventos Internacionais da UNESCO, principalmente aqueles que atuam como força de leis nos países signatários.

CAPITULO IV- REFERÊNCIAS CONCEITUAIS E MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

A intenção nesse capítulo é situar o objeto de estudo e compreender, a partir dos métodos e processos de alfabetização, o analfabetismo como fenômeno social no contexto da sociedade brasileira; mostrar quem são os adultos e os jovens de hoje, beneficiários de políticas atuais de EJA e, identificar diferentes processos e métodos de alfabetização usados durante esse período e seus referentes teóricos, destacando aqueles inspirados na proposta de educação de Paulo Freire.

O conceito de Educação Permanente, historicamente associado à educação de adultos, traduz elementos ou indicadores da história desse segmento da educação, desvendando as teias dessa trama que se tornou a política Nacional e Internacional de Alfabetização de Adultos, para chegar a atual sociedade do conhecimento e confrontá-la com a convivência entre as diferenças, ressaltando o lugar de mais 700 milhões de pessoas sem acesso a leitura e a escrita no mundo atual.

4.1 Referências Conceituais de Jovens e Adultos não Escolarizados.

De acordo com os dados de Censo Escolar de 2003, o Brasil tinha na época 57 milhões de alunos matriculados na Educação Básica, que vai da Educação Infantil ao Ensino Médio. Destes, 4.830.083 no Estado da Bahia. Só no Ensino Fundamental de 7 aos 14 anos, o país tinha um total de 34,7 milhões de matrículas, enquanto o Ensino Médio, apenas 9,1 milhões. A educação Infantil registrou nesse mesmo ano 6,4 milhões de matrículas.

Apesar de uma dimensão quantitativa em expansão do sistema educacional, observada nas últimas três décadas, o sistema de ensino apresenta ainda sérios problemas como 1,2 milhões de criança e adolescentes (4,% da população de 7 a 14 anos) ainda fora da escola. Temos 35,8 milhões de jovens e adultos (30% da população com 15 anos ou mais) com menos de 4 anos de estudo, possivelmente em situação de analfabetismo funcional.

Alunos matriculados na EJA estão aquém da demanda potencial para melhorar o desempenho do sistema de ensino. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 2002, eram 2,7 milhões de estudantes, mas não significa que atendia a população total desse segmento de ensino.

Na modalidade de EJA, segundo dados do INEP/MEC/2002, a matrícula inicial no ensino público fundamental (da 1ª a 8ª série) alcançou apenas 2,7 milhões de estudantes. Isso representa 4,5 da demanda potencial por esse nível e modalidade de ensino, uma vez que 66 milhões de brasileiros com mais de 14 anos não completaram o ensino fundamental.

As diferentes taxas de analfabetismo por Regiões no País, a falta de cobertura do ensino de Jovens e Adultos e o contingente de brasileiros sem concluir o ensino fundamental, dão a exata noção do tamanho do problema que o país precisa enfrentar na educação de modo geral e especialmente na modalidade EJA e na alfabetização. Sobre a escolarização dos jovens e adultos a autora assim se refere:

Apesar da demanda crescente por oportunidades educacionais – especialmente por causa das exigências de escolaridade para o acesso e a permanência no mercado de trabalho - a partir de 1995, O Governo Federal optou por priorizar a oferta de ensino fundamental para crianças e adolescentes. Para isso restringiu o financiamento da educação para jovens e adultos por meio do Fundo de Desenvolvimento do ensino Fundamental e Valorização do Magistério FUNDEF, não permitindo a inclusão do ensino fundamental nessa modalidade, através do veto a essa possibilidade no Plano Nacional de Educação em 2001. (DI PIERRO, 2003, P.10)

Segundo Frigotto (2004) dos 34 milhões de jovens entre 15 e 24 anos, o que representa 20,7 % do total da população brasileira, desse total de jovens, 27.759,026 milhões vivem na zona urbana, o que significa dizer que são a maioria (81%) e composta por uma diversidade de estratos das várias divisões de classes sociais que compõem a sociedade brasileira hoje.

Com relação à cor/raça/renda/trabalho, essa população jovem é composta de 41% de “pardos²⁴” e 59% de jovens brancos, indígenas e amarelos. No tocante a trabalho e renda, de acordo com a PNAD- Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio de 1999, do total de

crianças trabalhando na faixa de 5 a 9 anos, 61% eram afros descendentes. (Com a ressalva de que no Brasil está proibido por lei o trabalho infantil, dos 7 aos 14 anos). Na faixa dos 10 aos 14 anos esse percentual era de 61,3%. Já na faixa etária de 15 aos 17 anos, quando se define a idade ideal para estágios e ingresso no mercado formal de trabalho, esse percentual cai para 53% de negros (pardos).

Dessa faixa em diante, percebe-se uma inversão. A inserção fica favorável aos jovens e adultos brancos, reforçando a discriminação, agora de igualdade no acesso ao trabalho na idade apropriada. Com relação aos salários, as pesquisas que avaliam a qualidade das ocupações e nível de remuneração mostram claras diferenças com desvantagens para trabalhadores negros, segundo Frigotto (2004, p. 190). Além de não serem poucas as desvantagens para os jovens negros, desse total, mais da metade não estuda. E conseqüentemente, quando trabalha, é geralmente em subempregos ou em trabalhos temporários e informais.

Observa-se uma perversa equação entre trabalho e estudo, quando se considera de acordo com Castro (2004), que no Brasil só podemos falar em “juventudes”, diante das diferentes situações em que vivem os jovens na faixa de idade de 15 a 24 anos; quer pela representação quantitativa no cômputo geral da população, quer pelos direitos humanos dos jovens, estes fazem jus tanto a ser considerados em políticas educacionais universais, como a ser sujeitos de políticas específicas.

Cerca de 40% dos jovens no Brasil são de famílias em situação de pobreza extrema (famílias sem rendimentos ou com até meio salário mínimo de renda per capita). Observando a população de 15 a 24 anos, fica evidente que há que considerar a necessidade de políticas para diferentes grupos de jovens, a depender do seu lugar em tal equação. Para Frigotto (2004, p. 181) “os sujeitos jovens” (ou as juventudes) teimam em ser uma unidade do diverso econômico, cultural, étnico, de gênero, de religião etc. Esses jovens pertencem à classe ou fração de classe de filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária, por conta própria no campo ou na cidade, em regiões diversas e com diferentes particularidades socioculturais e étnicas.

Compõem o universo do mundo do trabalho aproximadamente 6 milhões de crianças e jovens que estão precocemente inseridos no mercado de trabalho, enquanto uma massa

²⁴ Pardos, definição dada a pessoas de cor negra, para disfarçar o preconceito de cor e não aumentando o número

enorme desse mesmo universo trabalha com a família em minifúndios ou como arrendatários ou assalariados do campo. Outros milhares de jovens vivem nas centenas de acampamentos de norte a sul, do movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST), mas certamente o número maior de jovens filhos de trabalhadores reside em bairros populares ou favelas das médias e grandes cidades do Brasil. Tem ainda os jovens filhos da classe média ou filhos dos donos de meios de produção, que estendem sua infância e juventude e, em geral, só se iniciam no mundo do trabalho após os 25 anos e em postos de trabalhos ou atividades de melhor remuneração.

Há ainda um número significativo de jovens das grandes capitais, violentados em seus meios e em suas condições de vida, que se enquadram numa situação de não reversibilidade, ou seja, vulneráveis ao tráfico e à delinquência. Vivem em situações tão desumanas que se tornam presas fáceis do mercado de prostituição infanto-juvenil, ou de gangs que se constituem em um exército de soldados do tráfico de drogas. Por isso, considera-se mais adequado falar em “juventudes” no plural, uma vez que cada grupo reflete as condições da classe social a que pertence.

A escolaridade desse contingente de jovens representativo de mais de 20% da população brasileira, nos alerta para o desafio de enfrentar a oferta de educação de qualidade para todos, como uma necessidade imperativa e, nesse contingente, estão os jovens com defasagem idade série, compondo o universo da EJA.

Do total de mais de 34 milhões de jovens entre 15 e 24 anos, na época do censo de 2000, apenas 48,6% estava na escola, distribuídos entre alfabetização e a pós-graduação. Enquanto que a maioria, 53,2%, nesse intervalo, já estava fora da escola. Em termos absolutos isto quer dizer que entre alfabetização e cursando a pós-graduação, temos 15.971.851 de jovens entre 15 e 24 anos. Enquanto que aqueles jovens que estavam fora do sistema de ensino eram 18.119.273. Por outro lado, estar fora da escola pode significar que em algum momento da vida esses jovens já estiveram dentro dela, constituindo o que se chama hoje de analfabetos funcionais²⁵, se não completam a educação básica, ou se completam apenas as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

de negros existentes (FRIGOTTO, 2004).

²⁵ Analfabeto funcional foi considerado pela UNESCO em 1950 toda pessoa que não completou a escolaridade básica, possuindo até 4 anos de estudos.

Contudo, ainda nesse percentual menor de jovens que estuda, podemos identificar a presença dos entraves do percurso educacional da população pobre, para escolarizar-se, como a distorção idade/série, a evasão, a repetência, o tempo de 11 anos para concluir o ensino fundamental obrigatório de 8 anos, (só a partir de 2006 são 9 anos obrigatórios). Essa é a história do fracasso escolar que vem se caracterizando nas últimas décadas, no sistema de ensino público no Brasil. Esses alunos que estão fora da escola, certamente, constituem hoje a população alvo das políticas de EJA, em vigor.

O interesse em identificar as características desse coletivo de jovens não escolarizados, deve-se ao fato de que as políticas de EJA, nas últimas décadas passaram a incluir nas clássicas ações do Estado, para adultos, os jovens com defasagem idade série, que por terem mais de 15 anos, não são mais aceitos na rede do ensino regular formal e pública, sendo a alternativa que lhes resta, matricular-se num curso noturno ou diurno, do sistema forma de EJA. Sobre a caracterização dessa faixa etária os quadros abaixo, são reveladores.

QUADRO VII - POPULAÇÃO JOVEM NO BRASIL, SEGUNDO DOMICÍLIO.

Localização	População	Faixa etária
Urbana	27.259.026	15 a 24 anos
Rural	6.333.198	15 a 24 anos
Brasil	34.092.224	15 a 24 anos

Fonte: Censo Demográfico/2000.

Verifica-se que a grande maioria da população jovem vive nos centros urbanos, ou seja, nas grandes capitais brasileiras, confirmando a tendência do jovem para migrar do campo para cidade em busca de melhores condições de sobrevivência, prática esta, já iniciada em décadas anteriores. Outro aspecto que ganha relevância nos dados da população jovem é a questão da cor. O IBGE, em suas estatísticas, trabalha com o conceito de cor e raça e, dessa forma, classifica a população brasileira em preta, branca, parda, indígena, amarela e sem declaração, também baseada no critério de indagar da pessoa entrevistada a qual cor ou raça pertence. Isso pode contribuir para encobrir o preconceito racial porque se pode usar um

critério muito subjetivo para auto definir-se preto, branco, pardo, moreno, caboclo ou cafuzo etc.

QUADROVIII – POPULAÇÃO DE JOVENS ENTRE 15 E 24 ANOS SEGUNDO A CORE RAÇA.

Cor ou raça	População
Branca	17.359.231
Parda	14.041.426
Preta	2.169.448
S/declaração	251.121
Indígena	145.493
Amarela	125.469
TOTAL	34.092.224

Fonte: Censo Demográfico/2000

Essas formas de classificação não são inocentes. Historicamente, no Brasil há um trabalho ideológico no sentido do embranquecimento da população. Assim é que 14.041.426 dos jovens entre 15 e 24 anos, são considerados oficialmente pardos, e, portanto, não negros. Essa leitura dissimula e reforça o preconceito racial. No estado da Bahia e especialmente na cidade de Salvador, onde a população é basicamente de afro-descendentes, apenas 2% dos jovens de 15 a 24 anos estão cursando uma Universidade.

Resultado de um longo processo de miscigenação entre as raças branca, negra e indígena, do qual resultam os cafuzos e os mulatos, a constituição da população brasileira, segundo estudos da genética, está permeada por componentes dessas três raças. Observa-se também que muitas pessoas não declaram a cor e, por isso pode estar escondendo o problema do preconceito sobre a questão da cor, tão polêmico no Brasil atualmente, tanto quanto a

democracia racial que temos. No Brasil constitui crime inafiançável expressar ou ter preconceito de cor²⁶.

Para Bourdieu (1982; 1997), trata-se do efeito dos que sofrem a “violência simbólica”. Isso, contudo, não apaga o preconceito racial. Embora esteja havendo uma maior conscientização, fruto da organização crescente do movimento negro organizado, que tem resgatado valores das raízes culturais das diversas raças e da miscigenação brasileira. Muito embora a cidade de Salvador tenha mais de 80% da população de cor negra, somente em 2003 foi aprovada a Lei nº 639/2003 que obriga as escolas básicas oferecer conteúdos da história das raízes afro-brasileira. Nas classes visitadas, dos Programas da amostra desta pesquisa, a questão da cor não aparece como um tema relevante, ainda que a presença de jovens e adultos negros constituía-se na grande maioria.

QUADRO IX – POPULAÇÃO DE JOVENS DE 15 A 24 ANOS QUE FREQUENTAM ESCOLAS.

Escolarização	Números de jovens
Alfabetização	99776
Ensino fundamental	6.805.484
Ensino Médio	6.943.088
Pré-vestibular	364.188
Superior/graduação	1.742.601
Mestrado/ Doutorado	16.678
TOTAL	15.971.815

²⁶ Cf: A definição de raça é complexa e controversa no plano político e psicosocial. A controvérsia é ainda maior no plano biológico. Registramos, entretanto, que o uso do termo raça ganha maior consenso entre pesquisadores e o movimento negro. No Encontro Nacional sobre Ações Afirmativas nas Universidades Públicas Brasileiras, no texto- síntese há uma recomendação explícita nesse sentido: “Propomos homogeneizar a terminologia racial que circula nas discussões atuais sobre políticas públicas e definir que o termo a ser usado, em toda discussão de cotas, seja “negro” e não pardo ou afro-descendente” (CARVALHO, 2003, p.170 apud. FRIGOTTO, 2004,p.187).

Fonte: Elaboração de Jailson Alves dos Santos a partir do Censo 2000 (in FRIGOTTO,2004)

Trata-se de faixas etárias que correspondem ao tempo de frequência ao ensino médio e superior. Tomados em sua totalidade, os jovens nessa faixa de idade, os números, são muito evidentes, da falta de escolarização e de trabalho para aqueles que estão dentro desse limite de idade. À época do censo de 2000, apenas 46,8% dos jovens estava na escola, distribuindo-se da alfabetização à pós-graduação. A maioria, 53,2% nesse intervalo já estava fora da escola, o que significa um contingente de jovens fora da escola, da ordem de 18.119.273 em termos absolutos. Enquanto outros 15.971.851 freqüentavam algum nível de escolaridade.

4.2 - Conceituando a Categoria dos Jovens

A categoria Jovem acima de 16 anos, mais recentemente, passou a ser incorporada às políticas e práticas de EJA, devido a fatores citados anteriormente, que se somaram a outros e hoje constituem esse contingente de mais de 15 milhões de brasileiros na condição de analfabetos absolutos. Primeiro ao processo de desqualificação da escola pública que começou na década de 1970, não acolhendo grande parte dos filhos da classe trabalhadora e, mesmo quando estes tiveram acesso a essa escola, ela já havia perdido a condição de escola pública e obrigatória para todos e de qualidade. Adotando uma perspectiva conceitual da sociologia contemporânea ou pós-estruturalista, o trabalho terá como substrato teórico, as concepções de Categorias, como processo que tende a compreender o entorno de grupos de pessoas, de objetos, de acontecimentos, segundo suas semelhanças, base para as ações, as intenções e as atitudes subjacentes.

As categorias, como constructo da filosofia sempre foram entendidas como formas mais gerais do SER e do pensamento e, são em Aristóteles (2006), as “formas fundamentais do ser da predicação e o marco da teoria e da analogia do ser”. As categorias são o entendimento das leis do funcionamento do SER, conhecimento de um dado empírico e são classificadas em quatro classes: a qualidade, a quantidade a relação e a modalidade. Entende-se também como um processo social que compreende e/ou possibilita conhecer as

características de uma dada classe ou segmento de classe social, contrapondo sua história, suas características principais.

Para o estudo das categorias de jovens e adultos, buscamos nas reflexões de autores como Tourraine (1993), Bourdieu (1990; 1982) e Santos (1999; 2002), explicações de como compreendem o “novo sujeito” na sociedade contemporânea, pós-moderna, e, buscando também no enunciado freireano, uma articulação com esse sujeito de cultura e também sujeito do processo do conhecimento, ou seja, os sujeitos para os quais são pensadas as políticas de EJA na contemporaneidade no Brasil.

A noção de sociedade como uma totalidade fechada, constituída pelas identidades do sujeito moderno, compreendida como uma essência preexistente e unificada, alheia ao papel constitutivo do social e da linguagem do homem, vem sendo questionada na atualidade. Freire (1967) considerou que o Brasil passava na década de 1960 de uma sociedade fechada para uma sociedade em transição, rumo à sociedade aberta e considerou aquele momento muito propício à transformação pela via da educação, à eliminação do analfabetismo e conscientização política dos setores marginais da sociedade estratificada em classes sociais distintas.

A sociedade atual está constituída por novos sujeitos, novos agentes sociais, novos atores. Refletir sobre o novo sujeito social significa relacionar as mudanças culturais, os câmbios com as quais se constituem esses agentes sociais hoje, suas características suas linguagens seus costumes e seus desejos.

Autores como Nietzsche, Heidegger, Adorno e outros da escola de Frankfurt, Wittgenstein e os eventos de “virada lingüística”, Ortega y Gasset, Foucault, Saussure, Paulo Freire, Habermas, mais contemporâneos, tem colaborado para a formação de outra teoria, acerca do sujeito moderno. Esses “novos sujeitos” portadores de novos valores, nova cultura, são também partes das “juventudes”, que, segundo Castro (2004) convivem nos mesmos espaços sociais, nas periferias das grandes cidades e estão compondo hoje esse contingente de alunos de EJA, juntamente com os adultos de mais de 50 anos de idade. Eles têm em comum o fato de não terem concluído o ensino fundamental e, portanto, são “os sem escolarização básica”; são, no entanto, sujeitos portadores de cultura, de signos e de conhecimento, que como tal devem ser considerados nas políticas de EJA atualmente.

Substituindo a clássica noção de identidade de classes, relação sujeito/objeto, por uma nova teorização de signos, esses autores identificam na sociedade atual uma crise de identidades e vem colaborando e transformando essas reflexões em objeto de investigação sócio-antropológica, engendrando estudos acerca das novas identidades, dos novos sujeitos, vistos como descentramentos, diásporas e hibridismo. Isso está provocando o surgimento de argumentações radicalmente novas adotadas por conflitos sociais e pelas novas demandas do sujeito moderno.

Para alguns autores, a sociedade atual está tipicamente constituída por uma heterogeneidade caracterizada por uma pluralidade de posições do sujeito. Essas diferentes posições do Sujeito moderno ou pós-moderno requerem uma inversão dos papéis tradicionais, onde o sujeito oferece significado ao mundo. Essas diferentes posições do sujeito contemporâneo estão dispostas e obrigadas a conviver com um novo tipo de conhecimento reconhecido agora por sua natureza mutável, provisória, interdisciplinar, global e local.

Como essa juventude hoje é muito mais urbana, diferente do que fora no passado dos idos anos de 1960, outras demandas culturais se fazem presentes, novas categorizações, conteúdos e métodos que as políticas de EJA precisam dar conta, sob pena de incorrem em desastrosos fracassos.

Considerando que o público alvo da EJA constitui-se de estratos da população que contém vários componentes pertencentes a outros estratos sociais, podemos dizer que esse público, que tem sido de difícil focalização pelas políticas de EJA implantadas ao longo dos últimos anos, pode ser a composição desse “novo sujeito social” a que se referem os autores acima citados.

Segundo Frigotto (2004) do total de jovens de 15 a 24 anos 81% vive na zona urbana e isto significa dizer que essa população em idade escolar de nível médio e superior, deveria estar cursando esses níveis de ensino, mas somente a metade deles estudam em alguns dos níveis de escolaridade atuais. E estão distribuídos entre alfabetização e ensino de Pós-Graduação. A pergunta imediata é: o que faz a outra metade, enquanto existência humana? E, quem são os sujeitos dos guetos de jovens da periferia, os grupos de arte, comunicação e cultura do Hip-Hop, como os grupos de cultura dos movimentos negros de Salvador, dos movimentos ecológicos e ambientais, dos grafiteiros etc, muito presentes nas grandes metrópoles, criando uma nova linguagem, novos modos de vida.

Também compõem o segmento da EJA, as comunidades tradicionais dos “Quilombolas”, “Caiçaras”, das reservas indígenas e aquelas pessoas mais idosas urbanas e rurais, os chamados analfabetos absolutos. Segundo o resultado do Índice de Analfabetismo Funcional (INAF), edição de 2001, 9% da população de 15 a 64 anos, era de pessoas analfabetas absolutas.

É necessário, portanto, propor uma política que venha atender a essa diversidade de grupos e situações psico-pedagógicas desafiadoras para a instituição escolar. E por isso mesmo, essas pessoas precisam ser respeitadas nas suas especificidades, mantendo suas características durante o processo de escolarização.

Defendemos que há uma heterogeneidade saudável, democrática e de respeito à diversidade, na composição desse segmento que compõe hoje a população de EJA, caracterizada pela diversidade de identidades culturais entre jovens e adultos das diversas esferas sociais e geracionais. Esses sujeitos, mesmo aqueles que não frequentam regularmente a escola, pela disseminação da lógica da era da “sociedade do conhecimento”, vão sendo habituados a conviver com essas referências da era pós-moderna, internalizando-a a sua prática cotidiana, segundo Castells (2001). Isso exige uma capacidade inventiva da própria Instituição Escolar, das políticas de EJA adotadas, da formação dos professores, do desenho curricular e da forma de produzir e transmitir conhecimento.

De acordo com Oliveira (2002) nos diversos sistemas de ensino, essa “categoria” de jovens se constitui uma nova presença nas políticas de EJA. Para essa autora, a desqualificação da escola Básica iniciada nos anos 70, vem produzindo o fenômeno do analfabetismo funcional, identificado nos altos índices de repetência, na evasão, no tempo médio de 11 anos para concluir o ensino fundamental obrigatório de oito anos, e ainda na existência de alunos fora da escola, principalmente na zona rural.

Aqueles alunos que ultrapassam a idade regular, sem concluir o Ensino fundamental de oito anos, passam automaticamente a compor os números de matrículas em EJA.

Jovens e adultos no Brasil que não freqüentaram os primeiros ciclos da Educação Básica são, em geral, potenciais alunos das políticas de EJA, nas diversas versões existentes, seja de órgãos públicos ou privados. Essas políticas, em geral, são destinadas à alfabetização de adultos, em última instância a continuidade dos estudos, pós-alfabetização, sendo essa uma

prática pouco encontrada e muito recente na educação brasileiras, mais precisamente a partir das determinações da V CONFINTEA em Hamburgo 1997.

4.3. Os Adultos não Escolarizados, a Categoria Chave

A Escolarização em geral atribui-se ao número de anos ou séries escolares que possuem as pessoas, independente da idade e da situação educacional, compreendida também como a história da vida escolar daqueles que freqüentaram a escola. No Brasil, a partir da década de 1990, esse conceito passou a ser usado pelo IBGE, tomando por base o conceito de Analfabetismo Funcional, utilizado pela UNESCO desde a década de 1950, que considera até três a quatro anos de escolaridade concluída, para classificar o analfabeto funcional.

Ao abordar o tema da escolarização dos adultos, faz-se necessário uma referência ao tema da alfabetização, principalmente no Brasil, que possuía, segundo o senso de 2000, uma taxa de 13,6% dos adultos analfabetos. Segundo Oliveira (2002) para a educação de adultos no Brasil, o adulto não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou ainda, a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como, por exemplo, artes, línguas estrangeiras ou música.

Alfabetização pode ser compreendida como o processo de aquisição das competências básicas que permite ao cidadão se desenvolver na sociedade atual e no trabalho, atendendo às exigências do mundo contemporâneo. Pode ser entendida também como o processo de aquisição do código escrito e o domínio de competências da língua oral e escrita, em situações de usos social na vida prática.

O termo Alfabetização, por certo, é ainda emblemático no campo da educação de adultos, pelo menos nos países que enfrentam sérios problemas de déficit educacional, como é o caso do Brasil. Mas foi exatamente nesse campo que se geraram com pioneirismo, proposições teóricas e práticas que ampliaram a idéia de alfabetização para além do mero aprendizado das letras.

Foi respondendo a questões de educação de adultos, por exemplo, que se cunhou o conceito de analfabetismo funcional, que a UNESCO difundiu amplamente na década de 1950. E se o adjetivo funcional serviu, principalmente, para convencer sobre a utilidade econômica de se ensinar a ler e escrever, também colocou em evidência o relativismo cultural do conceito e das definições do que é ser alfabetizado.

Foi também lidando com a educação de adultos, numa perspectiva oposta à do conceito utilitarista e economicista da UNESCO, que Freire (1997) propôs uma alfabetização conscientizadora - leitura da palavra e do mundo - com a qual iniciou a construção de sua pedagogia libertadora.

Mesmo quando a educação de adultos foi pensada principalmente como alfabetização de adultos, já se pretendia alguma coisa a mais, além de ensinar a ler e escrever, para aqueles que não tiveram essa oportunidade na idade regular, os adultos analfabetos, a fim de torná-los sujeitos de história ou cidadãos portadores de conhecimento. Essa pretensão de inserir a todos na sociedade de modo participativo e humano, anuncia uma ação mais ampla de cidadania.

Um componente político já estava presente, mesmo que fosse para assinar o nome e votar nas eleições mais próximas, o que também permitiu outras intenções que não apenas os do voto, acentuando a relatividade do conceito, permitindo também uma outra leitura do mundo e uma consciência da sua cidadania. Assim, entendem-se, do analfabetismo funcional dos anos 1950 até os nossos dias, diversas concepções do significado da alfabetização de adultos passaram pelo debate educacional, construindo na sua história, um rico percurso lingüístico e ideológico no qual sempre esteve presente, um componente político.

Segundo Arendeth (1997, p. 76), “cuando la política ya no tiene nada que ver con la libertad, no es propiamente política”. Para essa autora a política é essencialmente espaços de relações humanas, que implica a liberdade de pensar e falar livremente. Ainda que na idade moderna a relação entre política e liberdade tenha se transformado, entende a autora que a política é um meio e a liberdade seu fim supremo.

Atualmente, o debate sobre alfabetismo ou letramento, termos criados a partir da experiência educacional e da história política do Brasil em torno da educação de adultos, vem se alimentando de outras fontes sociais e culturais que não só a educação, por isso a presença de aportes da comunicação e da linguística estão muito presentes na discussão hoje sobre o tema. Torna-se, portanto, inevitável uma tentativa de conceitualização dos termos, dado que

são conceitos recorrentes no debate sobre adultos e escolarização, e muitas vezes, carregados de imprecisões, alguma vezes intencionalmente colocadas, e outras vezes politicamente argumentadas.

Assim, vêm se incorporando estudos e pesquisas da área da comunicação e da ciência da informação, das novas tecnologias, na tentativa de compreender de que maneira a linguagem vem se constituindo nos seres humanos, e principalmente a categoria dos adultos que não teve esse contato com a língua escrita, mas que já são usuários da linguagem oral e, portanto, já vivenciam experiências de discursividades e oralidade, incluindo nelas todas as “marcas” do uso da língua tanto escrita como oral.

Buscando caracterizar e compreender a Categoria dos Adultos sem escolarização, como sujeitos de direitos sociais, pode-se recorrer ao conhecimento já existente sobre o tema, a partir da perspectiva da psicologia histórico cultural, da sociologia crítica e das teorias da comunicação e da informação, para então compreender e identificar esses sujeitos, adultos não escolarizados, como sujeitos de direitos sociais, sujeitos de conhecimento e, portanto, da aprendizagem.

Tomando por base os argumentos de Oliveira (2002) pode-se considerar que em educação de adultos no Brasil, a categoria adulta, tem sua especificidade que a caracteriza não só como categoria social, mas como uma determinada categoria que guarda as suas singularidades e merece uma distinção.

Os adultos não escolarizados não são, evidentemente, todos os adultos segundo os critérios do Censo, baseando-se no corte por idade e nas identidades etárias e sim, os quase 20 milhões de brasileiros que, segundo o Censo, são analfabetos absolutos. Faz-se necessário conhecer quem são de fato esses adultos, qual o seu perfil, como se identificam, quais são suas demandas e que histórias carregam ao longo de suas vidas.

Ao abordar as principais características dos adultos não escolarizados sem, contudo, pretender esgotar o assunto, mas, sobretudo, enfrentar e discutir essa categoria, a partir das suas especificidades, identifica-se o que os distingue dos demais adultos e quais as suas singularidades.

Os adultos não escolarizados, ou semi-analfabetos, analfabetos funcionais, ou analfabetos absolutos, devem constituir como categoria sociológica plena e não apenas como

um contingente, os quais, muito recentemente, passam a conviver com “Os Jovens” de mais de 15 anos, também não escolarizados ou com algum tipo de passagem pela escola, mas que pela idade, já ultrapassam a regularidade formal e, por isso, são punidos com a oferta compulsiva na modalidade EJA.²⁷ Essa junção das pessoas de mais de 15 anos à modalidade da educação de adultos, que tradicionalmente era composta por pessoas adultas analfabetas com mais de 55 anos, como população alvo das “Campanhas de Alfabetização” dos anos 1950 e 1960 no Brasil é algo muito recente.

Tal junção coincide com a perda da qualidade que vem sofrendo a escola básica e pública no Brasil, principalmente depois dos anos 1970 e 1980, quando os investimentos em educação não atingiram a modalidade de EJA e pouco significando ao ensino, nesse campo. Mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a EJA não contou com o investimento do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), ficando entregue a uma tímida iniciativa do MEC com a criação de uma coordenação para a educação de adultos, Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) , no ano da promulgação da lei máxima do ensino.

Trata-se de um período de estímulo à iniciativa privada e às ONGS que assumiram com força a oferta dessa modalidade de ensino. O próprio governo criou uma ONG dentro da Comunidade Solidária que deu origem ao Programa de Alfabetização Solidária –(PAS), constituindo-se na única ação do Estado para o campo da EJA no Governo de Fernando Henrique Cardoso de 1998 a 2002.

Segundo Oliveira (2002) em geral o estudante da EJA é o imigrante que chega às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores com uma passagem curta e não sistemática de instrução escolar, (muitos analfabetos) e trabalhando em ocupações urbanas não-qualificadas. Também estão constituídos pelo contingente das comunidades primitivas dos Quilombolas e Caiçaras e reservas indígenas, pescadores e artesãos da pesca, enfim, pessoas de baixa renda.

Segundo dados dos Caminhos da Avaliação do Brasil Alfabetizado (2006) o Programa ainda não atingiu o seu foco principal e essas comunidades primitivas, acima referidas, são a populações alvo das futuras ações do Programa Brasil Alfabetizado, em plena execução desde 2003. Além de adultos geralmente oriundos do mundo rural da periferia das grandes cidades.

²⁷ Educação de Jovens e Adultos -EJA- Sigla presente nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil, e

Em geral viveram toda infância e adolescência, ligados ao trabalho e ao mundo rural, onde se desenvolvem as cantigas populares, versos, rimas cujo ambiente é propício ao florescimento de situações de extrema criatividade do homem a exemplo do movimento dos poetas e cantadores populares do Nordeste do país.

Surge daí os poetas, cantadores do cancionero popular, repentistas, entalhadores, artesãos, violeiros, muito deles analfabetos do ponto de vista do domínio do código oficial formal, mas já especialistas e usuários criativos da linguagem oral.

Essas pessoas muito tardiamente procuram uma escola da periferia das grandes cidades e vão a busca de algo que ficou para trás em suas vidas e, a condição de não escolarizado hoje não lhes permite atender as exigências desse novo ambiente em que vive na periferia das metrópoles.

Oliveira (2002, p. 15 e 19) assim se refere à questão dos adultos sem escolarização:

O tema da educação de pessoas jovens e adultas não nos remete apenas a questão de especificidades etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Isto é, apesar da coorte por idade (jovens e adultos são, basicamente, "não crianças"), esse território da educação não diz respeito a reflexões e de ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea.

Muito embora não exista uma pesquisa atual sobre o perfil dos adultos hoje que freqüentam a modalidade da EJA, como a que há atualmente sobre o "perfil da juventude" devido a mobilização social depois da criação do - Conselho Nacional de Juventude (CNJ). Os adultos analfabetos, os analfabetos funcionais e os pouco escolarizados, vem sendo alvos de ações do governo desde a década de 1960, ainda que descontínuas, sem, contudo, ter conseguido os resultados esperados, que coloca o Brasil ainda entre países que tem o maior contingente de pessoas não alfabetizadas.

Para entender o lugar social dos adultos não escolarizados, faz-se necessário, compreendê-los como grupo social que foi excluído da escola. Qual então o sentido de ser excluído da escola? Tem esses adultos a exata noção do que seja ser excluídos da escola?

Além disso, em geral, os adultos são identificados como “não crianças”. Sobre essa condição de não crianças, as teorias psicológicas do desenvolvimento cognitivo têm avançado mais na área das crianças e adolescentes, já com relação aos adultos, não tem o mesmo tratamento, principalmente os adultos não escolarizados.

Em geral vítimas de preconceitos e discriminação, é recorrente na prática de EJA, depoimentos de professores sobre as dificuldades individuais dos alunos adultos analfabetos no primeiro dia de aula. Enfrentar o mundo e a “cultura da escola” é para muitos uma barreira intransponível. Isto vai exigir uma didática especial para o professor de EJA, estratégias específicas e muita sensibilidade e humanidade no trabalho docente. Não é sem razão que as Diretrizes Curriculares de EJA ressaltam a necessidade de uma metodologia e um “projeto pedagógico específico”, uma metodologia definida especialmente para o segmento da EJA, conforme mostra Amazonas (2001).

4.4. Teorias Psicológicas sobre o Pensamento Cognitivo do Adulto não Escolarizado.

Os próprios autores da psicologia reconhecem que as teorias psicológicas sobre o desenvolvimento, referem-se historicamente, predominantemente à criança e ao adolescente, não tendo maiores aportes para os adultos e, em especial, para os adultos não escolarizados. Na idade regular, estes vêm sendo tratados de forma muito abstrata e universal. Isto tem levado as políticas de Educação de adultos a optarem por desenhar um tipo adulto estereotipado, muito provavelmente correspondente ao homem ocidental, urbano, branco, pertencente às camadas médias da população, com um razoável nível de escolaridade e experiência de trabalho qualificado.

As políticas oriundas da UNESCO e da OCDE em geral tratam os adultos com essas características e isso vem sendo uma prática presente em toda a América Latina e muito questionada e criticada. O perigo é que esses órgãos internacionais tendem, pela força política

que detém, a construir certo consenso entre os educadores, que acabam aderindo as suas formulações e teorias exógenas.

Na realidade, o homem adulto ou a mulher adulta, compreendidos como uma categoria social determinada por um segmento específico, população alvo de políticas de EJA, é justa a contraposição desse tipo estereotipado e desenhado nas políticas educativas. No que diz respeito ao funcionamento intelectual do adulto com pouca escolarização, também a psicologia não dispõe de uma contundente argumentação, para identificar suas características intelectuais, mas falam na existência de uma diferença entre formas letradas e não letradas de pensamento.

Assim se refere sobre a questão:

[...] parece haver um acordo sobre a existência de uma diferença entre formas letradas e não letradas de pensamento; é importante reiterar, entretanto, que essa diferença não está claramente definida na literatura, não apenas pela falta de investigações mais específicas a respeito do funcionamento cognitivo dos grupos “pouco letrados”, mas também pela ausência de uma teoria consistente sobre os processos intelectuais dos adultos plenamente inseridos na sociedade letrada.. Nesse sentido, a modalidade de pensamento à qual se opõe o pensamento denominado pouco letrado é em grande medida, uma construção derivada do senso comum (OLIVEIRA, 2001, p.19).

Na verdade, se na teoria psicológica não há sustentação embasada no conhecimento do pensamento e funcionamento intelectual dos adultos ditos não escolarizados, pode-se recorrer aos aportes da sociologia, da antropologia e das experiências em educação popular. Em geral é na educação de adultos já sistematizada, como por exemplo, o legado de Paulo Freire com a pedagogia do diálogo e da pergunta, com a educação e conscientização e da liberdade e participação, em oposição à prática da educação bancária, que se pode encontrar, referências empíricas sobre o desenvolvimento cognitivo do adulto pouco escolarizado. Entendidos como pessoas portadoras de cultura e saberes, os adultos no sistema Paulo Freire, quando estimulados convenientemente baseando-se na sua cultura, respondem adequadamente a aquisição do conhecimento sistematizado e adquirem as mesmas competências cognitivas de pessoas com outras origens sociais.

4.5 - O Analfabetismo no Brasil como Fenômeno Social

Atribuído ao descaso das políticas de Educação implantadas no país, que historicamente deixaram de fora do sistema de ensino a maioria da população pobre (FREIRE, 1993) ou aos problemas da regressão da aprendizagem dos neo-alfabetizandos, ou ainda a descontinuidade das políticas de EJA, ou a ausência do Estado que, a partir dos anos 1990, repassou para a sociedade civil uma das suas funções clássicas: o dever de oferecer Educação para todos; seja ainda como recentemente se conclui, que as políticas de alfabetização de adultos estão “fora do foco”, as políticas de escolarização não recaem sobre os analfabetos absolutos. O fato é que o problema persiste enquanto fenômeno social e se espalha por todos os Estados do Brasil.

Cristóvão Buarque, ex-ministro de Educação e Professor da Universidade de Brasília (UNB), quando tomou posse como ministro, em 2002, apontava como prioridade a implantação de políticas de inclusão social para concluir a abolição da escravatura no Brasil. Para ele, obra inconclusa e, a eliminação do analfabetismo seria parte dessa tarefa, uma vez que o país entrou no século XXI com 16 milhões de pessoas adultas analfabetas.

Segundo dados do Censo de 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o analfabetismo absoluto (contingente de pessoas de 15 anos e mais que não sabem ler nem escrever) atingia 13,6 % desse grupo etário. Ainda que esses dados não sejam homogêneos para as cinco Regiões do país, o analfabetismo está presente em todas elas e na maioria dos municípios brasileiros. Um estudo comparativo do IBGE de 2006, usando dados de 1940, comparados com dados de 2000, aponta que a taxa de analfabetismo foi reduzida nesse período em 5 vezes, passando de 56% em 1940 para 12, 1% em 2001.

Curiosamente, em números absolutos, o país mantém o mesmo número de pessoas de 15 anos e mais, analfabetas, sendo 16,4 milhões de pessoas que não tem o domínio da leitura e da escrita, ainda que as taxas de escolarização tenham tido aumentos significativos, nesse mesmo período, já permitindo ter atingido a universalização da educação obrigatória, destinadas aos alunos de 7 aos 14 anos. Em 1940, menos de um terço das pessoas entre 7 e 14 anos frequentava escola, enquanto em 2000, a taxa de escolarização passou para 95% das crianças nessa idade, sendo atualmente a menor taxa a do Estado do Amazonas, com 83%

O analfabetismo está localizado em todas as regiões econômicas brasileiras, ainda que de forma diferenciada. Nos dois Censos, tanto o de 1940 quanto os de 2000, permanecem as diferenças Regionais, sendo que em 1940 as dez maiores taxas de analfabetismo se concentravam nas regiões Norte e Nordeste, persistindo esse quadro no ano de 2000. O que significa dizer que o analfabetismo tem permanecido estável como fenômeno social e localizado nos mesmos espaços geográficos, não sem razão, nas regiões de menor desenvolvimento social cujos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) são também os menores.

Isso expressa aspectos das diferenças sociais entre os muito ricos e os muito pobres, brancos e pretos, empregados e desempregados do país, em última instância, as contradições entre desenvolvimento e subdesenvolvimento, nos vários brasis, existentes no país.

Assim, essa localização do fenômeno do analfabetismo com suas taxas diferenciadas, no Brasil por regiões econômicas: Norte 11,25%; Nordeste 24,3%; Centro-Oeste 10,2%; Sul 7,5%; Sudeste 7,1 % reflete antigas questões sociais que remontam às nossas origens e a nossa história, cujos efeitos estão presentes nos números que apresentam essas taxas. Isso significa dizer que essa concentração dos problemas sociais expressa as contradições, que foram ao longo do processo histórico brasileiro, postergadas para serem resolvidas num momento seguinte, mas que se faz presente e se estende até hoje.

Qualquer proposta de políticas públicas para redução do analfabetismo precisa considerar essas diferenças regionais sob pena de cair no fracasso. Alceu Ravanello Ferraro,²⁸ em História Quantitativa da Alfabetização no Brasil, tomando a dimensão histórica do problema e analisando os dados do Censo e algumas questões conceituais, identifica a evolução do uso do conceito de analfabetismo ou ser alfabetizado usado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e aponta diversos níveis de letramento da amostra de 2 mil pessoas de 15 a 64 anos no Brasil.

Resultado de investigação destinada a medir o Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF), o estudo revela que da população estudada 9% (182 de 2000 pessoas do Estado de São Paulo) é ainda composta por analfabetos absolutos, a partir de um teste de 20 questões apresentadas, das quais essas pessoas só responderam entre uma e duas.

²⁸ Alceu Ravanello Ferraro, é Prof. Titular aposentado da UFRGS, ex- presidente da ANPED, 1989-1993. Pesquisador do CNPQ desde 1979 e autor de História Quantitativa da Alfabetização no Brasil.

Dados da cidade de São Paulo, a maior capital do país em população e a segunda do mundo, com um total de 39.827,570 habitantes segundo dados do IBGE (2007), mostra também que mesmo uma grande metrópole, com os maiores índices de industrialização comporta também e convive com o fenômeno do analfabetismo, mostrando assim a força da presença das contradições sociais contemporâneas.

O teste utiliza o critério que considera alfabetizada a pessoa que sabe ler e escrever um bilhete simples usado pelo IBGE, desde 1950 na contagem censitária. Mas o autor também afirma que a taxa de analfabetismo vem caindo significativamente ao longo dos dois últimos séculos sem, contudo, eliminar o problema conforme mostra a Quadro X.

QUADRO X – TAXA DE ANALFABETISMO NA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS - BRASIL (1992/2000)

Ano do Censo	Total da pop.	nº de analfabetos	%
1920	17.557.282	11.401.715	64,9
1940	23.709.769	13.242.172	55,9
1950	30.249.423	15.272.632	50,6
1960	40.278.602	15.964.852	39,6
1970	54.008.604	18.146.977	33,6
1980	73.542.003	18.716.847	25,5
1991	95.810.615	18.587.446	19,4
2000	119.533.048	16.294.889	13,6

Fonte: IBGE (2000) Censo Demográfico.

Contudo, o fenômeno permanece com o mesmo contingente de pessoas sem o domínio da leitura e da escrita, durante o período de 1920 a 2000. Observamos que a taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais caiu ininterruptamente ao longo do século passado saindo de um patamar de 64,9 % em 1920 para chegar a 13,6% em 2000.

No entanto, a queda da taxa não veio acompanhada da redução em números absolutos. O desafio que os dados mostram é que ainda são 16 milhões de analfabetos no país e é para eles que as políticas atuais precisam centrar suas estratégias e ações focalizadas ao atendimento desse contingente, especificamente. E isso se constitui num desafio que vem atravessando décadas na história do país. A Tabela II a seguir, nos alerta para outros fatores que acompanham o fenômeno do analfabetismo, a posição que ocupa o Brasil e a correlação da taxa de analfabetismo com o IDH de alguns países da América Latina e Europa.

QUADRO XI - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO- IDH E TAXA DE ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS (2000).

PAIS	IDH	POSIÇÃO	TAXA (%) DE ANALFABETISMO
Noruega	0,942	1°	0,0
Austrália	0,939	5°	0,0
Áustria	0,926	15°	0,0
Espanha	0,913	21°	0,0
Portugal	0,880	28°	7,8
Argentina	0,844	34°	3,2
Chile	0,831	38°	4,2
Costa Rica	0,820	43°	4,4
México	0,796	54°	8,8
Colômbia	0,772	68°	8,4
Brasil	0,757	73°	13,6
Peru	0,747	82°	10,1
Equador	0,732	93°	8,4
Cabo Verde	0,715	100°	26,2

Fonte: PNUD E UNESCO (2000).

A explicação do lugar que o Brasil ocupa nesse ranking de IDH, pode-se encontrar na história da “negação da instrução pública” do país, começando pelas raízes históricas. No Brasil Império, havia um grande número de negociantes ricos que não sabiam ler, a prova disso é que se permitia o voto do analfabeto, desde que esse fosse portador de bens e títulos.

Pode-se encontrar políticas educacionais de modo geral, que ao longo dos anos foram implantadas, em geral excluindo parte significativa da população.

Segundo expressa Freire (1993), por deliberação intencional ou descaso, ou falta ainda da presença do Estado, ao longo do processo histórico brasileiro, foram deixadas de fora da escola segmentos sociais, em geral aquelas pessoas marcadas pela discriminação social, em geral negros, índios e mulheres. Muito embora essa perspectiva seja verdadeira, não parece ser a única explicação, dado que o fenômeno apresenta-se encoberto por outras questões sociais que estão na base da pirâmide social do país e da classe trabalhadora não alfabetizada.

Trata-se de uma complexidade emblemática, dado que o analfabetismo escapa ou se esconde sob outras análises, posto que o mapa do analfabetismo vem acompanhado pelo da fome, da seca, do não trabalho, do não direito à saúde e de todo tipo de negação da cidadania. Essa prática encontra-se expressa nas políticas adotadas para a redução ou eliminação do analfabetismo no país nesse mesmo período, cujas ideologias traduziam a versão discriminatória, elitista e centralizadora das políticas e assim foram capazes de produzir o analfabetismo brasileiro, que temos até hoje.

Freire (1993) analisa a questão do analfabetismo do Brasil de (1534-1930) e o faz a partir de um estudo longitudinal voltando às páginas mais remotas da nossa história, desde o tempo Colonial, Império e Republica. A autora afirma que a partir do pacto estabelecido com a Coroa inicia-se aí o projeto de negação da alfabetização para a totalidade da população.

A autora defende que o analfabetismo de hoje começou desde os tempos da Colônia a partir da negação da escola a parte significativa da população como os negros, índios e demais estratos sociais, que não fosse da elite dirigente do país e das marcas da discriminação, já presentes naquele momento, obstruindo completamente a possibilidade de qualquer projeto de desenvolvimento e de identidade individual do povo brasileiro.

Além do monopólio comercial Luso que não só inibiu o mercado interno, como dificultava a vida dos não nobres e detentores do poder, o Brasil ficou esquecido e largado a

cobiça de tantos outros povos, que tentou aqui se estabelecer. Os franceses, holandeses e outros. Tanto é assim que quando da transferência da família real, a abertura dos Portos as Nações Amigas, não pode ser compreendida como um gesto magnânimo do Imperador, senão uma necessidade própria da nobreza que agora se instalava na Colônia.

A autora coloca que as contradições existiam desde o início, entre colonos e índios, escravos e senhores, consumidores e monopolizadores gerando, assim, vários conflitos como a Inconfidência Mineira, a “guerra dos emboabas” entre paulistas e portugueses que vieram para a exploração do ouro e outras riquezas. Identifica um projeto de Proibições à Colônia que se concretiza através de proibições e de impedimento de qualquer forma de autonomia da Colônia. Para isso, o governo português se valeu de vários expedientes de poder para reafirmar essa impossibilidade, editando “atos, avisos e cartas proibitivas”.

Como foram várias cartas Régias de proibições à Colônia não só no âmbito da economia, mas também na vida cultural e política, a autora coloca que a negação da vida e a interdição do corpo davam-se de varias formas: De ordem econômica (...) Alvará de 15 de agosto de 1603, obrigando os vassallos a abandonarem as minas descobertas; Intimação de 19 de junho de 1576 feita a Câmara de São Vicente, proibindo que o Ferreiro Bartolomeu Fernandes, único no lugar, ensinasse seu ofício aos da terra; Lei de 18 de março de 1606, que estabelecia o isolamento do país ao contato com toda e qualquer Nação do mundo que não fosse Portugal; Lei de 20 de fevereiro de 1690 proibindo o uso do sal que não fosse o vindo de Portugal; Alvará de 27 de novembro de 1687, proibindo que os navios saídos do Brasil, tocassem em qualquer Porto estrangeiro; Aviso Régio de 5 de janeiro de 1785 , mandando acabar com todas as fábricas de manufatura no Brasil; e a Ordem régia de 5 de junho de 1802, proibindo que os governadores recebessem, no Brasil, em audiência, pessoas que vestissem roupas com tecidos que não fossem importados de Portugal.

Proibições de outras áreas: Carta Régia de 26 de abril de 1730 proibindo Correio por terra no Brasil; Alvará de 20 de março de 1720, proibindo letras impressas no Brasil; Aviso Régio de 27 de janeiro 1726, estabelecendo restrições aos mestiços que não podiam ocupar cargos públicos ou casar com mulher branca; Alvará de 16 de dezembro de 1794, proibindo o despacho de livros e papéis no Brasil; e o Aviso de 18 de junho de 1800 ao Capitão-Geral de Minas Gerais, repreendendo a Câmara de Tamanduás por ter instituído uma “aula de primeiras letras”.

O tupi, chamado de língua brasílica foi proibido de ser falado, por proclamação do governo português, desde 1727. Em 1675, Portugal negou equiparação do Colégio da Bahia ao Colégio de Évora. Em 1747, o Governo português mandou destruir e queimar a primeira gráfica da Colônia dentre outras proibições existentes que marcaram o desenvolvimento da recém terra descoberta, com repercussões até hoje. (FREIRE, 1993 p. 28 e 29). Com a chegada dos jesuítas em 1549 -1759, a escolarização da Colônia passou por fases distintas, mas cada uma deixou suas marcas indeléveis para a formação e educação e escolarização do povo brasileiro.

Para essa autora, a necessidade de educação no modo de produção escravista, no Brasil Colônia, era pouca ou nenhuma. A primeira fase se estende de (1534-1549) com a chegada dos jesuítas, o período pode ser considerado o melhor para a educação popular (no caso dos índios e mamelucos), dado o empenho e a presença do Padre Manoel da Nóbrega, que nesse período, abriu escolas de ler e escrever, destinada aos índios e mamelucos, para o aprendizado da língua portuguesa, da doutrina cristã, do ler e escrever, de canto orfeônico, da música instrumental, do teatro e da dança, do aprendizado profissional e agrícola e das aulas de gramática para os mais hábeis, conforme o Regimento de D. João VI.

Com a morte de Nóbrega em 1570 seu plano educacional de instruir índios foi substituído por uma educação de cunho mais universal quase que exclusivamente voltada para os filhos dos colonos brancos. Para enfatizar que a educação da maioria da população não fazia parte dos projetos da classe dominante da época nesse primeiro período da atuação dos jesuítas a autora conclui:

Uma estrutura social que não podia privilegiar a educação escolarizada, estendendo conteúdos alienados e de concepção elitista, com sistema esfacelado de aulas avulsas²⁹, fecundada pela ideologia da - interdição do corpo -, que excluía da escola o negro, o índio, e quase a totalidade das mulheres (sociedade patriarcal), gerou, inexoravelmente, um grande contingente de analfabetos. Isto porque uma sociedade dual (senhor x escravo), de economia agrária exportadora dependente (economia colonial) não necessitava de educação primária, daí o descaso precisava, tão somente, organizar e manter a instrução superior para uma elite que se encarregaria da burocracia do Estado, com o fim de perpetuar seus interesses e cujo diploma referendava a posição social, política e econômica, a quem o possuía e a seus grupos de iguais. Garantiam-se assim através da educação, as relações sociais de produção

²⁹ Aulas avulsas , eram aulas proferidas por leigos sem um calendário a ser seguido, próprio do período do Brasil Colônia e Império, que substituíram o sistema jesuítico de ensino após a expulsão pelo Marques de Pombal.

e, portanto, o modo de produção escravista e a permanência do analfabetismo (FREIRE, 199, p.63).

Mesmo após a expulsão dos jesuítas a influência da igreja no ensino não desapareceu, mas mudou a posição saindo da execução para o campo da formação dos professores, ou seja, manteve-se no campo ideológico, o que vem ajudar a manutenção dos ideais católicos para perpetuação dos valores livrescos, religiosos e literários. Romanelli (1973, p. 36) analisando os fatores atuantes na evolução do sistema educacional brasileiro conclui:

[...] com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu pela primeira vez, os encargos da educação.

É bom lembrar que os jesuítas mantiveram, não só os colégios para a formação dos seus sacerdotes, seminários para a formação do clero secular, sendo os padres, os que formaram a massa de mestres-escola ou preceptores dos filhos da oligarquia rural brasileira.

Assim a ideologia do ensino jesuítico estava infiltrada em todos os setores da população aqueles que foram chamados a exercer funções de ensino, tinham sido formados pela própria ideologia católica, não sendo fácil eliminá-la da prática pedagógica, ainda que não existisse mais o jugo do modelo jesuítico.

Essa necessidade de eliminar a ideologia católica da prática pedagógica brasileira constituiu numa luta permanente nos séculos subsequentes, chegando a influenciar a luta entre liberais e católicos já no século XIX como um movimento em defesa da escola pública. Sobre esse assunto vejamos como se posicionava Anísio Teixeira em 1979.

Numa sociedade como a nossa, tradicionalmente marcada de profundo espírito de classe e de privilégio, somente a escola pública será verdadeiramente democrática somente ela poderá ter um programa de formação comum, sem preconceitos contra certas formas de trabalho essenciais a democracia... a escola pública independente da sua qualidade profissional e técnica tem mais essa função de aproximação social e destruição de preconceitos e prevenções. A escola pública não é invenção socialista nem comunista, mas

um daqueles singelos e esquecidos postulados da sociedade capitalista democrática do século XIX (BUFA, 1979).

Observando-se as iniciativas e tentativas para eliminação do analfabetismo, e não foram poucas as iniciativas que anunciaram acabar com o analfabetismo no processo histórico brasileiro, pode-se identificar como a questão do analfabetismo, enquanto fenômeno social fica entranhado, subsumido nas tramas da aparência do fenômeno, não permitindo seu alcance, sua localização real, pois ele se move muito sorrateiramente e as ações empreendidas seja do Estado ou da sociedade civil, não o alcança verdadeiramente, não permitindo sua eliminação.

Até na atualidade, onde o Governo Federal em 2003 assume a centralidade da Política educativa para eliminar o analfabetismo, segundo “Caminhos da Avaliação” MEC (2006), afirma que o “Brasil Alfabetizado”, não vem atingindo seu o foco principal, público alvo, ou seja, os analfabetos absolutos. Trata-se da dificuldade de distinguir a essência da aparência do fenômeno que no entendimento de Kosik (1976) está sintetizado na diferença que faz entre essência e aparência dos fenômenos. Na compreensão do autor, a essência dos fenômenos não está logo ali atrás da sua aparência, é preciso ir mais longe, aprofundar o foco da sua intenção e finalmente encontrar a verdade – a essência do fenômeno.

O analfabetismo se reveste no Brasil de vários matizes e nuances. Ele, o fenômeno, não está logo ali atrás dos números, locais e grupos indicados, está diluído, escondendo-se nas diversas tramas e estruturas sociais, entranhando-se no cotidiano e no cenário das pessoas que não tiveram acesso à educação na idade regular, mas que fazem à história do país.

O autor acima citado analisa as mistificações da pseudoconcreticidade que é o mundo da resignificação das aparências enganadoras, dos preconceitos, da “práxis fetichizada”. Sugere que o conhecimento humano para não se perder em face dos múltiplos aspectos fenomenológicos da realidade que a autêntica práxis vai desvendando, é preciso discernir no real, a cada passo, a “unidade dialética da essência e do fenômeno”. Por isso, Kosik (1976), insiste no caráter necessariamente totalizante do conhecimento.

Algumas iniciativas chegaram a se aproximar da sua essência, outras se esconderam pelas redes visíveis e invisíveis das várias instituições, da burocracia estatal da própria estrutura da sociedade ou do modelo de Estado em vigor. Essas iniciativas se perderam ou

foram impedidas de buscar o fio condutor e indicativo, da probabilidade de uma aproximação real do fenômeno.

As iniciativas das décadas de 1960 nos parece ter se aproximado do fenômeno uma vez que com as experiências de educação e de cultura popular, vez que partiam das localidades, dos espaços reais onde estavam e concretamente existiam as pessoas na condição de analfabetismo absoluto.

Sem deixar de considerar as questões reais da regressão da aprendizagem dos recém alfabetizados, já identificados nas experiências de educação popular dos anos 60, e hoje nos egresso do “Brasil Alfabetizado” (2004/2005), também já identificadas, outras causas problemas do insucesso dessas políticas, foram identificadas certamente pela falsa idéia do real e da essência do fenômeno.

Segundo Pochemam (2002) a pobreza se manifesta na humanidade como uma forma de exclusão social, mas o analfabetismo não está presente somente nas pessoas pobres. Estima-se que mais de 1,6 milhões de pessoas no mundo vivem em situação de pobreza e mais da metade delas, são analfabetas.

No Brasil o número de pessoas consideradas analfabetas, expressa as desigualdades sociais existentes no país os quais se manifestam de várias formas e tem diferentes sintomas.

Em determinada Região do país é muito mais difícil de enfrentar sua redução do que em outras. Ainda que se apresente diferentemente para grupos de renda mais baixa, ou mais alta, em grupos étnicos, ou etários, para homens e para mulheres, ainda que se manifeste mais intensamente num ou noutro grupo.

O analfabetismo está sempre historicamente presente em diversos segmentos sociais e etários, como que marcando rondando como um mal agouro a vida brasileira, independente da classe social, cultural e econômica. Di Pierro (2003) aponta algumas dessas diferentes manifestações do fenômeno no que se refere a: renda, idade, cor e região onde vive ou local de moradia.

4.5.1 Desigualdades Sociais, Econômicas e Analfabetismo

QUADRO XII -TAXA DE ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS. 1996-2001.

UNIDADE GEOGRAFICA	ANO		
	1996	1998	2000
Brasil	14,7	13,8	12,4
Norte	12,4	12,6	11,2
Nordeste	28,7	27,5	24,3
Sudeste	8,7	8,1	7,5
Sul	8,9	8,1	7,1
Centro- Oeste	11,6	11,1	10,2

Fonte: IBGE, Pnads de 1996, 1998 e 2000.

Tendo o Brasil na base da sua história as desigualdades sociais e regionais, não poderia ser diferente com o analfabetismo, as Regiões com menor desenvolvimento econômico e de economia pouco diversificada, são as que apresentam os piores indicadores. Assim, a Região Nordeste tem a maior taxa de analfabetismo do país, com um contingente de quase oito (8) milhões de pessoas, o que corresponde a 50% do total de analfabetos do país. Sendo que os Estados do Ceará, Pernambuco, Minas Gerais, Bahia e São Paulo, concentram metade do total de analfabetos no país.

A taxa de analfabetismo na faixa etária de 15-19 anos em 1970 era de 24,0 % e 4 anos de escolaridade, em 2001 essa taxa caiu para 3% e 6 anos de escolaridade. Já na faixa de 45 a 59 anos, no mesmo ano a taxa era de 43% em 2001 caiu para 17,6% e 5 a 6 anos de escolaridade. Isso mostra uma dificuldade maior de combater o analfabetismo nas faixas etárias mais avançadas, mas, ainda assim, a escola básica precisa garantir a permanência do aluno na escola sob pena de continuar produzindo o analfabetismo funcional, fazendo com

que o aluno, mesmo permanecendo mais de 8 anos na escola, não consiga avançar além das séries iniciais.

Diferença entre grupos etários revela desigualdade das condições de vida das pessoas pertencentes a diversas faixas etárias. O maior índice encontrava-se entre os grupos mais idosos 48,5% das pessoas com idade acima de 50 anos. Mas enquanto fenômeno social, o analfabetismo não se restringe só aos idosos, atinge todas as faixas etárias.

No ano de 2000, existiam dois (2) milhões de jovens entre 15 e 24 anos analfabetos. No analfabetismo por faixa etária observa-se que a maior resistência no combate se verifica na faixa de 45 - 59 anos, enquanto que na faixa etária de 15-19 anos, mostrou-se mais fácil.

Pelos dados da Pesquisa por Amostragem de Domicílios (PNAD) o analfabetismo das pessoas de 15 anos e mais atinge (16 milhões desse grupo etário) distribuído no Brasil inteiro. Na Região Nordeste o índice é de 24,3, já na Região Sul este índice cai para 7,1%.

4.5.2 Analfabetismo por Municípios

Os dados do Censo de 2000 mostram que o analfabetismo enquanto fenômeno social, está espalhado por quase todos os 5 507 Municípios da Federação, dos mais avançados economicamente como São Paulo, Paraná e Santa Catarina, ainda que apresentem taxas menores, aos da Região Nordeste como o Estado da Bahia que do total de 417 Municípios, 9 deles apresentam a maior concentração de analfabetos, resultando ao todo num total de 2 milhões de analfabetos. Do total de Municípios brasileiros apenas 19 deles asseguram a sua população uma escolarização média de 8 anos que corresponde ao ensino fundamental obrigatório. Dos 100 Municípios brasileiros que apresentam a maior concentração de analfabetos aparece em 1º lugar o Estado de São Paulo com 383 mil seguida da cidade do Rio de Janeiro, com 199 mil.

O Distrito Federal a Capital do país, que detém a melhor condição educacional e melhor nível de renda também concentra 83 mil, estando em 8º lugar entre os Municípios com o maior número de analfabetos segundo estudo do INEP - Mapa do Analfabetismo no Brasil, 2002.

Em termos relativos, as maiores taxas de analfabetismo estão em municípios localizados nas regiões Norte e Nordeste. Esse quadro é preocupante, em função das baixas condições de socioeconômicas dessas localidades que diante das suas características, promovem a manutenção dessa situação de exclusão social, como já se denunciou que o mapa da fome da miséria da pobreza acompanha o mapa do analfabetismo.

Os dados dos municípios recenseados em 2000, mostram que existe uma forte correlação entre a taxa de analfabetismo na população de 15 anos e mais e a taxa de frequência à escola. Assim, o Município brasileiro cuja população de 15 anos ou mais possui o número mais elevado médio de séries escolares concluídas é Niterói no Rio de Janeiro e sua taxa de analfabetismo é de apenas 3,6%, conforme quadro abaixo:

QUADRO XIII – TAXA DE ANALFABETISMO NA POPULAÇÃO DE 15 ANOS E MAIS E A TAXA DE FREQUÊNCIA À ESCOLA. (2000).

POSIÇÃO	CIDADES	SÉRIES CONCLUÍDAS	TAXA (%) DE ANALFABETISMO
1º	Niterói/RJ	9,5	3,6
2º	Florianópolis/SC	9,2	3,6
3º	Vitória/ES	9,0	4,6
4º	Porto Alegre/RS	8,9	3,5
5º	São Caetano do Sul/SP	8,9	3,0
6º	Santos /SP	8,9	3,6
7º	Balneário Camboriú/SC	8,7	3,0
8º	Águas de São Pedro/SP	8,6	2,9
9º	Curitiba/PR	8,6	3,4
10º	Rio de Janeiro/RJ	8,4	4,4

Por outro lado a população de Guaribas no Piauí tem em média 1,1 série concluída, uma taxa de analfabetismo de 15 anos ou mais de 59% e uma taxa de analfabetismo funcional de 92,7%.

Diferenças entre zona rural e urbana considerando apenas a população da zona rural 28,9% são analfabetos absolutos enquanto na zona urbana esse índice cai para 10,2%, já a zona rural da Região Nordeste, registra o maior índice, 42,6 % dentre todas as Regiões. Ou seja, é o mesmo fenômeno se manifestando de diferentes formas e em locais diferentes. Diferença entre grupos com renda inferior ou superior a um salário mínimo revela desigualdade econômica das pessoas pertencentes a vários grupos sociais. No grupo de famílias brasileiras com rendimento entre 5 e 10 salários mínimos, o índice de analfabetismo era de 4,7%, enquanto que nas famílias cuja renda era inferior a 1 salário mínimo mensal, esse percentual sobe para 28,6%.

Diferença entre grupos etários revela desigualdade das condições de vida das pessoas pertencentes a diversas faixas etárias. O maior índice encontrava-se entre os grupos mais idosos 34% das pessoas com idade acima de 60 anos.

Mas enquanto fenômeno social, o analfabetismo não se restringe só aos idosos, atinge todas as faixas etárias. No ano de 2000, existiam 2 milhões de jovens entre 15 e 24 anos analfabetos. A evidencia da deficiência do sistema de ensino brasileiro se confirma quando vemos o fracasso recente de 7,4% da população da faixa etária de 10 a 19 anos serão analfabetas e provavelmente muitos deles freqüentando a escola.

QUADRO XIV- PERCENTUAL DO ANALFABETISMO POR FAIXA ETÁRIA

FAIXA ETARIA	1996 (%)	1998 (%)	2001 (%)
10 a 14	8,3	6,9	4,2
15 a 19	6,0	4,8	3,2
20 a 29	7,6	6,9	6,0
30 a 44	11,1	10,8	9,5
45 a 59	21,9	20,1	17,6
60 e mais	37,4	35,9	34,0

Fonte: IBGE, Pnads 1995,1998 e 2000

Pelos dados acima já se percebe uma melhora nas faixas etárias mais jovens enquanto os grupos mais idosos apresentam mais dificuldade de vencer o analfabetismo. As razões, já

apresentadas inicialmente, ou por outras ainda não identificadas, podem se somar a problemas como: escola de baixa qualidade, em especial, nas regiões mais pobres do País e nos bairros mais pobres das grandes cidades. Trabalho precoce; baixa escolarização dos pais; despreparo dos sistemas de ensino para lidar com essa população. O mais preocupante é que a despeito dos avanços conquistados, ainda observamos um baixo desempenho dos sistemas de ensino, caracterizado pelas altas taxas de fracasso escolar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade e o que é pior, atingindo crianças mais jovens. É lamentável, no entanto constatar que no Brasil, 35% dos analfabetos já freqüentaram uma escola. Diferenças entre negros e brancos, revelam desigualdades históricas entre etnias no Brasil. Entre a população negra a taxa de analfabetismo era de 20% contra 8,3% na população de cor branca.

Com esses matizes distintos é que se encontra o analfabetismo, enquanto fenômeno social. Podemos concluir que ainda estamos distantes do real, de identificarmos, em que tecituras sociais estão envolvidas estas realidades que não se deixam revelar ou se modificam quando as identificamos.

4.5.3 Analfabetismo de Gênero

Ao contrário de outros países, no Brasil o analfabetismo entre as mulheres é praticamente o mesmo que entre os homens. Com uma taxa de 12,4% do total de analfabetos masculinos de 15 anos ou mais enquanto no sexo feminino essa taxa era de 12,3%, na mesma faixa etária.

Quanto às diferenças regionais, constata-se que há mais analfabetos entre as mulheres nas regiões Sul e Sudeste. No que se refere à questão de gênero, as mulheres no Brasil já ocupam a maior parte das matrículas nos diferentes níveis de ensino. Com especial destaque no ensino superior, onde as mulheres já são a maioria.

QUADRO XV- PERCENTUAL DE ALFABETISMO POR GÊNERO

	HOMEMS (%)	MULHERES (%)
1ª a 4ª série	53,2	47,7
5ª a 8ª série	49,5	50,5
Ensino Médio	55,8	54,2
Ensino Superior	54,7	56,3

Fonte: MEC / INEP-2002

4.5.4 Analfabetismo e Renda

A renda do Brasil constitui-se num dos maiores exemplos de contradições onde as riquezas produzidas por todos são apropriadas por menos de 20 % da população. Isso explica a existência de grandes fortunas convivendo ao lado de uma pobreza extrema abaixo da linha da pobreza, ou seja, os miseráveis, os excluídos de qualquer processo de cidadania.

Com uma das piores concentrações de renda do mundo, onde a renda dos 20% mais ricos é 32 vezes maior do que aquela dos 20% mais pobres, a distribuição da educação e do analfabetismo não poderia ser diferente. Distribuição de renda e analfabetismo são duas ações que caminham juntas. No país com um todo, enquanto a taxa de analfabetismo nos domicílios cujo rendimento é superior a dez salários mínimos é de apenas 1,4 %, já naqueles cujo rendimento é inferior a um salário mínimo é de quase 29%. No Nordeste essa situação ainda é mais dramática: a taxa de analfabetismo das famílias mais pobres é vinte vezes maior que aquelas das famílias mais ricas. Por isso defendemos a existência de políticas estruturais de distribuição de renda como a reforma agrária, programas de renda mínima, a bolsa família como políticas permanente, para que as famílias mais pobres aumentem as chances de manter seus filhos na escola.

4.5.5 Pistas sobre analfabetismo a partir INAF³⁰

As pesquisas mais recentes sobre o funcionamento intelectual dos adultos indicam existir diferentes níveis de letramento entre a população de 15 a 54 anos para encontrar o Índice Nacional de Analfabetismo (INAF). A partir do ano de 2001 a Ação Educativa e Instituto Montenegro realizam uma pesquisa para medir os níveis de alfabetismo da população jovem e adulta, com o objetivo de apurar as habilidades e práticas de leitura e escrita, e habilidades em matemática dessa faixa etária, independente de estar na escola ou não, para assim poder melhor subsidiar os promotores de políticas pública na área de EJA.

A pesquisa foi realizada no estado de São Paulo com uma amostra composta de pessoas das diversas classes sociais e com vários níveis de escolaridade e constatou-se nesse estudo que 9 % da população encontra-se na condição tradicionalmente reconhecida como analfabetos absolutos. As pessoas alfabetizadas foram classificadas em três níveis:

Nível -1 de analfabetismo, correspondente a capacidade de extrair uma informação explícita de textos curtos. Nesse nível, 31% da população pesquisada se encontrava.

Nível -2 de analfabetismo corresponde a capacidade de localizar uma informação não explícita em textos de maior extensão. Foram identificadas 34% da população pesquisada, nesse nível.

Nível-3 de analfabetismo corresponde a capacidade de ler textos mais longos, localizar mais de uma informação e estabelecer relações entre diversos elementos do texto. Somente 26 % da população pesquisada se encontravam nesse nível.

No teste de matemática, foi identificado que 3% da população jovem e adulta encontrava-se em condição de analfabetismo matemático. Sendo assim, classificados também em três níveis:

1- A leitura de preços, horários, número de telefone classificado como nível 1 de analfabetismo são habilidades que 32 % da população possuía.

³⁰ INAF, Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional, que mede os níveis de letramento no Brasil.

2- A leitura de números naturais e decimais, bem como a utilização da matemática para resolver operações usuais, era dominada por 44% das pessoas pesquisadas.

3- A capacidade de controlar uma estratégia na resolução de problemas que demandam a execução de uma série de operações matemáticas, 21% apenas da população possuía.

O resultado dessa investigação revela uma variedade de níveis de letramento diferenciados, encontrando uma variedade de situações de uso da leitura como prática social.

A partir dos dados coletados foi possível extrair um conjunto de indicações pedagógicas para a educação básica de modo geral e para educação de jovens e adultos, que podem estar contemplando essas diferenças de funcionamento intelectual de que faz referência a psicologia e assim melhor atender aos adultos não escolarizados.

1º - Só esses resultados confirmam a magnitude da demanda por programas variados de educação de jovens e adultos, uma vez que o universo dos adultos analfabetos funcionais envolve uma variedade de níveis de conhecimento e uso da leitura em situações concretas e diferenciadas.

2º - Essa variedade revela também uma forma de funcionalidade intelectual dos adultos pouco letrados, visto que 61,7% da população adulta envolvida na pesquisa demonstraram possuir pelo menos um nível básico de compreensão da leitura.

3º - Observou-se ainda que apenas os que atingem níveis mais altos de habilidade, fazem uso mais intenso e diversificado da linguagem escrita, como por exemplo lêem jornais periodicamente, utilizam meios escritos para aprender novos corpos de conhecimento ou planejar atividades mais complexas.

4º - Ainda que 41% da amostra não tinham a escolaridade obrigatória completa. Como garantir ao longo da vida oportunidades de desenvolvimento cultural e profissional associado à manutenção e ampliação das habilidades relacionadas ao alfabetismo.

Retornando a Palacios (1995) quando enfatiza a importância de se considerar a vida adulta como etapa substantiva do desenvolvimento, e nessa, a importância também dos fatores culturais na definição das características da vida adulta, podemos tomar a cultura como instância nos quais os adultos se definem e se caracterizam enquanto sujeitos de direitos e deveres sociais:

- o adulto está inserido no mundo do trabalho;
- o adulto está inserido nas relações interpessoais de modo diferente daquele da criança e do adolescente.
- o adulto traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas;
- o adulto pela sua história de vida tem uma relação diferente com o conhecimento, traz consigo diferentes habilidades e também dificuldades, muito próprias;
- o adulto traz uma maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seu próprio processo de aprendizagem;
- o adulto já tem alguma experiência de trabalho e acumula outras atividades da sua história de vida;
- passou por um processo de educação pelo trabalho, baseando-se na concepção de “trabalho como princípio educativo”.
- os adultos não escolarizados são os “excluídos da escola”, portanto, a “cultura da escola” não os absorve como população alvo, destinados ao uso do ambiente escolar, seu currículo, não é pensado, planejado, para os adultos não escolarizados;
- os adultos não escolarizados, não estão familiarizados com as regras e símbolos escolares, as regras específicas de funcionamento da escola, são desconhecidas por quem não está envolvida com a instituição escola.

Essa diversidade de usos de termos sobre a mesma questão pode significar o aprofundamento que já acumulou sobre a questão do analfabetismo, e por uma opção política, passar a usar o neologismo alfabetismo, retirando da raiz etimológica da palavra, analfabetismo, a partícula negativa (anal-fabetismo), para assim, dar um sentido de positividade ao termo alfabetismo.

Isso pode significar também uma posição de enfrentamento político da questão e luta contra o analfabetismo no país e de denúncia da urgência de uma política que venha resolver definitivamente essa questão. Nessa trajetória foi se delineando um conceito multidimensional

de alfabetismo, que focaliza principalmente as práticas sociais em que a leitura e a escrita se realizam e que abarcam não só sua aprendizagem inicial, mas diversos níveis e tipos de habilidades cognitivas.

4.6 Métodos de Alfabetização - Visão Histórica

A questão do analfabetismo, o processo de ensinar a ler e escrever seja a criança ou adultos sempre esteve envolvido com a questão do método empregado, as estratégias metodológicas adotadas e as teorias que dão suporte e sustentação a tais métodos, mesmo quando esses pressupostos não estão claros, muitas vezes, nem para os professores nem para os alfabetizados.

Desde o período de 1549 a 1759, os colégios jesuítas, representaram a principal instituição de formação da elite colonial, e a formação de novas vocações para a fé católica, a educação da população e da grande massa de escravos e ex-escravos, foi colocada em segundo plano, após a morte de Nóbrega, segundo Freire (2003). O método jesuítico, que foi muito eficiente para a formação dos filhos dos nobres portugueses, não teve a mesma eficácia na educação da grande massa de analfabetos, negros, escravos e ex-escravos.

Segundo Vieira (2003) durante o período do Brasil Colônia ao Império, o que tivemos foram “primeiros ensaios de educação”, sendo os jesuítas nossos primeiros educadores. Ainda que o Padre José de Anchieta tenha escrito e traduzido uma gramática em Tupi Guarany, servia mais a obra da catequese que do ensino de primeiras letras.

Com relação ao método adotado nas “escolas de primeiras letras”, após 1556, quando entram em vigor as Constituições da Companhia de Jesus, o método adotado é o escolástico o método da imitação tanto nos colégios maiores de filosofia e teologia, quanto nos cursos inferiores (humanidades).

A época do Império esteve marcada pela presença de métodos, materiais e técnicas importadas de Portugal, da Europa e transferidas tal qual, para o Brasil. Identificamos nesse momento da história, o uso do Método de Joseph Lancaster a partir de um Decreto Imperial em 1827, e implantado no Estado da Bahia, naquele momento.

Foi durante a República, mais precisamente durante a década de 1930, que surgiram as primeiras possibilidades de criação de métodos e estratégias metodológicas de ensino, próprias e originadas no meio educacional brasileiro. Surgem por esse período os vários modelos de ensino baseados, ora nos métodos sintéticos, ora nos analíticos e globais. Das Campanhas de Erradicação do analfabetismo da década de 1940 surgiram os primeiros materiais de ensino elaborados para adultos pelos próprios professores.

Somente em 1963, o país pode conhecer uma proposta educativa de erradicação do analfabetismo, nascida da experiência brasileira e do Nordeste, que foi o Plano Nacional de Educação de Adultos de Paulo Freire cuja discussão do método de ensino, se desloca das técnicas de ensino para uma postura política baseada no diálogo e na formação de uma consciência crítica do cidadão.

Animados com o sucesso da Campanha “de pé no chão também se aprende a ler”, no Rio grande do Norte em 1961, na qual os adultos aprenderam a ler em 40 horas de atividades, e com a experiência acumulada de Paulo Freire em Recife, com os Círculos de Cultura Popular (CCP) e o Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE), alguns intelectuais, estudantes, professores artistas e voluntários, se uniram para, de forma original, apresentarem uma alternativa para enfrentar as desigualdades sociais existentes.

Em torno da idéia de sistematizar as ações já experimentadas no campo da alfabetização de adultos, em busca de uma pedagogia do oprimido, o grupo sistematizou e experimentou uma nova prática e uma nova didática de alfabetização de adultos em diversos pontos do país com uma proposta de educação conscientizadora, baseada nos diálogo que viessem reduzir os índices de analfabetismo. Em 1967 quando escreveu Educação como Prática de Liberdade, Paulo Freire já expressava sua concepção de educação e de alfabetização de adultos.

Modernamente são as obras de Ferreiro e Teberosky (1985), que, com base em pesquisas de Piaget, desenvolvem uma teoria de como se dá o processo de aquisição da escrita, enfim apresentam uma mudança de perspectiva até então adotada nas investigações sobre ensinar a ler e escrever.

As autoras propõem indagar aos alfabetizandos, que estratégias usam para se apropriarem do código escrito. Essas autoras estão entre outros, como responsáveis pelo uso

da perspectiva (não método) construtivista, baseada em Piaget, que esteve em voga no Brasil e na Bahia nos anos 1980, na área de alfabetização tanto de crianças como de jovens e adultos.

Sem contar com a polêmica de que Paulo Freire não há criado um método de alfabetização de adultos, - ele mesmo se definia assim (grifo nosso). É comum encontrar referências o uso de “palavras geradoras”, no processo de alfabetização de adultos em experiências diversas, no Brasil, incluindo no Movimento de Alfabetização (MOVA), criado por ele na Prefeitura de São Paulo, durante a Gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) em 1989, em seguida desativado pela próxima gestão, mas em vigor até hoje em outros Estados como Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Espírito Santo, mantendo os princípios pedagógicos e políticos definidos por Paulo Freire.

Atualmente e a partir da concepção da alfabetização baseada na psicogenética da língua escrita na qual a tecnologia da escrita é aprendida através de atividades de letramento, ou seja, através de textos reais, do contexto dos alunos, de práticas sociais de leitura e de escrita.

A contribuição dos estudos linguísticos e a tradução recentemente, do termo *literay* em inglês para “letramento” no Brasil, *literácia* em Portugal, *iletrisme* na França e *alfbetización* na Espanha, surge uma nova interpretação e conceituação de alfabetização. Para Tfouni (2000) e Soares (2003), a inserção do homem no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia - a isso se chama alfabetização e, por meio de desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita - a isso se chama letramento³¹.

4.6.1 Os Métodos de ensino do Brasil Colônia ao Império.

³¹ Alfabetização e letramento são, pois processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento., isto é para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento. Não tendo a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita. Deve-se, portanto, alfabetizar letrando (SOARES, 2000).

A questão da alfabetização de adultos, no Brasil, desde o tempo da Colônia e o Império, esteve envolvida com o problema do método a ser empregado. A primeira fase do plano do Padre Manoel da Nóbrega de 1550, estava voltada para o ensino de primeiras letras, a catequese, a música e alguma iniciação profissional. Já na segunda fase, inspirado nos princípios do *Ratio Studiorum* expressava a clara intenção de debruçar-se sobre o ensino de humanidades, filosofia e teologia.

A primeira idéia foi transferir os métodos usados com as crianças de Portugal, para as crianças no Brasil. Após a 1ª Constituição Imperial em 1824, já se discutia a necessidade de estender a educação pública a toda população.

Apesar da presença dos jesuítas muito cedo do Brasil sendo os responsáveis pela educação na colônia até 1759, fazer da Colônia uma Nação como projeto de sociedade, não parece ter sido incluído no projeto de Portugal, país colonizador. Mas nas “escolas de ler e escrever” criadas pelos jesuítas predominava o método escolástico de cunho humanista. Segundo Primitivo (1937), *apud* Paiva (1973), que se dedicou a estudar a educação no período Imperial no Brasil, encontrou poucas referências ao método de ensino empregado pelo jesuítas para alfabetizar a população de modo geral, mas a eficiência da pedagogia jesuítica, empregada na educação da elite e da nobreza, dessa sim, há referências e não é possível dizer o contrário.

Os jesuítas tiveram méritos inquestionáveis, formaram no mundo, os maiores humanistas, melhores oradores e foram os responsáveis pela formação dos primeiros intelectuais da elite colonial brasileira que complementavam seus estudos em Portugal na Universidade de Coimbra.

Há referência a “questão dos moços pardos”³², que revela essa estranheza da pedagogia jesuítica que fora tão eficiente e eficaz para formar a elite, mas que com os negros causou uma estranheza aos padres professores, o fato de serem “negros e muito barulhentos”. Diferentes, portanto, dos filhos da elite que eram poucos, brancos e já traziam uma boa educação doméstica compatível com os ideais dessa pedagogia.

³² A questão dos moços pardos: trata-se de uma referência dos jesuítas aos estudantes negros filhos de ex escravos que estudavam em colégios da ordem e tinham comportamento diferente dos filhos da elite, com quem estavam acostumados a lidar.

Por questões de estratégias políticas externas, Portugal foi obrigado a transferir-se para a Colônia recém descoberta, tendo nesse momento que preparar a base estrutural para receber a Corte. Criar escolas de nível superior, jardim botânico, biblioteca nacional, escolas de marinha de guerra e fundar colégios e escolas foram ações emergenciais e urgentes, enquanto a corte se preparava para a mudança.

A partir de um Decreto Imperial que obrigava todas as províncias populosas a criar escolas de “ler e escrever”, surge imediatamente a discussão do método cuja decisão foi a importação do Método Mútuo ou Simultâneo de ensino, que ocupou lugar importante nos meios educacionais. A opção por esses métodos, nas primeiras escolas de “ler e escrever”, implantadas no Brasil Colônia, não se deu sem conflitos entre aqueles que viam nessa escola uma opção equivocada e aqueles que identificavam a única forma de oferecer educação para todos.

4.6.1.1. O Método mútuo

O Método Mútuo ou Simultâneo assumiu posição de destaque na implantação do Sistema de Ensino no Brasil e exerceu uma influência marcante na educação brasileira por muito tempo, tendo sua presença ainda hoje identificada nas classes multisseriadas, da educação na zona rural, onde existe apenas um professor para todas as séries do ensino fundamental inicial básico da (1ª a 4ª série), na nomenclatura aprovada para o Ensino Fundamental de Nove Anos, do 1º ao 5º ano.

Segundo Silva (1999) um estudo da educação na Bahia de 1827 a 1852, mostra que as escolas de primeiras letras foram criadas nas cidades e vilas mais importantes e populosas, correspondendo hoje ao Recôncavo Baiano, sendo aplicado às demais paragens da província a partir dessa Região.

Demarcando cronologicamente, 1827-1852, o estudo de José Carlos de Araújo Silva, intitulado, “O Recôncavo baiano e suas escolas de ler e escrever de 1827 a 1852” centra o foco da sua análise na educação escolar no primeiro momento de independência política da nação brasileira. Eram os primeiros passos para a institucionalização do sistema de ensino no Brasil politicamente independente no final do século XVIII.

A análise do autor do estudo sobre o projeto de instrução escolar como projeto nacional de educação das massas, a partir do Decreto Imperial, de 15 de outubro de 1827, desdobra-se em uma farta apreciação dos métodos de ensino decorrentes desse modelo de educação que se instalaram no Brasil. Vestígios dessa experiência do século passado são as “classes multisseriadas” a experiência educativa mais conhecida nos meios educacionais brasileiros como herança desse modelo inaugurado em 1827. O “Ensino Mútuo e Simultâneo” foi aplicado em Salvador, a Capital na época, e em Municípios mais populosos da como: Vila de Cachoeira, Santo Amaro, São Félix, São Francisco do Conde e Nazaré.

O Método Mútuo ou Simultâneo consistia em atender um número grande de alunos tendo apenas um professor, mas utilizando-se dos alunos com nível de conhecimento maior, como monitores para os outros alunos. Não faltaram críticas a esse método, diante da evidente falta de apoio material e pedagógico ao professor, que acabava sobrecarregado de atividades, em que pese a transformação de alunos em “monitores”, mas que também dependiam da ajuda do professor para atender um número muito grande de colegas/alunos.

Originário da Inglaterra e de autoria de Joseph Lancaster, foi criada junto ao método de ensino, também uma rigorosa disciplina, tanto no seu país de origem como nos países para onde foi expandido, como França Espanha e Portugal. Visto como método para alfabetizar grandes contingentes, sem muitos custos aos governos, o método necessitava de um único professor para as salas de aula, composta por alunos de diferentes níveis de conhecimento.

A habilidade ou competência consistia em possibilitar que os monitores - os alunos mais adiantados - transmitissem aos colegas os conhecimentos recém recebidos diretamente do professor, multiplicando assim, esse mesmo conhecimento para o resto da classe.

Outra crítica ao método advinha também do fato de que escolas públicas como na sede do Império, não usavam esse método. Eram escolas de ensino individual e tinham de um professor para cada classe. Por esses dados, percebe-se que esse método já trazia uma carga ideológica muito forte, uma vez que as classes populares não tinham outra opção senão mandar os filhos para as escolas públicas cujo método oficial era o Mútuo.

De acordo com Soares (2003), atualmente há no meio educacional brasileiro, certa rejeição a idéia de adotar métodos de ensino e de alfabetização, devido ao conceito restritivo de método como único caminho e de um só material didático a ser seguido. Isso decorre

muitas vezes do fato de uma má formação dos professores, que em geral não lhes permite levar em conta os conhecimentos que os alunos já trazem da língua quando vem à escola.

No entanto, é preciso ter em mente que não é possível alfabetizar crianças ou adultos, sem método. O que se torna indispensável é ampliar o conceito de método, para uma forma ampla e complexa, abandonando a idéia de uniformização de procedimentos em todas as turmas e cursos e em todos os momentos do ensino. É preciso respeitar a situação concreta e específica da sala de aula, os conteúdos a ensinar, os processos cognitivos dos alunos, suas dificuldades e facilidades em adquirir certas competências.

Até 1808, quando ainda era proibido publicar no Brasil, os professores confeccionavam seus materiais para alfabetizar e também usavam as cartilhas de autores portugueses, segundo Pereira (2005). As cartilhas brasileiras ou portuguesas usadas na época adotavam em geral o método sintético, ou seja, métodos que partem de unidades menores da língua para partes maiores.

Caso a “unidade escolhida” seja a letra, trata-se do método alfabético ou de soletração, em que primeiro se ensinam os nomes e as formas das letras na sequência alfabética, e também salteada, para depois trabalhar com as sílabas e, em seguida, com palavras, frases, para finalmente chegar a textos inteiros. Quando a escolha da cartilha ou dos materiais do professor recai sobre a unidade sílaba, o método é silábico, onde são apresentadas as sílabas em diferentes estruturas, em geral associadas a uma palavra ilustrada.

4.6.1.2.O Método Fônico

Nas décadas de 1960 a 1980, um método sintético bastante usado foi o Fônico, que explora os sons, dando ênfase à menor unidade da fala, o fonema e sua representação na escrita. Argumentando que a língua portuguesa é essencialmente fonética, os defensores desse método recomendavam a sua utilização, pela facilidade de receber materiais pré - programados, a partir de módulos fechados, que o professor aplica facilmente, sem precisar investir na sua formação.

Não faltaram críticas a esse método, chamando a atenção para os limites da decodificação apenas dos fonemas da língua, desconectados da compreensão do sentido dos textos e da apreensão das idéias. De acordo com os estudos linguísticos atuais, esses métodos não se sustentam teoricamente porque é notório que na língua portuguesa não há correspondência biunívoca entre fonema e grafema.

São várias as situações em que se pronuncia a mesma letra de formas diferentes. Um exemplo é casa e sapato. Já o fonema “U” pode ser grafado com U (urubu) , com “o” (pato), ou l (mal). Nesses casos, o princípio da correlação som/letra não se aplica e cria uma dificuldade para o aluno. Hoje os estudos linguísticos mostram os limites dessa metodologia de ensino, uma vez que o aluno, não tem a visão da língua como um sistema integrado de signos, como funciona e como se modifica com o uso dos seus falantes.

4.6.2 Métodos de Alfabetização no Brasil República

A Proclamação da República trouxe uma série de mudanças na área do ensino, dado que o contexto econômico e social vivido estava pautado por muitos movimentos sociais, culturais e de influências, diante das mudanças no sistema produtivo do país, que passava do modelo econômico agrário exportador, para um modelo econômico baseado no trabalho mecânico de cunho urbano e industrial. Segundo Paiva (1973) só na década de 1930 o país passa a se preocupar com a falta de educação da população trabalhadora, pela exigência que o trabalho industrial fez ao trabalhador naquele momento.

Para a autora a educação dos adultos nasceu juntamente com a educação elementar, quando os jesuítas tentaram chegar aos pais dos alunos, na tentativa da catequese, alfabetização e transmissão do idioma português, que servia como instrumento de cristianização e aculturação dos nativos. Por outro lado, as atividades econômicas coloniais não exigiam o estabelecimento de escolas para a população adulta composta de portugueses e seus descendentes e ainda menos para a população escrava (Paiva, 1973, p.165).

Foi durante a República, a partir de 1989, com a expansão do ensino e a criação dos Grupos Escolares como modelo de escolas públicas, que surgiram diversificações dos espaços escolares, um professor para cada série e, portanto, a diversificação dos métodos usados.

De acordo com Maciel (2000), com a proclamação da República houve um processo de expansão do ensino público e laico e ocorre aí uma mudança no emprego dos métodos. Os antigos métodos sintéticos foram sendo substituídos pelos analíticos globais que partem de unidades significativas da língua, como as palavras, sentenças, ou histórias, focalizando primeiro o sentido e a memorização, para depois partir para a análise das sílabas e fonemas.

De acordo com essa autora os métodos globais estão assim classificados: palavração, sentencição, de historietas e de contos. O método da palavração, como sugere o nome, toma como unidade inicial para ensinar a ler, as palavras, que são memorizadas, por meio da repetição e visualização. Só depois a atenção vai se voltar para o estudo das sílabas, letras e sons.

De acordo com Maciel (2000), os defensores desse método destacam a vantagem de começar ensinar a ler pela palavra, porque a palavra é considerada ao mesmo tempo unidade de língua e do pensamento. Ou seja, as palavras têm sentido completo. O método da sentencição segue lógica semelhante, mas começa a análise pela frase. Já o método de historietas utiliza como ponto de partida para ensinar a ler pequenas histórias, com sentido completa em si mesmo. No caso do método de contos, os materiais trazem uma sequência de contos, com sentidos complementares, para serem trabalhados ao longo do ano.

Ambos os métodos tem como principais objetivos desenvolver no aluno a capacidade de compreensão, além de treiná-lo na habilidade de antecipar e seguir sequências lógicas de idéias, relacioná-las entre si e memorizá-las. Com histórias e contos, a leitura é estimulada como fonte de informação e de prazer.

As críticas a esses métodos têm origem no fato de crianças que não tenham estímulo em casa para desenvolver os hábitos de leitura e escrita, como é o caso da maioria dos alunos das escolas públicas, não desenvolvem as devidas habilidades e o processo de alfabetização, não ocorre no tempo esperado.

4.6.3 Métodos Analíticos X Métodos Sintéticos na Prática Docente Atual

A polêmica entre os métodos de alfabetização existentes ao longo da história chega a década de 1990, centrada na oposição entre os analíticos e os sintéticos. Os defensores dos métodos analíticos ou globais os consideravam mais adequados à organização mental das crianças, mas permanecem ainda hoje pensamentos divergentes sobre um e outro. Enquanto seus críticos focalizavam que a demora para chegar à análise dos fonemas e grafemas dificultava a aprendizagem da leitura e da escrita, através dos contos, das histórias e das sentenças, porque os alunos acabavam memorizando as histórias, os contos e não aprendiam a ler.

O fato é que a adesão aos métodos analíticos representa também uma mudança da concepção de alfabetização, que constata que apenas a decodificação dos signos não é suficiente para aprender a ler e escrever, a compreensão do texto passa assumir a centralidade do processo de ensino da leitura, ainda que essa constatação não tenha modificado as práticas no cotidiano das escolas. A presença dos métodos tanto sintéticos quanto os analíticos convivendo às vezes na mesma escola, era muito comum nesses períodos e é possível encontrar ainda hoje.

O modelo econômico anterior à República baseado na exportação de produtos primários extraídos da terra não fazia essa exigência, a educação até então, não mereceu importância devida, uma vez que a economia funcionava a base da mão de obra escrava que detinha a força física de que necessitava a sociedade da época.

De todo esse embate entre métodos, houve momentos entre as décadas de 1980 e 1990, em que era comum a discussão sobre a elaboração de livros para alfabetizar onde pudessem equilibrar o trabalho de compreensão dos textos, seus usos sociais e diferentes gêneros textuais, com atividade escrita que exploram as relações fonema/grafema.

A Coleção “Viver e Aprender”, adotado pelo Programa Alfabetização Solidária (PAS), parceiro hoje do Brasil Alfabetizado é uma dessas alternativas, onde estão presentes elementos que permitem tanto um trabalho de análise das relações entre fonema e grafema, como o uso de uma diversidade de gêneros textuais.

Segundo Frade (2005), todos os métodos ditos tradicionais possuem alguns princípios que são permanentes e sugerem direções importantes para o ensino da língua escrita. Do método sintético ficamos com o princípio de que não podemos abandonar o trabalho de análise da relação entre fonema e grafema. Do método global, herdamos o princípio de que é preciso ensinar a ler e escrever com palavras e textos que são do universo da criança ou do adulto e que são inicialmente da sua compreensão. Do método fônico, fica a idéia de que é preciso levar o aluno a dirigir sua atenção à dimensão sonora da linguagem. Todos esses princípios permanecem na didática contemporânea ainda que de outra forma. Não se pode desprezar a abordagem dos fonemas, das sílabas, das letras, não necessariamente na mesma sequência dos livros.

É preciso que na alfabetização seja de adultos ou de crianças, se possa usar uma diversidade de gêneros textuais como , cantigas, parlendas³³ , travas língua, poesias, frases rótulos de propagandas , cartazes, bulas de remédios e outras matérias que estão disponíveis em qualquer sociedade centrada no mundo de escrita como a nossa.

Mas o que é indispensável é trabalhar sistematicamente com os significados, as funções sociais, quanto ao desmembramento do texto. Tersi (2001) da Universidade Estadual de Campinas-Unicamp ressalta que é preciso fazer um trabalho de análise e síntese simultâneo no processo de ensinar a ler e a escrever. Já a Professora Maria Emilia Lins e Silva do Centro de Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco adverte: "o conhecimento dos princípios que organizam os diferentes métodos não pode ser a única base para o estabelecimento de diretrizes metodológicas".

Conhecer o que é a língua escrita, suas regras e procedimentos, saber como estão organizadas as relações entre grafemas e fonemas na língua portuguesa, assim como saber como a criança ou os adultos se apropriam da língua escrita, também são elementos de grande importância para a criação de uma didática de alfabetização mais segura e mais completa, usando textos do contexto do aluno.

Para isso será necessário um investimento na formação do professor e uma verdadeira política de valorização do magistério, começando pela valorização do professor alfabetizador.

³³ Parlendas são formas literárias tradicionais em forma de poesias curtas e rimadas, retiradas da cultura oral e popular, usados para iniciar uma brincadeira infantil e obedecem ao senso lúdico. Ex: hoje é domingo pé de cachimbo, cachimbo é de ouro, pé de touro, touro e valente bate na gente a gente é fraco cai no buraco, o buraco é fundo acabou-se o mundo. Já as tarva língua. É uma variante das parlendas com o intuito de testar uma dificuldade linguística: o rato roeu a roupa do rei de Roma.

Acabar com o analfabetismo no país, será possível, pois, investindo em práticas adequadas de alfabetização das crianças por um lado e dos adultos por outro, nunca um em detrimento do outro, sem desconsiderar outros aspectos do sistema educacional como um todo.

A diferença do trabalho metodológico atual para o dos tempos anteriores é que hoje não há padronização de procedimentos nem é possível crer que há procedimentos sem teoria que lhe dê suporte. O professor deve conhecer os princípios teóricos que orientam suas práticas, suas escolhas metodológicas e saber que nenhuma prática que não esteja ligada a uma teoria pode apresentar bons resultados, ainda que o próprio professor não esteja consciente e seguro disso.

O Método Laubach, criado pelo missionário Norte Americano Frank Charles Loubach em 1915 e experimentado em países da Ásia para alfabetizar adultos, utiliza-se da palavração com palavras retiradas da literatura e está estruturado dentro dos princípios abaixo e vem sendo usado por diversos países. Foi adotado no Brasil durante a Campanha de Alfabetização de Adolescentes e Adultos em 1947. Atualmente, o ALAFLIT, parceiro do MEC no Programa Brasil Alfabetizado, utiliza essa metodologia. São estes os princípios que norteiam e dão sustentação ao método:

- 1- Todos são capazes de aprender, basta lhe dar oportunidades e incentivo,
- 2- A educação de jovens e adultos é constituída a partir de conhecimentos já existentes e cabe ao alfabetizador ajudá-los a construir novos conhecimentos a partir destes.
- 3- O aluno se interessa por assuntos que façam parte do seu cotidiano, assim ele poderá estabelecer pontos entre o conhecido e o novo.
- 4- O aluno deve ser motivado sempre, mesmo que erre, e as correções devem ser feitas de forma a motivá-lo para novas tentativas.
- 5- Elogios, palavras de ânimo e conscientização são pontos relevantes de sua proposta;
- 6- Alfabetizador e aluno devem manter uma relação de amizade, na qual a confiança e o preparo fazem a grande diferença.

7- Propor um caminho para a escrita e leitura sem grandes dificuldades e abstrações, fazendo com que o aluno sintá-se capaz, já que conseguirá ler palavras e pequenos textos na primeira aula;

8- Materiais de apoio devem ser feitos. Porém cabe a cada alfabetizador adaptá-los quando necessário.

9- Processo de construção e compreensão referente à linguagem escrita veiculando significado e representação do objeto, acompanhado pleno domínio dos mecanismos do ler e escrever, isto é, primeiramente o significado para depois mecanizá-los.

10- Condições de conhecer o caminho mais lógico da leitura, para, a partir desse estágio, elaborar outros caminhos. Partindo do conhecido para o desconhecido, do geral para o particular.

11- Cada aluno tem o direito a ter seu ritmo de aprendizagem; ter alunos em diferentes estágios é um ganho e não um problema.

12- Cada alfabetizador deve esforçar-se para oferecer o melhor, porém não havendo instalações disponíveis, pode-se alfabetizar em qualquer lugar ou circunstância.

13- Não importa a idade porque todos podem aprender.

4.6.4 Paulo Freire e o Método de Alfabetização de Adultos

Em que pese à discussão e polêmica se Paulo Freire criou ou não um método de alfabetização, o fato é que é da autoria de Carlos Rodrigues Brandão o livro que aborda o método de alfabetizar adultos na concepção de educação freireana. De acordo com Cardoso (1983, p. 162) Paulo Freire criou mais que um método, acabou criando um sistema orgânico de educação. Para autora, em Paulo Freire, “método, processos e técnica sintetizam-se num conjunto de princípios e consequências, unitária e organicamente, assim temos um sistema Paulo Freire... [...] é na relação dialética que permite o sistema ser classificado e travar relações internas e externas com o contexto histórico cultural”.

No livro “O que é o Método Paulo Freire”, no qual estão sistematizadas suas experiências práticas, iniciadas com os Círculos de Cultura Popular (CPCs), criados em Recife e sua participação na Campanha de Natal no Rio Grande do Norte: “De pé no chão também se aprende a ler,” fica claro que estas são instituições estruturantes do trabalho de alfabetização posteriormente apresentados por Paulo Freire.

De acordo com Paiva (1973), Paulo Freire vai se utilizar de duas estruturas básicas com as quais já vinha trabalhando para estruturar as bases futuras do seu método. Os Centros de Cultura e os Círculos de Cultura, nos quais eram organizados grupos de debates para o esclarecimento de situações problemas, com ajuda de recursos visuais para dar mais objetividade nas discussões com os alfabetizandos. Surgem então dessa experiência de cultura e movimentos populares, as reflexões para atender e incluir o problema do analfabetismo já anunciado, nos círculos de cultura e nos debates em geral.

Nos primeiros anos da década de sessenta do século XX, de modo ímpar na história brasileira, os programas de alfabetização de adultos ameaçavam responsabilizar-se por mudanças sociais e políticas. Na região Nordeste, com seus 59,8% de analfabetos, a proporção de novos eleitores "conscientizados" pelo Método Paulo Freire cresceria significativamente nas eleições presidenciais marcadas para 1965.

Além do mais, no Nordeste havia um candidato natural à presidência (ou à vice) ou, no mínimo, um forte cabo eleitoral das "esquerdas": Miguel Arraes. Por outro lado, havia camponeses organizados em conflito com proprietários rurais, além da crescente participação política, nas maiores cidades nordestinas, de sindicatos operários, bem como de estudantes universitárias e secundaristas.

Contextualizando, a década de sessenta esteve repleta de iniciativas de cultura popular como a do Movimento de Educação de Base (MEB), ligado a Comissão Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), os Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes (UNE) em São Paulo, os Centros de Cultura Popular (CPC) em Recife e outros Centros de de Cultura Popular espalhados pelo país.

Criado para atender áreas subdesenvolvidas do Nordeste do país, em 1961 o MEB era financiado pelo Governo da União e visava oferecer à população rural oportunidade de educação e alfabetização, aí incluindo a reforma agrária e outras que viessem melhorar as condições de vida do homem do campo. Além do desenvolvimento espiritual do povo, o MEB

oferecia fundamentalmente uma Educação de Base que levasse ao camponês uma concepção de vida, tornando-o consciente de seus valores físicos, espirituais e cívicos; um estilo de vida, que guiasse seu comportamento nas esferas pessoal familiar e social; e uma mística de vida que atuasse como força interior, que assegurasse dinamismo e entusiasmo nos cumprimentos dos seus deveres e no exercício dos seus direitos.

Com tais objetivos, o MEB lançou-se a tarefa de organizar sistemas de Educação de Base, através de escolas radiofônicas por todas as regiões e locais subdesenvolvidos do país. Segundo a autora citada, no ano de 1963 quando o movimento atingia sua maior amplitude, o MEB estava instalado em 14 estados brasileiros e contava com 59 sistemas de ensino, 11.065 alunos concluintes e mais de 3 mil pessoas envolvidas entre líderes camponeses, monitores e pessoas voluntárias.

No ano de 1964, quando da mudança na política do Estado por ocasião da intervenção militar, das 6.218 escolas radiofônicas atuantes, restavam apenas pouco mais de 4 mil, num claro processo regressivo até sua total extinção. Havia outros movimentos de base, nesse mesmo período como o movimento de educação do Partido Comunista Brasileiro (PCB), com a criação das “Universidades populares”, os CPCs da UNE. No conjunto apresentavam características semelhantes e em geral atuavam com as mesmas estratégias e objetivos. Os CPCs da UNE foram criados em 1961 e em 1962 novos centros foram surgindo por todo o país, cuja base de atuação era o teatro de rua, cinema, arte e filosofia, tendo em 1963 se dedicado também a alfabetização de adultos.

Assim, se resumem os movimentos existentes na década de 1960 (Paiva, 1973, p. 246). Num total de 77 Movimentos cadastrados na época podem ser classificados em três grandes grupos, de acordo com suas atividades, sendo: movimentos dedicados preferencialmente à alfabetização como o (MEB, De Pé no Chão); movimentos dedicados preferencialmente à pesquisa e elaboração de manifestações artísticas de conteúdo e forma popular (CPCs); movimentos dedicados a atividades diversificadas (MPCs) e movimentos comunitários. “No conjunto a alfabetização era a atividade mais difundida, sendo desenvolvida por 44 dos movimentos existentes”. Em síntese esses movimentos foram:

1. O Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em maio de 1960, sob o patrocínio da Prefeitura do Recife, como sociedade civil autônoma.

2. A Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler, deflagrada pela Secretaria Municipal de Educação de Natal, em fevereiro de 1961.

3. O Movimento de Educação de Base (MEB), lançado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil-CNBB, em convênio com o Governo Federal, em março de 1961.

4. O Centro Popular de Cultura (CPC), criado pela União Nacional dos Estudantes (UNE) em abril de 1961.

Todos esses movimentos, com suas identidades ideológicas diferentes tinham algo em comum, contribuir para o processo de desenvolvimento e transformação da sociedade brasileira. Através de uma arte didática de conteúdo político, esses movimentos de alguma forma estavam envolvidos com os problemas sociais do país. Isso uniu estudantes, intelectuais, artistas, professores, trabalhadores em geral, engajados nesses movimentos, que lutavam pela “promoção do homem” e direitos dos cidadãos de modo geral. A influência ideológica de peso era o novo pensamento cristão, ligado à igreja católica progressista, inspirada na “Teoria da Libertação” e na “Populorum Progresum” de João XXIII.

Mas foi o temor das massas alfabetizadas que levou o governo militar, durante a ditadura, a mudar a orientação ideológica da educação das massas quando criou o MOBRAL³⁴. Segundo Paiva (1973), o pensamento de Paulo Freire e conseqüentemente seu método de alfabetização de adultos, partia de uma visão cristã de mundo, devido às influências de pensadores franceses que recebeu, aliado a toda essa experiência com a cultura e movimentos populares, que alimentava a crença na conscientização das massas, para conseguir a liberdade de viver sua plenitude humana e um despertar da consciência nacional.

Paulo Freire, a sociedade tradicional brasileira “fechada” passava por um momento especial e de transição e acreditava que chegara o momento de passar para uma sociedade aberta, democrática e mais justa, para isso era preciso que o povo participasse e sáísse da condição de “objeto” para ser “sujeito” da história.

A educação no pensamento freireano assume a centralidade dessa transformação do homem e passagem de objeto a sujeito da história, onde a opressão será substituída pela liberdade e pela crítica na luta do homem pela sua humanização. A educação deveria propor a reflexão ao povo sobre si mesmo significando assim um ato de coragem. Esta educação

³⁴ MOBRAL, Movimento Brasileiro de Alfabetização, do Governo Militar criado em 1967.

corajosa exigia um método que permitisse ao educador ajudar o homem a ajudar-se, a fazer-se agente da sua própria recuperação através de uma postura conscientemente crítica diante dos seus problemas.

Animado com os resultados da experiência com movimentos e cultura popular, as reflexões de Freire recaíram sobre mais um dos problemas sociais da população oprimida, o analfabetismo. Nesse questionamento junto aos membros dos CPCs e diante da possibilidade de enfrentar mais esse tema o *diálogo* lhe pareceu a caminho ideal traçado para o natural encontro das reflexões e do diálogo como caminho metodológico.

Assim se definiu o sistema Educação de Paulo Freire (PAIVA, 1973, p. 252 e 254): o método Paulo Freire para educação de adultos, sistematizado em 1962, representa tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna. Para evitar repetir erros de uma educação alienada, que chamou de “educação bancária”, onde o aluno é depósito de saberes alheios ao seu contexto, indicou que esse diálogo teria como conteúdo inicial o conceito antropológico de cultura e a distinção entre o mundo da natureza e o mundo da cultura e o homem colocando-se como criador de cultura e de saberes.

4.6.4.1 Sistematização do Método

A prática do método tinha como base inicial o levantamento do universo vocabular dos grupos com os quais a equipe pretendia trabalhar. Em seguida eram escolhidas as palavras geradoras no universo vocabular pesquisado, devendo ser escolhidas pela riqueza fonêmica, pelas dificuldades fonéticas da língua e pelo engajamento da palavra numa dada realidade social e política. Tais palavras eram relacionadas a situações existenciais típicas do grupo, que serviam como ponto de partida da discussão, à qual se seguia a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores. Para esse trabalho era necessária uma adequada preparação dos coordenadores e a confecção de material didático através de slides e cartazes.

A lista de Palavras Geradoras retiradas do universo vocabular dos grupos a serem alfabetizados no Estado do Rio de Janeiro em 1962, revela a densidade e o peso ideológico

desse novo método: 1- Favela; 2 - Chuva; 3 - Arado; 4 - Terreno; 5 - Comida; 6 - Batuque; 7 - Poço; 8 - Bicicleta; 9 - Trabalho; 10 - Salário; 11 - Profissão; 12 - Governo; 13 - Manguê; 14 - Engenho; 15 - Enxada; 16 - Tijolo; 17 - Riqueza (FREIRE, 1967, p.145 a 150).

Já em Recife-Pe na comunidade de Cajueiro Seco, as palavras eram: tijolo, voto, siri, biscate, palha, cinza, doença, chafariz, máquina, emprego, engenho, terra, enxada, classe. Diferente das cartilhas do método da palavração que já traziam palavras escolhidas pelo autor e nem sempre conhecidas dos alunos, muitas sem significação, o método Paulo Freire de alfabetização de adultos, buscava no universo vocabular dos alunos, a matéria prima para trabalhar a relação grafema/fonema da língua.

Como diz Paiva (1973), utilizando-se de conquistas da teoria da comunicação e da didática contemporânea, o método de alfabetização tinha por base a pedagogia do diálogo e da conscientização, segundo a qual ajudaria ao analfabeto superar a sua compreensão mágica do mundo e desenvolver uma postura crítica diante da realidade.

Pode-se dizer que em alguns aspectos o método Paulo Freire sintetiza os avanços das ciências acumulados historicamente, no campo das ciências sociais e linguísticas, chamando atenção de vários pesquisadores, estudantes e professores de outros Estados do Brasil como o caso de Osasco SP, que deslocou um grupo de estudantes e pesquisadores para conhecer a experiência.

Divulgados os primeiros resultados da experiência em Angicos, no Rio Grande do Norte, em Recife e em Natal, outros Estados se dispuseram e baseando-se no Estado de Pernambuco, conhecer e aplicar a mesma metodologia em São Paulo, Paraíba, Sergipe e Rio de Janeiro. Mas a maior e mais significativa utilização do método foi no Rio Grande do Norte.

Conhecida a Campanha, como a corrente na época as ações para alfabetizar adultos, “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” no Rio Grande do Norte, a experiência deu sequência aos mesmos passos do método preconizado pelo grupo original de Paulo Freire.

Em Angicos no Rio Grande do Norte foram alfabetizadas 400 pessoas em 40 horas com recursos do Estado, monitores secundaristas e universitárias, obtendo pleno êxito e foi considerada um sucesso. Tanto é assim que o Governo do Estado obteve recursos financeiros da USAID para implantar um Programa de Alfabetização de Adultos para todo o Estado embora a mudança política do estado em 1964 não tenha permitido. Mas foi a experiência

com os soldados (recrutas) do exército que o Governo do Estado do Rio Grande do Norte teve tempo ainda de testar essa metodologia, alfabetizando 80 soldados, já sob fortes denúncias de método como subversivo e agitador das massas, pelos militares.

4.6.4.2 As Críticas ao Método Paulo Freire

Em que pese a grande mobilização na década de 1960 envolvendo intelectuais, artistas professores e estudantes nos movimentos sociais da época, dos quais saíram as propostas de alfabetização de adultos, existiam grupos e pessoas individualmente que ao contrário, viam em toda essa mobilização uma ameaça a ordem estabelecida.

Essas idéias, ainda se encontravam localizadamente entre os militares e os setores mais conservadores da estrutura política do Nordeste, principalmente onde a oligarquia rural predominava fortemente como estrutura de poder. Com a vitória eleitoral da esquerda no Recife e em Natal em 1958 e 1960, Miguel Arraes e Maranhão, respectivamente, instalou-se um clima de mais abertura e as idéias base dos movimentos sociais de mudar a estrutura social brasileira começando pela educação de base, se fortalece e ganha espaço político na estrutura do poder local tanto em Recife quanto em Natal.

As críticas ao método saíam de fontes originalmente antagônicas, como a esquerda ortodoxa e os militares, que num dado momento essas forças se aproximavam sendo as principais:

1º - Existiam dentro da própria esquerda brasileira, grupos que ao contrário dos movimentos de cultura popular de Recife e Natal, não queria a transformação da sociedade pela via da conscientização da população, elevação do nível da escolaridade, e inserção destes na sociedade, na cultura e na política, saindo da marginalidade como desejavam os movimentos. Queriam a transformação por vias mais radicais e não apoiavam esses movimentos.

A crítica também recaía diretamente sobre a experiência da campanha de Natal, acusada de receber recursos financeiros da USAID³⁵, uma agência estadunidense de grande influência na vida brasileira, que era rechaçada pela esquerda e que após o golpe de 1964, de fato a USAID ampliou seus espaços de atuação colaborando com a ditadura militar.

2º - Por tratar-se de dois Estados cujos dirigentes máximos, vinham de partidos de esquerda, ainda que com divergências internas, eram vistos como uma ameaça a estrutura política da época. Por isso os militares, mantinham desconfianças, das influências do Comunismo de Cuba, que difundia para o mundo, como havia eliminado o analfabetismo na ilha.

3º - Outra fonte de críticas ao método de Paulo Freire tinha origem no marxismo ortodoxo e seus adeptos no Brasil, atribuindo ao “humanismo freireano”, uma visão cristã e acomodada, descartando qualquer possibilidade de propor transformação social por essa via.

4º - O temor da velha oligarquia que, nas eleições gerais, nas quais a população alfabetizada escolhendo livremente e conscientemente seus candidatos viesse a mudar o quadro e a correlação de forças na estrutura do poder local, significava um peso nas críticas ao método.

O Golpe militar de 1964 acaba, destrói e reprime qualquer forma de expressão da população e todo esse movimento e dinamismo iniciado em 1960 é abafado sob forte teor da força militar e apoiado contundentemente pelos Estado Unidos e a USAID para funcionar a serviço da repressão na ditadura militar que se instalara.

Em síntese, é possível estabelecer uma cronologia para o surgimento dos quatro movimentos de educação popular que são considerados fundamentais e perceber que a movimentação e dinamismo desses primeiros anos da década de 1960, poderiam mudar a feição do país, mas ficando apenas como reflexão. Esses movimentos tiveram como objetivo comum, incluir os excluídos da sociedade num processo educacional, social, político, econômico e cultural. Para alcançar essa estratégia, várias táticas foram desenvolvidas, diversificadas, dando a cada um deles uma face própria, apesar da ideologia comum de esquerda, esta mais ousada em uns e menos em outros e às vezes indefinido.

³⁵ United Status Agency for Development, USAID, tinha como objetivo, implantar o modelo Norte Americano nas universidades brasileiras através de acordos firmados com o governo nos anos 1960.

Enfim, é possível perceber que na década de sessenta do século passado, a alfabetização constituiu-se como um dos componentes fundamentais do "processo civilizatório" da sociedade brasileira contemporânea enquanto movimento que optou pela construção da cidadania, conquistando direitos e deveres sociais, formando hábitos, costumes, habilidades, deixaram lições para a história da democracia constituída hoje.

No processo de produção/criação das instituições e das significações, havia uma tensão entre o social-histórico reformador que queria instituir-se e a tentativa "de controle" dessa produção pelas instituições já inscritas no histórico. A tensão e a emersão desse controle, em relação ao que queria instituir-se, marcavam a macro e a micro-disputa pelo poder (CASTORIADIS, 1982; FOUCAULT, 1979).

4.7 - Resignificação do Conceito de Alfabetização e Letramento no Brasil

Sem dúvida alguma há influência de organismos internacionais no entendimento e conceituação da alfabetização ao longo da história e a educação e alfabetização sofreram diretamente essa influência, principalmente da UNESCO e mais recentemente da OCDE, que tem uma atuação mais pragmática, vem contribuindo de alguma forma para ressignificar o conceito de alfabetização.

A UNESCO segundo Rivero (2005) coerente com a tradição, prática da instituição e comprometimento com o tema, entende a alfabetização como a capacidade de adquirir as competências básicas de leitura e escrita a partir da participação do homem na sociedade. A OCDE de acordo com Vega Gil (2005) possui um conceito mais amplo desde o direito adquirir as competências da leitura e da escrita e preparar-se melhor para a inserção no mundo do trabalho.

Além da influência desses organismos, a contribuição dos estudos lingüísticos e a tradução recentemente, do termo literay do inglês para "letramento" no Brasil, literacia em Portugal, iletrisme na França e alfabetización na Espanha, muito influenciaram o surgimento de uma nova interpretação e conceituação de alfabetização e o conceito de letramento.

Para falar de letramento vernáculo ainda não dicionarizado, mas bastante usado nos meios acadêmicos, dois autores se destacam nesse cenário pelas pesquisas que desenvolvem sobre alfabetização. São as responsáveis pela introdução do conceito a partir dos anos 1990 numa tentativa de esclarecer e conceituá-lo melhor Tfouni (2000 e 2006) e Soares (2003 e 1999). Para as autoras a necessidade de reconceitualização do termo alfabetização deve-se ao fato de estarem as sociedades modernas cada vez mais centradas na escrita e, portanto, fazendo novas exigências aos cidadãos, sejam alfabetizados ou não.

Não há modernamente agrupamento social (a não ser as sociedades ágrafas primitivas³⁶), que não tenha seu sistema de escrita, além do que os estudos da comunicação e informação, vem reforçando a necessidade de ampliação desse conceito de alfabetização como condição de quem sabe ler e escrever.

Segundo as autoras o que caracteriza a alfabetização é a incompletude de um processo que se inicia com o domínio de uma tecnologia da leitura e da escrita e se amplia com as experiências de letramento a que forem expostos os cidadãos nas suas relações sociais. De acordo com esse pensamento, a inserção do homem no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia - a isso se chama alfabetização e, por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita - a isso se chama letramento.

4.7.1. Conceituando Alfabetização e Letramento.

Dada a diversidade de conceituações sobre o termo alfabetização, é prudente assinalar algumas instituições internacionais que tomam por prática difundir esses conceitos, como parte de suas contribuições e interferências nas políticas de educação de modo geral. A alfabetização pode ser compreendida como a capacidade dos adultos em adquirir as habilidades de leitura e escrita e possuir competências analíticas para buscar e elegeer a informações necessárias para viver em sociedade.

³⁶ Culturas ou indivíduos ágrafos ou iletrados são somente os pertencentes a uma sociedade, que não possui, nem sofre a influência, mesmo que indireta, de um sistema de escrita.

De acordo com Vega Gil (2005) a ODCE interpereta a alfabetização como a “capacidade da pessoa utilizar textos escritos necessários para viver em sociedade, alcançar seus objetivos, complementar seus conhecimentos e incrementar seu potencial”.

Enquanto para a UNESCO, a alfabetização de adultos comporta uma tríplice dimensão:, política, socioeconomica e pedagógica. Política como direito universal à educação a que faz jus todo cidadão e se interpreta como um direito fundamental.

Para a UNESCO, o analfabetismo expressa a negação do direito a educação, portanto, é negação de cidadania. O analfabetismo também representa a fome, a pobreza e a ignorância. A eliminação do analfabetismo significaria melhora das condições de vida e trabalho, saúde, higiene e o exercício de direitos cívicos.

A dimensão pedagógica é compreendida como a organização da educação de adultos que inicia com alfabetização como parte integrante da educação de adultos e de educação permanente e como tal deve entendida como algo mais além de aprender a ler e escrever. Alfabetização e Letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis.

A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é para a participação em práticas sociais de escrita. Não tendo a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita. O ideal seria, portanto, alfabetizar letrando (SOARES, 2000), ou seja, utilizar-se de suportes e elementos de leitura e escrita do cotidiano e em uso regular na prática social.

Enquanto muitos pesquisadores se voltam para entender e pesquisar o que acontece com os indivíduos ou grupos, geralmente crianças, quando adquire a escrita e torna-se alfabetizado, Ferreiro (1990), Piaget (1993) e outros, Leda Verdiani Tfouni, vem se dedicando a pesquisar o que acontece com adultos não alfabetizados, que vivem em uma sociedade que se organiza fundamentalmente por meio de práticas escritas, ou seja, uma sociedade letrada, e agora digitalizada, informatizada, predominantemente dominada pelas propagandas e marketing, cartazes e outdoors escritos e nas mais variadas linguagens.

Tfouni sobre suas pesquisas com jovens e adultos não escolarizados assim se coloca:

A primeira coisa que notei nesse processo foi que com certeza não podia atribuir a essas pessoas as mesmas características que a literatura atribui às sociedades iletradas, que são aquelas que não possuem um sistema de escrita. (...) proponho mostrar que o termo *iletrado* não pode ser usado como antítese de *letrado*. Isto é não existe, nas sociedades modernas o letramento “grau zero” que equivaleria ao iletramento, sem dizer com isso que se pressuponha sua inexistência. (2000, p. 23)

A autora mostra em suas pesquisas a partir dos usos de “silogismos verbais” com adultos analfabetos, situações que comprovam o raciocínio lógico desses adultos. Ao contrário do que se pensa, os não alfabetizados têm capacidade de descentrar seu raciocínio e resolver conflitos e contradições que se estabelecem no plano da dialogia, segundo a autora. A explicação dessa habilidade adquirida pelos adultos não alfabetizados não está em ser ou não alfabetizado, está sim, em ser ou não letrada a sociedade na qual esses indivíduos pertencem e vivem.

Está também na sofisticação das comunicações, dos modos de produção, das demandas cognitivas pelas quais passa uma sociedade quando se torna letrada e isso irá influenciar certamente aqueles que nela vivem alfabetizados ou não.

Uma das conclusões a que chega essa autora é que, nas sociedades industriais modernas, lado a lado com o desenvolvimento científico e tecnológico, decorrente do letramento, existe um desenvolvimento correspondente a nível individual, ou de pequenos grupos sociais, que independe da alfabetização e da escolarização, mas a escola deve levar em consideração as políticas de alfabetização e escolarização de adultos.

Segundo essa autora, da falta de uma palavra que pudesse ser usada para expressar esse processo de estar exposto aos usos sociais da escrita sem, no entanto, saber ler nem escrever; foi dessa constatação e do vazio linguístico discursivo, existente então para explicar esse fenômeno, que surgiu o neologismo letramento.

A partir dessa constatação, o termo entra na literatura educacional e nos meios acadêmicos e a partir daí ganha força e autonomia, significando algo mais amplo do que a alfabetização e até determinante desta, sem ser excludente. Enquanto a alfabetização se ocupa das questões internas da aquisição do código escrito por um indivíduo, o letramento é um processo cuja natureza focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade (TFOUNI, 2000, p. 20).

Para a pesquisadora Magda Soares, do Centro de Alfabetização de Leitura Escrita (CEALE) e professora emérita aposentada da UFMG, diante da multiplicação das demandas por práticas de leitura e escrita, não só da cultura do papel, mas também da nova cultura da tela do computador e dos meios eletrônicos, ao contrário do que se costuma pensar, utilizam-se da leitura e da escrita, são novos suportes da escrita, ser alfabetizado hoje é insuficiente para viver plenamente e responder às demandas da cultura escrita da sociedade contemporânea.

Para a autora trata-se de um fenômeno recentemente identificado e que ocorre em todos os países que apresentam diferentes níveis de letramento. Tanto é assim que nos Estados Unidos e na Inglaterra há uma grande preocupação com o que consideram o baixo nível de literacy da população e periodicamente realizam testes nacionais para avaliar as habilidades de leitura e escrita, visando orientar políticas para a superação do problema. A França diferencia claramente iletrisme de analfabethisme.

O analfabetismo francês já está resolvido, exceto para imigrantes não falantes da língua francesa. Já o iletrisme é problema recente tanto que a palavra só passou a ser reconhecida nos anos 1980. Em Portugal também só recentemente começaram a se preocupar com essa questão e a tradução do termo literacy para literacia pode ser uma tentativa de aproximação da palavra ao pé da letra.

O PISA³⁷ levado a cabo pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é um bom exemplo desse tipo de preocupação com a melhoria das competências educativas e iniciou no Brasil pelas competências em leitura e escrita. A classificação do Brasil nesse programa é desalentadora ocupando um dos últimos lugares no *ranking* dos países submetidos ao teste, o que justifica mais ainda as políticas de promoção da alfabetização e da leitura, propostas pelas Conferências Ibero-americanas da educação em 2004 e 2005.

Retomando a questão conceitual de letramento e alfabetização, para Soares (2000), (2005) e (2003) letramento é o contrário de analfabetismo e alfabetismo é o contrário de analfabetismo e está associado a escolaridade. Em alguns momentos letramento e alfabetismo

³⁷ Programa Internacional de Avaliação de Competências de Estudantes-PISA, desenvolvido pela OCDE. O Brasil passou a integrar a lista de países participantes em 2001 que avaliou leitura e escrita, em 2003 Matemática e 2006 em Ciências.

se alternam para nomear o mesmo conceito ou o fenômeno, que é a condição de saber ler e escrever e utilizá-lo em práticas sociais.

Tentando esclarecer o “caos terminológico” analfabetismo é o estado de quem não sabe ler e escrever, seu contrário letramento ou alfabetismo é o estado de quem sabe ler e escrever. Ou seja, letramento é o estado de um indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais da leitura e da escrita que circulam no seu cotidiano na sociedade em que vive. Ler jornais, revistas, sabe ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, contas de água e luz, telefone. Saber escrever cartas, bilhetes, preencher formulários dentre outras práticas mais comuns.

Assim, entendemos que alfabetização e letramento se somam e ainda alfabetização compreendida como um componente do letramento, mas também entendido como um processo específico de aquisição do sistema de codificação dos fonemas e decodificação de grafemas, apropriação do sistema alfabético e ortográfico da língua, imprescindível para a entrada no mundo da escrita.

Se alfabetizar uma criança significa orientar para o domínio da tecnologia da escrita letrar significa levá-la ao exercício de práticas sociais de leitura e escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever. Uma criança letrada (no sentido de letramento) é uma criança que tem os hábitos e as habilidades e até mesmo o prazer de ler e de escrever em diversos suportes e gêneros textuais, em diferentes contextos e circunstâncias. Se uma criança não sabe ler, mas pede que leiam histórias para ela ou finge está lendo um livro, se não sabe escrever, mas faz rabiscos dizendo que aquilo é uma carta que escreveu para alguém, ela é letrada, embora analfabeta, porque conhece e tenta exercer dentro dos seus limites práticas de leitura e escrita. Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e escrever, levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita, substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas, por revistas livros, jornais e materiais escritos que circulam na sociedade, criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos (SOARES, 2005.p 94).

Toda essa discussão da complementaridade do conceito de alfabetização e o aparecimento do novo conceito de letramento ficam evidentes e não podemos desprezar a evolução do conceito de alfabetização ao longo dos anos e assim, observar a contribuição do critério para classificar o analfabetismo no Brasil usado pelo Censo demográfico feito pelo IBGE, na contagem da população brasileira.

As diversas significações do conceito de alfabetização podem ser compreendidas como parte dessa complexidade que envolve o tema e sua evolução vem marcando também as transformações que a própria sociedade atinge, com o conhecimento que produz sobre as ciências lingüísticas e da comunicação e informação.

Assim, essas significações vêm sofrendo expressivas modificações ao longo das últimas décadas. Podem-se buscar alguns indicadores dessas alterações em várias fontes, nos questionários usados nos censos demográficos e seus resultados e a forma como são apresentados e divulgados, revelam uma progressiva ampliação do conceito de alfabetização. As conferências internacionais de educação de adultos são algumas das muitas fontes originárias dessas alterações do conceito de alfabetização.

Vejamos que até os anos 1940 os questionários do censo para saber o número de analfabetos indagavam se a pessoa sabia ler e escrever, servindo como comprovação de resposta afirmativa ou negativa, a capacidade de assinar o próprio nome. A partir dos anos 1950 até o censo de 2000, os questionários passaram a indagar se a pessoa era capaz de "ler e escrever um bilhete simples", o que mostra uma ampliação do que era considerado ser alfabetizado, envolvendo cada vez mais uma maior complexidade do conceito de leitor com o passar dos anos.

O simples fato de saber assinar o nome já não satisfaz às necessidades da sociedade que exige novas competências do leitor e a introdução de saber escrever e ler um bilhete simples é um indicador das mudanças conceituais do que se considera alfabetizado a partir do conceito de letramento, porque introduz a escrita num contexto de saber usar a escrita e a leitura para exercer uma prática social em que a escrita e a leitura são competências necessárias.

Mais recentemente, tomando como critério o nível de escolaridade das pessoas, ou a conclusão de um determinado número de anos de estudos como o fez a UNESCO em 1978 para definir o "analfabetismo funcional", baseando-se em 3 anos de escolaridade. O censo passou a definir os índices do "analfabetismo funcional", cuja adoção desse termo, já constitui-se numa nova compreensão da alfabetização que se acrescenta ao alfabetizado simplesmente.

A definição de índices de “analfabetismo funcional” utilizando-se em anos de escolaridade evidencia o reconhecimento dos limites de uma avaliação censitária baseada apenas no conceito de “saber ler e escrever”, ou “saber ler e escrever um bilhete simples”.

Surge aí a necessidade de um novo conceito que incorpore habilidades de uso de leitura e da escrita desenvolvidas durante alguns anos de escolarização e, depois do analfabetismo funcional, foi a vez do letramento conforme acima apresentado. Acompanhando a tendência da evolução dos conceitos básicos de educação, a exemplo de alfabetização e letramento, a extensão destes seria certamente o conceito de Educação Permanente ou ao Longo de Toda a Vida.

4.7.2 O Método Cubano de Alfabetização “yo sí puedo” no Brasil.

Criado em 2001 por Leonela Relys, professora cubana, experiente em políticas de educação e alfabetização de adultos, o método de ensino e alfabetização, vem sendo utilizado em vários países do mundo e já conta com vasto resultado positivo desde a sua implantação no Haiti, tendo alfabetizado de 2002 a 2005 cerca de dois milhões de pessoas.

Diante disso e da diversidade de experiências em EJA, próprias da tradição do ensino dessa modalidade no Brasil, o método cubano também encontra-se em fase de experiência piloto no Estado do Piauí e no Paraná, desde 2005.

Traduzido para o Português, o método parte do conhecido e familiar do universo do adulto analfabeto - os números - até o desconhecido, as letras, e se baseia na experiência que vai sendo adquirida. Inspirado nos ideais revolucionários de José Martí, o método vem sendo adotado em países como Venezuela, Argentina, México, Nicarágua, Ecuador, Bolívia e Colômbia e recebeu o Prêmio de Alfabetización 2006 Rey Sejong da UNESCO, pelo Instituto Pedagógico Latinoamericano e do Caribe de Cuba. Na África o método está sendo usado na Nigéria, em Guiné Bissau, Moçambique, e Sudafrica. Também na Nova Zelândia está sendo experimentado, com as devidas modificações e adaptações próprias de cada cultura e de cada língua desses países.

Mas foi a Venezuela que mais deu visibilidade ao método, dada a vontade política, adoção de recursos financeiros e a uma participação ativa da sociedade que conseguiu alfabetizar um milhão de pessoas em cinco meses e 27 dias nas 34 línguas e etnias existentes no país, declarando assim a “Venezuela território livre do analfabetismo”. Utilizando-se de meios áudios visuais e um professor facilitador que estabelece um vínculo entre os alunos e o material, além de controlar a aprendizagem dos alunos, o método contém uma cartilha e um manual, 17 vídeos onde se encontram as 65 aulas e anuncia que o processo de alfabetização dura de três meses a 7 semanas, de forma intensiva.

4.7.2.1 A Metodologia

Dividido em três etapas, a ação educativa no método está prevista na primeira etapa por uma “preparação, seguida do ensino da “leitura – escrita” e na terceira etapa a “consolidação” seguindo de três diretrizes ou pontos chave. Escutar e ver, ouvido e olho; escutar e ler, ouvido e livro; escutar e escrever, ouvido e lápis. Estruturado em três estágios diferentes, o método leva em consideração as diferenças socio-culturais dos alunos e para isso prevê uma classificação dos mesmos em três tipos:

A - analfabetos puros ou absolutos são aquelas pessoas que nunca foram à escola e não tem nenhuma relação com ela.

B - semi-analfabetos, são pessoas que já frequentaram escola num momento da vida, adquiriram algum conhecimento, letra ou palavra, mas se esqueceram como o tempo.

C - analfabetos especiais são pessoas com alguma deficiência ou necessidade especial.

O ponto básico dessa metodologia esta centrado nessas três etapas, acima citadas, sendo a primeira dedicada à preparação do aluno, a segunda ao processo de aprender a ler e escrever e a terceira à ampliação desses processos. Na primeira etapa se realiza uma preparação do aluno para sua posterior participação na aprendizagem da leitura e escrita. Para isso se utilizam 5 aulas estruturadas em dois blocos cada, sendo um destinado ao desenvolvimento da expressão oral e das habilidades psicomotrices, assim como assegurar a

representação gráfica dos números de 0 a 30 (os números devem ser conhecidos da maioria dos alunos). O segundo bloco se encarrega do estudo das vogais.

A segunda etapa é a principal delas na qual o aluno deve aprender a ler e escrever e ocupa 42 aulas que estão divididas em dois grupos de 23 e 19 aulas cada. O primeiro está destinado a aprendizagem das letras e fonemas e, para isso, cada dia é dedicado a uma letra e fonema, tentando resolver as dificuldades em cada momento. O segundo grupo se destina às dificuldades particulares que o idioma (castellano ou espanhol apresenta e trata das exceções ou combinações especiais como o uso do “n”, o “ll”, o “ch” ou os sons do “ce”, “ci”, “gue” e “gui”. Os exercícios realizados trabalham a relação de um número conhecido com uma letra desconhecida. O reconhecimento de uma figura simples e sua relação com a palavra objeto de estudo e apresentação de uma palavra.

A terceira e última etapa, a consolidação, continua o processo de alfabetização e está destinado a fixar os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores. Implanta a avaliação e visa o alcance dos objetivos pretendidos. Serão utilizadas 13 aulas, duas reservadas para uma redação final de um texto. As dificuldades de grafia são sanadas usando um sistema lúdico, a partir de jogos, sempre usando para identificação dos nomes e frases que tenham sentido lógico para os adultos.

As aulas presenciais estão detalhadas minuciosamente, dedicando-se os 5 minutos iniciais das aulas aos problemas do dia a dia dos alunos, a fim de motivá-los para as aulas. As aulas propriamente ditas são de dois períodos de 30 minutos com 15 de troca de experiências e participação dos alunos, seguidos de uma pausa de 10 minutos. Nos primeiros 30 minutos apresenta-se um vídeo seguido de comentários durante 15 minutos e em seguida faz-se um intervalo de 10 minutos e continua com uma aula de 30 minutos e um novo período de análises e trocas de 15 minutos.

Utilizando-se dos recursos tecnológicos vigentes como TV e vídeo, radio e outros meios de comunicação, o material docente está composto por 65 vídeos e uma cartilha, sendo que os vídeos são usados no início das aulas e a cartilha no final das atividades de ensino diariamente. A cartilha e o material audiovisual, os vídeos, juntos são a base do método e apresenta um mesmo formato em todas as páginas. A diretriz adotada está amparada na relação entre o conhecido – os números, com o desconhecido – as letras. Para isso associam-se cada letra a um número e cada uma das letras constitui uma aula. A última

parte da cartilha contém as combinações trilíteras, de três letras ou mais. De maneira simples e direta a associação entre letras e números, assim se apresentam no método:

A – corresponde ao número 1;	RR- corresponde ao número 16;
E – corresponde ao número 2;	Q- corresponde ao número 17;
I – corresponde ao número 3;	Y- corresponde ao número 18;
O – corresponde ao número 4;	D- corresponde ao número 19;
U – corresponde ao número 5;	B – corresponde ao número 20;
L- corresponde ao número 6;	H – corresponde ao número 21;
R- corresponde ao número 7;	Ñ- corresponde ao número 22;
F- corresponde ao número 8;	CH- corresponde ao número 23;
M- corresponde ao número 9;	J- corresponde ao número 24;
C- corresponde ao número 10;	X- corresponde ao número 25;
P- corresponde ao número 11;	LL- corresponde ao número 26;
T- corresponde ao número 12;	Z- corresponde ao número 27;
V-corresponde ao número 13;	G- corresponde ao número 28;
S- correponde ao número 14;	K- corresponde ao número 29;
N- corresponde ao número 15;	W- corresponde ao número 30;

Uma vez concluída a apresentação das letras e fonemas com ajuda dos recursos visuais e tecnológicos, o passo seguinte é dedicado ao período de leitura e escrita, propriamente dito, já sem o suporte audiovisual. Para complementar o processo de alfabetização, existe também o programa “Yo sí Puedo Seguir”, que complementa o processo de alfabetização e permite a continuidade dos estudos para conclusão do ensino fundamental.

4.7.2.2 Críticas ao Método Cubano.

Como sempre, os métodos são susceptíveis a críticas e em geral, criam polêmicas nos meios educacionais e com o Yo Sí Puedo, não foi diferente. Criou no interior dos movimentos de alfabetização de adultos no Brasil, a necessidade de discutir a questão das metodologias, evidenciando a velha dicotomia dos grupos a favor ou contra.

Questionado pelo Fórum/EJA durante um Seminário de Educação de Jovens e Adultos no Estado da Paraíba, em agosto de 2007, cujo tema era Novas metodologias em EJA, o programa cubano foi analisados nos seguintes aspectos:

1 - A falta de fundamentação teórica do método e a sua tendência mecanicista não permitem uma adoção da alternativa para a grande massa de analfabetos do país.

2 - A necessidade de centrar o método nos aspectos socio-históricos da linguagem, associando as palavras ao seu sentido. 3 - A adoção do método como experiência piloto no Estado da Paraíba foi considerada autoritária, de cima para baixo, sem que o país, a comunidade educacional tenha discutido essa possibilidade. 4 - Centrado nas figuras das palavras, o método não trabalha o sentido sócio-histórico das palavras, não fazendo a relação entre a imagem e o sentido, o que a experiência de Paulo Freire, nos a nos 1960 já fazia.

5 - A falta de dados da experiência piloto do Estado da Paraíba, não permite uma avaliação do programa como uma política de massa.

6 - O uso dos recursos audiovisuais como ferramenta e suporte necessário na alfabetização de adultos e no trabalho pedagógico, considerado um aspecto positivo do método.

7 - A falta de criticidade e de aprofundamentos dos temas propostos nas lições receberam as maiores críticas do grupo que analisou o programa e a falta de criticidade em geral.

8 - Houve destaques de defesa do método cubano alegando que tratava-se de uma experiência já exitosa em diversos países e sua aplicação no Brasil devia-se a um protocolo assinado entre o governo brasileiro e cubano para tal fim, portanto, acredita-se que tenha sido objeto de análise e discussão por parte das autoridades educacionais locais constituídas.

9 - A representação da prefeitura municipal da Paraíba argumentou que a adoção do método cubano deve-se ao fato de constituir-se em mais uma alternativa educacional, que deu certo em outros contextos, para enfrentar o grave problema do analfabetismo no país e em particular no Estado da Paraíba, somando-se às experiências existentes em curso. Os argumentos a favor do programa cubano foram direcionados ao uso dos recursos tecnológicos diante das dimensões continentais do país, constituindo-se a educação à distância na alternativa capaz de atingir regiões de difícil acesso de outras formas educacionais.

10 - Outro ponto positivo também destacado do programa foi a falta de professor com habilitação em educação de adultos, aspecto ainda não enfrentado nem resolvido pelo governo brasileiro. O Programa cubano, ainda que não apresente uma solução definitiva expressa alguns aspectos da prática pedagógica que minimiza e ajuda o trabalho do professor desse segmento, que muitas vezes tem que recorrer a metodologias já ultrapassadas as únicas que conheceu na sua trajetória educativa.

Segundo o site do Programa Yo Sí Puedo no Paraná, o MEC, através de convênio Brasil e Cuba, comprou essa tecnologia do governo cubano para o Estado do Paraná e do Piauí e iniciar turmas de alfabetização de adultos usando esse recurso metodológico. No Estado do Piauí são três cidades que já participam da experiência desde 2005, uma delas é Buriti dos Lopes, com 19 mil habitantes, que vem usando o método cubano. Contou inicialmente com 194 pessoas alfabetizadas e com previsão de incluir mil pessoas no ano de 2006.

Não há no momento, disponibilizada, nenhuma avaliação sobre essa experiência nos dois Estados. Já existe, no entanto, em nível de discussões individuais, posições de representantes que consideram o programa cubano muito caro, uma vez que usa tecnologias no ensino como vídeos e outros equipamentos.

4.8 Conceituando Educação Permanente ou Educação Continuada ou ao Longo de Toda Vida

Educação Permanente não é por certo um conceito novo que surgiu a partir da V Confinteia em 1997. O conceito esteve em voga nos anos 1970 e tem origem no relatório Feure de 1972, entendido como possibilidade de compreender educação como melhoria do desempenho profissional dos trabalhadores, na perspectiva de estar sempre recorrendo a atualização de conhecimentos Gadotti (1982). Entendida hoje como “aprendizagem” ao longo de toda vida, a educação permanente traduz assim a idéia de uma formação recorrente, de um percurso educacional que todo cidadão atual necessita fazer por necessidade de manter-se não só no mercado de trabalho como na vida pessoal, social e individual.

A Educação Permanente tem hoje uma dimensão ampla e se estende a todos os campos da vida social do homem moderno, estando associada às vezes a necessidade de atualização e qualificação profissional. Dada a diversidade de entendimento do conceito de educação permanente, desde os anos 1960 e 1970, passou a gerar uma polêmica no interior da comunidade educacional, até chegar ao entendimento de hoje, ainda que não consensual, de aprendizagem ao longo da vida.

A partir da V Confinteia em 1997, esse conceito é retomado diferentemente do entendimento de formação para o mundo do trabalho dos anos 1970 e passa hoje a ser entendido como a chave para entrada no século XXI, tanto consequência do exercício da cidadania como plena condição para uma plena participação na sociedade. Também a Educação Permanente é entendida como um poderoso argumento do desenvolvimento ecológico sustentável da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico.

4.8.1 As Origens e a Prática da Educação Permanente

Resgatado do interior das Conferências Internacionais de Educação de Adultos da UNESCO, a partir do relatório Edgar Faure (1972, p. 39), o conceito de Educação Permanente foi entendido como um conceito de educação geral e amplo. “Nossa época está marcada por uma necessidade de educação de uma amplitude sem precedentes”, afirma o relatório “Aprender a SER”.

Esta evolução observa-se por diversas razões concordantes em todos os países do mundo mesmo aqueles com visíveis diferenças culturais e econômicas. Sobre a adoção do conceito de educação permanente no mundo inteiro e no Brasil assim se posiciona Gadotti:

No Brasil por exemplo, a idéia de uma comunidade na qual a educação estaria ao alcance de todos , durante toda a vida, ministrada sob todas as formas possíveis. Foi acolhida imediatamente pelos responsáveis pela educação, um país que está longe de atender o mínimo necessário para educação fundamental, longe de haver esgotado seus recursos educativos, tenta implantar um modelo, de educação cujos resultados devem ser postos em dúvida, dado que foram elaborados para as necessidades dos países altamente desenvolvidos. (1982, p. 62)

De acordo com Gadotti (1982, 63) a Educação Permanente surge como um terno novo associado a educação de adultos, principalmente no que se refere a formação profissional contínua. Para a Unesco, a partir da V Confinteia esse termo ganha uma nova dimensão e inclui a perspectiva de “aprendizagem durante toda a vida ressaltando a importância da educação de adultos e da educação continuada para criação e consolidação de uma sociedade tolerante e mais justa. Assimilado inicialmente pelo Conselho Europeu, Unesco e OCDE, que de acordo com Gadotti (1985) esses três organismos sustentam o projeto de educação permanente no mundo desde os anos 1970.

Para Beltran (2005, p. 44) essas instituições se reportam ao conceito, destacando que Educação Permanente hoje, não pode ser compreendida como um prolongamento da escola, mas um projeto Global de Formação do Homem, que supõe uma reestruturação do conjunto das instituições sociais e educativas, para absorver a ideia de *aprendizagem ao longo da vida*, com a intenção de melhorar suas habilidades seus saberes e atitudes.

Ainda segundo esse autor, para essas três instituições, a educação permanente não pode ficar limitada a uma estratégia de emprego, mas deve ter o emprego como uma das metas a serem atingidas por todo cidadão, como um direito social, para ser mais coerente, se falar em sociedade do conhecimento e direito de todos. A educação de adultos e alfabetização.

Souza (2005), argumenta que existem diferenças entre a concepção de educação permanente ou ao longo da vida, predominantes na União Européia e na América Latina. Há, portanto conflitos contradições e ambigüidades entre as expressões que, por certo, indicam uma divergência de perspectivas políticas e interesses ideológicos e econômicos. São tendências culturais divergentes, mas que em alguns campos e momentos conjunturais podem dialogar e até atuar em conjunto.

O documento da Unesco (2005, p. 84), *Hacia las Sociedades del Conocimiento*, reconhece que a partir dos anos 1970, a educação ao longo da vida começou a, enquadrar-se em uma visão mais ampla do itinerário educativo. Parte da idéia de que a formação inicial é incompleta e constitui a base de um “saber aprender” que deve atualizar-se de maneira contínua. E nesse sentido a educação para todos ao longo de toda vida, constitui uma das formas fundamentais do desenvolvimento e da construção da pessoa humana.

As críticas à educação permanente enquanto um constructo teórico recae sobre a redução do conceito, que surgiu nos anos 1970 como uma “educação ampla capaz de mobilizar todo um sistema de ensino, visando uma educação completa que ultrapasse os limites das instituições, dos programas e dos métodos” - para tornar-se uma simples formação profissional, uma educação de adultos fora do sistema escolar formal, como acabou sendo entendida e aplicada em alguns países.

Fazendo um recuo no tempo histórico quando o conceito de educação permanente exercia forte poder nos meios educacionais do mundo inteiro, Gadotti (1982, op cit) faz um longo estudo sobre Educação Permanente nos anos 1960 e 1970, a partir de uma análise dos documentos da UNESCO, da OCDE e do Conselho da Europa de Educação e de vasta literatura educacional em circulação na época.

Identifica um discurso nutrido pela deversidade de conceitos dentro de três dimensões ou categorias: Educação Permanente como “Evento”, como Discurso e como “Fenômeno”. Para Gadotti Educação Permanente como “Evento” pode ser entendida como

o conjunto de acontecimentos educacionais, que a partir dos acontecimentos de 1968, nos quais foi veiculado e difundido o conceito de Educação Permanente, identificando assim três etapas na evolução do conceito:

A primeira fase foi sintetizada como um termo novo aplicado à educação de adultos, de tendência a redução apenas à formação profissional e continua. A segunda fase foi contaminada por um exagero e ficou conhecida como a “fase utópica”, integrando toda e qualquer ação educativa, visando uma transformação radical de todo o sistema educativo.

Finalmente a terceira fase, quando se iniciam a elaboração de projetos práticos para operacionalização do conceito. A primeira fase identificada como a fase conceitual pode-se tomar como referência os anos de 1966 a 1971 a partir de 1972 até 1978, quando já se instalava uma fase mais operacional.

Educação Permanente como Discurso. O autor identifica uma diversidade de significações distintas do mesmo fenômeno e afirma que o discurso sobre educação permanente revela um consenso relativo ao nível do continente, mas uma diversidade no nível de conteúdo, onde a educação permanente revela-se extremamente fragmentada e diversa. O Discurso da Educação Permanente naquele contexto acabou desempenhando um papel análogo ao papel de um mito, como se um simples conceito fosse resolver, os problemas e as dificuldades de atender a todas as necessidades educacionais de um povo.

Sobre a diversidade de conceitos o autor enfatiza que Educação Permanente é um sistema, uma noção, um princípio organizador, um pressuposto, um modelo, um meio, uma ideologia, um sistema contínuo e livre, uma doutrina, um movimento, um movimento irreversível. (DAVE, Apud, Gadotti,1982, p. 74). Esta noção compreende a educação ministrada em instituições pedagógicas de todas as categorias como escolas maternas, as escolas de Ensino Fundamental, antes primárias e secundárias. Compreende igualmente a educação extra-escolar, ministrada através do rádio e da televisão e os cursos por correspondência.

Para Dave (Apud, Gadotti 1982, p. 75) a Educação Permanente “compreende o conjunto continuado de situações para uma aprendizagem refletida, desde aquela bem organizada e institucionalizada, até aquela não-institucionalizada e acidental”. Gadotti cita outros autores e destaca suas concepções da educação permanente como:

Blackstone (op.cit) insiste na necessidade de uma educação pré-escolar, “a fim de estar de acordo com os princípios contidos neste conceito a saber, aqueles concernentes a manutenção da educação durante a vida dos indivíduos e da igualdade de oportunidades oferecida neste domínio”. Eide, (apud, Gadotti 1982, p. 75) insiste na educação pré-profissional, pois esta é que constitui parte integrante da Educação Permanente.

A Educação Permanente como funções e expectativas. O autor identifica também uma diversidade de funções que vão desde a formação geral à promoção humana, promoção da mulher, acesso à cultura, cultura popular, vulgarização do saber, formação profissional, promoção social, aperfeiçoamento profissional, atualização de conhecimentos, promoção no trabalho, conversão social, treinamento para mudança social, formação sindical, educação cívica e política, e organização do lazer.

Essa diversidade de funções foi identificada pelos autores, em função de situações concretas e da leitura desses autores, dessas situações, e conclui que Educação Permanente pode ainda ter a função de um sistema de educação flexível e diversificado, que permita ao homem aprender a qualquer momento e no ritmo desejado, segundo os interesses de cada um, a idade e o grau de formação.

Como Suporte Institucional para a Educação Permanente, Gadotti identifica no interior de cada autor, interpretações muito divergentes. Mas sua análise recai sempre no relatório de Edgar Faure de (1972), quando recomenda que a Educação Permanente deve ultrapassar os limites das instituições, dos programas, dos métodos, o que contrasta com a corrente autogestionária da educação, que idealiza a educação como algo completo e totalmente novo.

Parte também da análise de desdobramentos do discurso da Educação Permanente, desde uma visão prática como no Canadá que cria uma Universidade de Educação Permanente, e em Portugal que, de acordo com Canário (2007) chega a criar um departamento de Educação Permanente, reduzido à formação profissional de adultos trabalhadores com vistas a atender às necessidades do mercado de trabalho. E como conclusão o autor identifica um “vazio” deixado pelo discurso da Educação Permanente que foi não atender às demandas da educação tão largamente anunciadas, na década de 1970.

Atualmente a educação permanente vem sendo entendida como um conceito mais plausível e, diante de tantos enfoques, passou a ser conceituada “como uma das condições

do desenvolvimento, entendida como capacidade de adaptação e autonomia e meio para garantir o resultado compartilhado dos conhecimentos e a circulação destes em escala mundial.

A educação ao longo da vida interpretada como o eixo condutor para a organização e planejamento dos sistemas de ensino, para a construção da sociedade do conhecimento, do século XXI, pode oferecer respostas para a crescente instabilidade do trabalho e das profissões, que vão surgindo de acordo com as mudanças no mundo do trabalho e que necessita de uma atualização constante.

Aprender ao longo da vida é um enfoque que em teoria deveria ampliar seu significado em três níveis:

1 - o desenvolvimento pessoal e cultural, que é o que dá sentido à existência de cada indivíduo;

2 - o desenvolvimento social, que se refere ao lugar ocupado em uma comunidade, à cidadania, à participação política e à sociabilidade;

3 - o desenvolvimento profissional, que mantém relação com o emprego de qualidade, o vínculo com a produção, a satisfação profissional e o bem estar material.

Trazendo o conceito de educação permanente para a atualidade, de acordo com Beltran (2005), este em geral traz ainda uma “dissonância discursiva”, se consideramos os diversos contextos em que ela poderia atuar a partir da ênfase dada ao termo após a V Confinteia de 1997. Mas considera importante as análises do relatório da OCDE (2003) que enfatiza aspectos da educação permanente para além das indicações econômicas e das estratégias de emprego.

Para Torres (2002, p.23) deve-se falar em Aprendizagem Permanente, uma vez que esta excede a educação e envolve uma complexidade maior, ultrapassando a formalidade do planejamento e organização e se insere no mundo do subjetivo da aprendizagem. Assim se define a Aprendizagem Permanente de acordo com Delors e outros (1969); e *Comission Europea* (2000), com a presença de dois eixos inter-relacionados: 1º - que a aprendizagem se realiza ao longo da vida e não em um período determinado da vida de uma pessoa; 2º - que a aprendizagem se realiza ao longo da vida e não unicamente no sistema escolar.

De acordo com Belanger (1998), a educação permanente envolve todos os sistemas de ensino, desde a educação primária inicial à superior e pós aposentadoria, envolve formação profissional e toda aprendizagem adquirida ao longo da vida. Para esse autor trata-se de um testemunho da visão de uma educação de adultos como necessidade e direito fundamental da população de um país durante toda a vida.

A educação permanente se refere ao conjunto de atividades e aprendizagem em cada sociedade dividida em três estruturas chave: a formação inicial; a educação de adultos e os entornos educativos plenos de aprendizagem social incluindo a formação profissional ou de educação informal, durante toda a vida.

De acordo com Vega Gil, a “Educação Permanente para Paul Belanger, está composta por três elementos: formación inicial (preescolar, primaria y secundaria), educación adultos plural (alfabetización segunda oportunidad, formación continua, enriquecimiento personal y social etc. Y los contextos educativos escuela, familia, trabajo, grupos etc. La educación permanente es el epicentro de las sociedades educativas.” (2005, p. 522).

CAPITULO V - POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DA BAHIA DE 1997- 2005.

5.1. O Brasil Alfabetizado - A Política Pública de EJA do Governo Federal-2003

5.1.1 Origem

Após um período de ausência de políticas oficiais na área da EJA, o desafio de reduzir ou eliminar o analfabetismo no Brasil finalmente foi assumido pelo governo federal anunciando em 2002 uma política pública para enfrentar resolver essa questão.

Por tratar-se de um problema social não resolvido historicamente, as atuais taxas do analfabetismo brasileiro figuram não só como desafio a ser enfrentado, mas também como uma instigante interrogação, um mal estar, diante de tantas outras conquistas alcançadas, e dos avanços em ciência e tecnologias conquistados.

Como aceitar que um país que detém a tecnologia complexa de produção de petróleo em águas profundas, que participa do programa Genoma, que é referência no combate a AIDS, que possui um sistema de urnas eleitorais informatizadas em todas as Regiões Brasileiras e que serve de modelo e referência para outros países, as crianças e adolescentes entre 7 a 14 anos, 97,3% delas estão estudando, a Embraer vende ao mundo, aviões altamente especializados e esse mesmo país não consegue acabar com o analfabetismo?

A questão é tão complexa quanto política e merece uma ação e vontade política determinada, tão urgente quanto necessária, para acompanhar coerentemente o crescimento e avanços alcançados em outras áreas. As tentativas que historicamente o país experimentou no passado, não deixaram saldos positivos nem animadores. Os compromissos assumidos no Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001.

A adesão aos princípios da Conferência de Educação para Todos de Jonthien em 1990, e a V Confinteia em 1997, são imperativos que somados a Política Pública do Brasil Alfabetizado, pode-se alcançar tais objetivos tão desejados historicamente, como uma proposta de Política de Estado.

Nesse capítulo serão enfocados os programas/políticas /projetos de EJA em execução no Estado da Bahia, que foram selecionados como amostra da investigação e objeto da tese intitulada “Políticas de Educação de Jovens e Adultos no estado da Bahia de 1997-2005 e produção de conhecimento em EJA nas Universidades. Dividido em duas seções, a primeira parte objetiva mostrar como estão estruturadas esses programas, projetos locais e nacionais usando os descritores para identificar as Políticas/Programas/Projetos de EJA em execução. Na segunda parte, apresenta uma análise das mesmas, a luz das Referências teóricas e metodológicas adotadas, a partir da proposta para estudar Políticas Públicas Sociais de Pedro Medellín Torres, 2004. División de Desarrollo Social de La Cepal. Santiago de Chile. Série. Políticas Sociales.

Os descritores da Política Pública Brasil Alfabetizado da quais as demais políticas estudadas na tese se alinham e estão diretamente relacionadas, uma as outras, deve-se ao fato do modelo dessa política do Governo Federal está assim estruturado: O Brasil Alfabetizado é um grande arcabouço teórico que envolve as ações e propostas alfabetizadoras e de educação de jovens e adultos, dos diversos parceiros, seguindo em cada “locus” próprio, os princípios determinados na política do Governo Federal.

O Brasil Alfabetizado surge em 2003, com feição e estrutura de Política Pública, durante o 1º mandato do presidente Luis Inácio Lula da Silva, na então Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo - SEEA do MEC. Após uma reestruturação interna em 2004, passa a pertencer a Secretaria de Educação Continuada e Diversidade- SECAD/MEC, para qual também fora transferido o Departamento de Jovens e Adultos, responsável pela Gestão do Programa.

A história da sociedade brasileira está recheada de propostas e projetos que anunciaram a eliminação do analfabetismo, sem, no entanto ter logrado alcançar seus objetivos. Um dos problemas apontados pela causa do insucesso dessas tentativas foi à falta de continuidade dos estudos e a temporalidade dessas propostas dentre outros. Quase sempre de períodos curtos, essas propostas, não permitiram aos adultos se beneficiar desses serviços e de adquirir as devidas competências anunciadas. O caso do MOBREAL se configura numa dessas iniciativas.

O PBA³⁸. busca se afirmar como uma política pública, que por ser continua, além de atingir as áreas de leitura escrita e matemática, inclui a oportunidade de continuidade dos estudos, através de incentivos e definição de uma política de educação continuada para EJA, segundo documento analisado. O desafio histórico de enfrentar a alfabetização de jovens e adultos, as metas e preceitos definidos no Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, e a adesão aos compromissos assumidos na Conferência de Educação para Todos de Jonthien em 1990 e da V Conferência de Educação de Adultos em Hamburgo em 1997 (CONFINTEA), reforçam e impõem à sociedade brasileira uma agenda propositiva, uma ação mais ágil de redução da taxa de analfabetismo absoluto e funcional.

5.1.2. A Política Pública - O Brasil Alfabetizado 2003

De acordo com o Censo de 2000, havia no Brasil 15.467.262 pessoas, com mais de 15 anos que não sabiam ler nem escrever. O mesmo Censo apontava também que 33 milhões de pessoas eram analfabetas funcionais. Para a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, (PNAD) realizada em 2005, eram 22.353.967 pessoas de 15 anos e mais analfabetas, número que corresponde a 13,17% da população. De acordo com o Indicador Nacional de Analfabetismo (INAF)³⁹, o Brasil possui 7% de analfabetos e 30% de analfabetos funcionais⁴⁰ (BRASIL, 2005).

Visando reduzir essa situação, o Governo Federal em 2003 assume a ação política de EJA, e lança como uma Política Pública, “O Brasil Alfabetizado”. Considerando como prioridade do governo, que toma para si a centralidade das ações, a política é definida como “o portal de entrada na cidadania”, e o resgate de uma dívida social para com os adultos e jovens sem escolaridade no país. Para não repetir erros do passado histórico de políticas marcadas pela descontinuidade o “Brasil Alfabetizado”.

Enquanto uma política pública entende que a continuidade é um meio de fortalecer a educação vista com meio e instrumento de promoção social, individual e coletiva. Dessa

³⁸ PBA-Programa Brasil Alfabetizado.

³⁹ Pesquisa realizada para identificar competências de leitura e escrita e matemática da população de 15 a 64 anos.

⁴⁰ Analfabetos funcionais, pessoas com até 4 anos de estudos e às vezes apesar de saber ler e escrever, não possuem as competências para se desenvolver enquanto cidadão e fazer uso social da leitura e escrita.

forma a alfabetização passa a ser pensada como a porta de entrada para uma educação continuada, no caso a educação de jovens e adultos (EJA).

O Brasil Alfabetizado está estruturado a partir de (5) cinco grandes focos, a saber: 1º - Gestão Participativa, 2º- Descentralização e Controle Social, 3º- Preocupação com a Continuidade da Alfabetização, 4º-Transversalidade da EJA, 5º-Prioridade na Avaliação.

A participação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Fórum EJA, representando a sociedade civil na Comissão Nacional de Alfabetização, formada por 14 entidades da sociedade são, a expressão da intenção do formato da Gestão Colegiada do Programa.

O objetivo da Comissão é assegurar a transparência e a consulta popular na Gestão do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Além de assessorar o Ministro da Educação na formulação de políticas nacionais e na execução de ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos.

Quanto à descentralização, as ações são coordenadas pela Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC. Os recursos para cada projeto de EJA, estadual ou municipal, aprovado pela SECAD, são librados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) ⁴¹, aproveitando a capilaridade já existente, e em funcionamento pra outras políticas. Destaca que o financiamento dos projetos de EJA destina-se a somente a alfabetização inicial e continuada e à bolsa dos alfabetizadores.

Todos os custos com material didático, infraestruturas, sala de aula, deve ser assumido pelas instituições parceiras que participam do programa.

Sobre a transversalidade a EJA, e considerando a especificidade da população demandante de alfabetização, o objetivo é unir esforços para atender a projetos integrados, com ênfase no trabalho e na formação profissional. Dentre esses projetos integrados destaca-se:

- Saberes das Águas: destinado a pescadores, realizado em parceria com a Secretaria Nacional de aquicultura e pesca do Ministério da Agricultura.

⁴¹ FNDE, é uma autarquia do Ministério da Educação, destinado a prover e liberar, recursos para os estados municípios e ONGs , que atuam na área de educação básica. É responsável pelos recursos dentre outros do programa de alimentação escolar, livro didático, transporte escolar, Brasil alfabetizado. Em 2007 teve um orçamento de 11,4 bilhões. Acesso em 4 /03/2008.

- Projeto Educacional para atender pessoas em conflito com a lei, em parceria com o Ministério da Justiça.

- Projeto integração dos cadastros do Programa Bolsa Família e Brasil Alfabetizado, em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Social, que visa correlacionar a frequência as aulas de EJA e a permanência no Programa Bolsa Família. É também uma forma de controle dos dois Programas.

- Alfabetização das populações Quilombolas em parceria com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial- SEPIR, ligada a Presidência da República.

- Publicação de Cartilha para obter o registro civil, em parceria com Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República SEDH/PR. Sobre avaliação o documento assinala que a avaliação visa aperfeiçoar constantemente a execução da política e o faz sob a coordenação do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) do Ministério do Planejamento, cujo objetivo é promover melhorias constantes nos serviços oferecidos á população.

5.1.3. A Unidade na Diversidade de Métodos de Alfabetização.

A questão dos métodos de alfabetização é um tema que atualmente no Brasil saiu de moda e que parece constituir-se em tabu a discussão do método em alfabetização tanto de crianças quanto de jovens e adultos.

Não se fala mais em métodos e há uma rejeição total pela adoção a partir das contribuições das abordagens construtivistas, (PIAGET (1995); GROSSI (2001); OLIVEIRA (2003)) e mais recentemente do conceito de Letramento e de Alfabetização, (SOARES (2003) e TFOUNI (2001)), os professores tem se ocupado de compreender esses conceitos e a história dos métodos de alfabetização, enquanto a metodologia para se ensinar a ler e escrever vai sendo, colocada equivocadamente, em segundo plano. Todo professor precisa ter segurança nos processos que vai usar para alfabetizar os alunos, para introduzir alguém no mundo letrado, e de acordo com Soares (2003) é “preciso alfabetizar letrando”, e para isso faz-se necessário o domínio do fazer pedagógico, que uma boa metodologia é portadora para dar suporte ao professor e garantir o sucesso na aprendizagem dos seus alunos sejam eles adultos ou crianças.

O uso inadequado de livros e as antigas cartilhas de alfabetização, baseadas na memorização e nos recursos fonéticos da língua, o material usado pelo Mobral, usava palavras geradoras, uma expressão da concepção de educação conscientizadora de Freire (1997) desprovidas de significado para os alunos adultos, também certamente contribuíram para, essa postura de rejeição a discussão metodológica do processo de alfabetização, mesmo na concepção de letramento, atualmente bastante presente na literatura educacional brasileira. O próprio Paulo Freire afirmava que não havia criado um método para ensinar a ler e escrever, mas que havia sistematizado uma prática de ensinar a ler o mundo através da conscientização da educação como um ato de libertação.

Na história da alfabetização opuseram-se métodos analíticos e sintéticos⁴², um surgindo para superar o outro. Na década de 1990 a discussão se deslocou para a necessidade ou não de métodos. Hoje, considera-se que conhecer a história dos métodos ajuda ao professor resgatar alguns princípios permanentes, assim como o incentiva a ele próprio construir uma metodologia eficaz para alfabetização, seja de adultos ou de crianças e jovens.

O Programa Brasil Alfabetizado não define métodos, mas oferece como estratégia de inclusão e também como expressão de respeito à pluralidade de métodos, janelas de oportunidade singulares e concretas para o atendimento a segmentos específicos da sociedade. Apesar de não indicar métodos de alfabetização, Programa propõe uma “Matriz de Competências” em Alfabetização e Matemática, como parâmetro a serem alcançados pelos diferentes Parceiros nas Ações alfabetizadoras propostas.

Procura-se garantir, dessa forma, a possibilidade de produção de experiências inovadoras, associadas ao desenvolvimento de métodos de alfabetização voltados para esses segmentos específicos, os jovens e adultos entre 15 e 29 anos, não alfabetizados, às populações indígenas bilíngües, às populações do campo, agricultores, trabalhadores rurais temporários, assentados, ribeirinhos caiçara⁴³, extrativistas e remanescentes de Quilombos.

Aos pescadores artesanais, e trabalhadores da pesca, as pessoas com necessidades educacionais especiais, á população carcerária, aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

⁴² Métodos analíticos partiam de unidades maiores e atingem as unidades menores da língua do sistema alfabético. Já os métodos sintéticos, são aqueles que partem de unidades menores da língua para partes maiores.

⁴³ Caiçara, são populações remanescentes indígenas ou afrodescendentes que com o movimento de “entradas e bandeiras”, durante o período de colonização, foram empurrados para o interior do país e vivem hoje nas regiões ribeirinhas, utilizando-se ainda da pesca e do artesanato primitivos.

Diante das especificidades e características de trabalho desses grupos, justifica-se a atenção especial do Programa, a grupos específicos. Considerando as especificidades, são grupos de difícil acesso e disponibilidade para participar de atividades dessa natureza. Além do que também não há registros na história de políticas a eles, especificamente destinados anteriormente.

De acordo com Freire (2006), a falta de respeito aos aspectos culturais e lingüísticos são um dos maiores problemas que dificultam a permanência do adulto na escola e nos cursos de alfabetização. Além destas muitas são as variáveis que podem interferir na permanência na escola de adultos e jovens sem escolarização. A falta de condições físicas de assistir aulas á noite após um dia de trabalho, a dificuldade de transporte, para aqueles que vivem nas grandes cidades, as distâncias entre a moradia e a escola para aqueles da zona rural, a dificuldade de leitura por problemas de visão, e, geral para os mais idosos, e por problemas de saúde em geral, e a falta de materiais didáticos adequados para esse segmento.

5.1.4. Matriz de Referência

A matriz de referência se constitui de uma síntese das habilidades exigidas a ser considerada uma alfabetização inicial. Essas matrizes estão no item Anexo I.

5.1.5.. A Formação dos Alfabetizadores

O documento destaca ainda a questão da Formação dos Alfabetizadores e as Parcerias firmadas para execução do Brasil Alfabetizado, com Instituições de reconhecido papel nesse campo, como as IES e outras.

Sobre Formação dos alfabetizadores do PBA, o documento registra que a Formação inicial será presencial, de 30 horas no mínimo e 130 durante a formação continuada, que terá duração de 6 a 8 meses e de duas horas semanais no mínimo. Por essa definição o MEC paga uma bolsa de R\$120,00 por aluno capacitado, as Instituições Parceiras.

A bolsa de cada alfabetizador é de R\$120,00 (cento e vinte reais), mais R\$ 7,00 (sete reais) por aluno, tendo cada classe 25 alunos no máximo. Uma bolsa total equivale a R\$ 260,00. Há diferenças entre a bolsa dos tradutores de sinais (libras) que tem uma bolsa de R\$150,00 , assim como os alfabetizadores , portadores de necessidades especiais e de detentos em conflito com a lei. As turmas na zona urbana devem ter no mínimo dez (10) alunos e cinco (5) na zona rural. Os cursos têm a duração de 6 a 8 meses e uma carga horária entre 240 h, 280 h ou 320 horas.

Para acompanhar todas essas iniciativas o Programa criou o Sistema Brasil Alfabetizado-SBA, que contém o cadastro de todos os alfabetizadores, alfabetizando e turmas. Segundo o documento, o sistema representa uma revolução em termos de acompanhamento e controle de políticas públicas, pois é acessível de qualquer computador ligado à internet, o que torna as ações mais transparentes e permite o controle social.

5.1.6.. Das Parcerias

O processo de Parceria com o Programa Brasil Alfabetizado se inicia com a assinatura de uma declaração de compromisso, por parte das instituições que desejam se tornarem parceiros. Em seguida, apresentam o plano de ação em alfabetização ou educação de adultos, que após ser analisado pela SECAD/MEC e uma vez aprovado, a Parceria estará formalizada e a instituição apta a receber os recursos.

O Brasil Alfabetizado possui basicamente quatro tipos de parceiros: Os Estados, os Municípios, as Organizações não Governamentais-ONGs e as Instituições de Ensino Superior-IES. De 2003 para 2006 houve um aumento do número de Municípios parceiros.

QUADRO XVI TIPO DE PARCEIROS E EVOLUÇÃO DE DADOS DO PBA

PARCEIRO	2003	2004	2005	2006
MUNICÍPIOS	149	307	567	598
ESTADOS	17	24	22	22

ONGs	17	45	47	209
IES	5	6	6	22
TOTAL	188	382	642	856

SBA - Consultado em 22/12/2006

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) possui quatro tipos de Instituições Parceiras que vão se envolvendo cada vez mais e avançam no número de turmas e alfabetizandos. Percebe-se uma tímida participação das Universidades e Instituições de Ensino Superior, em relação às ONGs que avançam cada vez mais e atingem um número maior de abrangência e atuação no Programa.

5.1.7. Execução por Regiões Econômicas no PBA

QUADRO XVII. REGIÃO NORTE - TAXA DE ANALFABETISMO-16,34%

ALFABETIZANDOS NO PBA	148.244
TURMAS	9.152
ALFABETIZADORES	8.511
PARCEIROS	89
TOTAL DE ANALFABETOS	1.323.126

Fonte: MEC/SBA/2005

Estes são os dados do PBA, no ano de 2005 para uma população total de 15 anos ou mais estimada em 8.098.614 e 1.323.126 de analfabetos, equivalendo a uma taxa de 16,34%. Ressaltando que a região possui a mais rara densidade demográfica do país, e dada às condições geográficas específicas causadas pela presença do rio Amazonas e seus afluentes, a dificuldade de acesso aos povoados mais populosos e o clima temperado da floresta, dificultam a identificação da população e, por conseguinte a oferta de serviços educacionais na região.

QUADRO XVIII - REGIÃO NORDESTE - TAXA DE ANALFABETISMO-26,20%

ALFABETIZANDOS NO PBA	1.318.043
TURMAS	67.915
ALFABETIZADORES	69.713
PARCEIROS	209
TOTAL DE ANALFABETOS	8.383.342

Fonte: MEC/SBA/2005.

Para uma população total de 15 anos ou mais, estimada em 31.998.986, e 8. 383.342 de pessoas analfabetas e uma taxa de analfabetismo estimada em 26,20%. Dentre os estados do Nordeste está incluído o Estado da Bahia que segundo dados do Censo de 2000 apresentam a maior população analfabeta com 2,5 milhões de pessoas de 15 anos e mais. Não por acaso trata-se de uma região com os mais altos índices de pobreza e de falta de direitos fundamentais do homem, como a exibição dos contrastes e as desigualdades sociais, entre os muito ricos e os muito pobres.

**QUADRO XIX - REGIÃO CENTRO-OESTE: TAXA DE ANALFABETISMO-
10,78%**

TOTAL DE ANALFABETOS	877.658
ALFABETIZANDOS NO PBA	87.367
ALFABETIZADORES	3.979
TURMAS	5.082
PARCEIROS	34

Fonte: MEC/SBA/2005.

Para uma população total de 15 anos e mais de 8.154.663 pessoas e uma população alfabetizada de 7.277.005, restando ainda uma população analfabeta estimada em 877.658 pessoas, vale dizer que essa Região já apresenta uma situação melhor que a Região Nordeste, mesmo se compararmos os números absolutos da diferença entre a da população total das duas Regiões. Fazendo um exercício de pura abstração, e tomando os dados dessa região, estimando que desde 2003 tivesse ensinado a ler e escrever a 300 mil pessoas por ano em 2005 já teríamos eliminado o analfabetismo nessa Região. No entanto, ainda que apresente um contingente menor de pessoas, os resultados não são animadores.

QUADRO XX - REGIÃO SUL: TAXA DE ANALFABETISMO-7,66%

POPULAÇÃO ANALFABETA	1.394.187
ALFABETIZANDO NO PBA	94.476
TURMAS	6.443
ALAFBETIZADORES	5.973
PARCEIROS	94

Fonte: MEC/SBA/2005

Para uma população total de 15 anos e mais estimada em 18.196.276 e com uma população alfabetizada de 16.802.089, diante das demais regiões, poderíamos dizer que estaria próximo de um alcance dos objetivos de eliminar o analfabetismo nessa região, se fora o fenômeno social que a todo o momento se move e se escapa de alcançá-lo e principalmente de eliminá-lo.

Outra observação que podemos fazer é que já podemos considerar que nessa região o Brasil já reduziu a taxa de analfabetismo pra – 10% e já poderíamos sair dessa posição de estar entre os países que ainda tem uma taxa superior a 10%, aceitável diante das Instituições Internacionais.

QUADRO XXI - REGIÃO SUDESTE: TAXA DE ANALFABETISMO- 8,13%

POPULAÇÃO ANALFABETA	4.316.576
ALFABETIZANDO NO PBA	288.063
ALFABETIZADORES	10.896
TURMAS	12.477
PARCEIROS	248

Fonte: MEC/SBA/2005

A Região Sudeste apresenta uma população de 15 anos e mais de 53.048.509 pessoas e uma população alfabetizada de 48.767.933, considerando que nessa Região estão concentrados os maiores índices de desenvolvimento do país, com a concentração de indústrias, dos setores produtivos mais importantes e que absorvem mão de obra especializada e pessoal qualificado. Ainda assim encontramos a presença do analfabetismo absoluto em grupos sociais como, por exemplo, os grupos primitivos da Região do Rio Parnaíba no litoral de São Paulo como os remanescentes dos Quilombos e os Caiçaras. Além é claro da presença dos migrantes de outras regiões, na periferia das grandes metrópoles.

Considerando que a meta em 2005 era alfabetizar 2 milhões dos mais de 16 milhões de analfabetos absolutos segundo o Censo de 2000, e se consideramos que desde o ano de 2003 o PBA está funcionando e por cada ano alfabetizaria 2 milhões de pessoas, teríamos 8 anos para cumprir a Meta de eliminar o analfabetismo no país até 2010. É apenas uma pergunta e não uma afirmação. (Meta de atendimento até 2006: 7.434.503)

QUADRO XXII – TOTAL DOS ATENDIDOS 2003-2005.

TOTAL DE ANALFABETOS	16.294.889
ALFABETIZANDOS NO PBA	7.895.005

ALFABETIZADORES	414.927
TURMAS	435.383
PARCEIROS	1.763

Fonte: MEC/SBA/2005

5.1.8. Alguns Elementos da Avaliação do PBA de 2003 a 2005

Conforme definida nos princípios do Programa, a avaliação tem por objetivo, a melhoria do serviço público oferecido à população e é prioridade da política, bem como de estimular seus Parceiros para que também a façam. Assim o Brasil Alfabetizado prevê avaliação no processo e no final dos cursos, a fim dos resultados alimentem novas propostas.

O Programa Brasil Alfabetizado já registra uma história de avaliação ainda que de um período relativamente curto, mas que quando surgiu em 2003, já a noticiava a avaliação como uma condição necessária para uma possível mudança ou redesenho da política como um todo. Assim em Dezembro de 2006, SECAD/MEC publica o documento, Caminhos da Avaliação contendo esse registro, os dados da execução do Programa, a política de avaliação adotada para avaliar o PBA enquanto uma política publica educativa.

O documento expressa as quatro macrofunções do PBA que comporão a Matriz da Avaliação das quais outras funções poderão ser daí derivadas e conseqüentemente avaliadas posteriormente. São estas as quatro macrofunções do PBA que foram avaliadas inicialmente:

1. A mobilização de recursos;
2. A eficiência do Programa;
3. A eficácia das ações realizadas;
4. A seleção adequada dos beneficiários, a população alvo do Programa;

A implantação do Programa Brasil Alfabetizado produziu entre os anos de 2003 a 2006, importantes resultados nas dimensões de mobilização da população sem escolaridade e de adesão das redes públicas de ensino estaduais e municipais. No entanto, o resultado no que se refere ao objetivo principal do Programa – reduzir a taxa do analfabetismo absoluto - o resultado foi estritamente insuficiente (idem. p 42).

Em seu percurso de quatro anos, o PBA demonstrou ser múltiplo, possuir facetas diversas e se constituir como verdadeiro ponto de convergência dos princípios e ações que buscam tornar a “educação ao longo da vida”, uma política pública. Por um lado a realidade brasileira nos mostra que o analfabetismo espalha-se de forma perene, por todo o território nacional, por outro, no momento atual, o Ministério da Educação assume seu papel na definição de prioridades e estratégias para enfrentar esse legado, fruto de ausência sistemática do Estado em gerações passadas.

Vale ressaltar que o plano tem como objetivo central subsidiar o redesenho e o funcionamento geral do Programa Brasil Alfabetizado. Portanto, trata da definição de um conjunto de avaliações que permita melhorar o programa do ponto de vista do seu desenho e da Gestão Central. Apesar das avaliações presentes no plano oferecerem visão global e nacional da reforma necessária ao PBA, elas também incluirão resultados das avaliações locais dos parceiros, na medida em que possam revelar funções específicas locais, a fim de subsidiar e alimentar a avaliação global (idem, p.66).

O SESI, o ALFALIT⁴⁴ e o PAS, maiores Parceiros do PBA também fizeram avaliação externa, o SESI, inclusive com parceria da UNESCO.

As quatro macro funções do programa foram derivadas em 36 funções do PBA que foram também avaliadas e delas outras macrofunções deverão ser listadas e novas avaliações serão processadas.

Dois pontos merecem destaque na Avaliação das ações do Programa Brasil Alfabetizado, que causaram impactos nos seus dirigentes. Primeiro foi o pífio resultado da avaliação, 2003-2006, após três anos de execução, com toda a mobilização, investimentos, estratégias adotadas parcerias envolvidos, há dois indicadores que são contraditórios:

- aumento de 60% das matrículas de alfabetização de EJA de 2003 a 2006;
- forte elevação das matrículas e baixa queda da taxa de analfabetismo absoluto;

⁴⁴ ALFALIT-alfabetização através da literatura. Um programa de alfabetização criado por uma ONG internacional, e tem como princípio, alfabetizar jovens e adultos a partir da literatura, usando o trabalho voluntário.

Esses dois indicadores causaram uma forte pressão para adoção mudanças nas estratégias e por um novo redesenho na focalização do programa a partir das seguintes hipóteses:

Primeira Hipótese:

O Programa Brasil Alfabetizado, tem uma baixa focalização sobre seu público alvo - os analfabetos absolutos;

Segunda Hipótese:

O descompasso entre o número de matriculados e os 40 % e 50%, encontrados em sala, identificado pela avaliação. A ineficiência dos registros dos serviços educacionais;

Terceira Hipótese:

Baixo valor cognitivo adicionado pelo Programa Brasil Alfabetizado. (exige pouco conhecimento do aluno) Combinações variadas derivam desses fatores: métodos inadequados, tempo de duração dos cursos, problemas dos materiais didáticos e de apoio.

Quarta Hipótese:

Deriva da subjetividade da pessoa. Muitos egressos se declaravam “não alfabetizados” durante a aplicação do “teste cognitivo”, apresentaram resultados semelhantes aos que se declaravam alfabetizados;

Quinta Hipótese:

Está associada à importância da continuidade dos estudos. A reincidência da condição de analfabetismo, dos egressos que não estão inseridos no mundo da leitura e da escrita no seu cotidiano é muito grande (a matrícula de alunos de alfabetização, em cursos de egressos de cursos de alfabetização para o ensino de EJA varia entre 30 a 50 %)

Isso significa que a todo o momento a quantidade de pessoas analfabetas pode não se alterar, ou crescer, na medida em que para cada novo alfabetizado, há pessoas que em algum

lugar e em outro momento foram alfabetizadas e retornam ao Programa na condição de analfabetos.

O repasse das verbas se deram em cinco parcelas que estarão atreladas a cumprimento de contrapartidas por parte dos parceiros. Aqueles parceiros que não cumprirem as regras estabelecidas pela resolução do ano em curso (cada ano o Programa tem uma resolução vigente, elaborada coletivamente) serão suspensos o repasse de recursos. Ao final da parceria e após prestação de contas a instituição poderá devolver parte dos recursos não utilizados. A Resolução do FNDE de 12 de abril de 2007, que define critérios e procedimentos para execução da política de EJA em 2007, é objeto de análise e síntese no capítulo IV dessa tese em apreço.

5.2. Salvador Cidade das Letras

5.2.1. Tentativas de Implantar Políticas de Redução do Analfabetismo na cidade de Salvador.

Contextualizando a implantação de Políticas de EJA em Salvador, pode-se considerar que a cidade de Salvador, sempre foi o cenário e palco de muitas experiências que pretenderam acabar com o analfabetismo, desde tempos remotos. Isso quer dizer que enquanto fenômeno social o analfabetismo sempre esteve na pauta das discussões locais e em alguns momentos, se constituiu num desafio, tanto para coletivos específicos como para pessoas individualmente e também para o Estado.

Exemplo dessa inclinação ou tendência da cidade de Salvador, a iniciativa individual de Cosme de Farias, um homem pobre nascido em Paripe, Bairro da periferia de Salvador que apenas com instrução primaria tornou-se rábula⁴⁵, foi defender das causas sociais dos que não podiam pagar um advogado além de jornalista e poeta. Em 1915, fundou a Liga Baiana Contra o Analfabetismo, na qual criou mais de 200 escolas para adultos, editaram livros, cartilhas e distribuiu gratuitamente a população sempre defendendo a causa e a luta contra o analfabetismo. Era comum nas comemorações cívicas como o 2 de Julho e 7 de setembro, a presença do Major Cosme de Farias no desfile cívico empunhando a bandeira da “Liga Baiana

⁴⁵ Rábula –advogado sem curso superior nem formação em ciências jurídicas , mas exerce tal função em situações práticas .

Contra o Analfabetismo” e na tribuna como deputado, defender a educação do povo como arma para sua ascensão social e libertação. Patriota convicto, sempre usava uma fitinha verde e amarela do paletó, era um homem simples e de hábitos singulares como a leitura dos clássicos da humanidade, e a poesia.

Sem vaidades nem luxo, dividia todos seus proventos com os mais necessitados, nunca cobrava as causas que defendia e comprava com seu dinheiro, materiais pedagógicos para as escolas da Liga para a qual usava todo seu conhecimento e popularidade para ajudar a construir seu maior ideal, vê o povo mais pobre com direito de aprender a ler e escrever. Segundo Celestino (2005) a maior referência da produção jornalística do Major é as *Linhas Ligeiras*. Eram artigos sobre fatos políticos, sociais, culturais ou econômicos ocorridos no país e mais especificamente na Bahia.

Reiteradas vezes citados na imprensa e em verbetes de livros como de sua autoria, os textos eram publicados em variados jornais locais, inclusive a título de colaboração, sem obedecer a uma periodicidade regular. As matérias quase sempre tinham poucas linhas e adotavam uma linguagem simples e direta. Em geral, traziam provérbios e/ou trechos de poesias, tinham tom panfletário, faziam crítica ácida e incisiva, ou eram irônicas e humorísticas. O autor também citava nominalmente os destinatários, apesar desta não se constituir em uma prática do jornalismo da época.

Na política, tornou-se vereador e deputado estadual por várias legislaturas, em 1972, ainda deputado, tornou-se o político mais velho do país. Na década de setenta apoiou a criação do MOBREAL, acreditando ser este o órgão que faltava para a ascensão dos pobres, e adultos trabalhadores, onde iriam aprender a ler e escrever.

Morreu em 1972, pobre e sem nenhum tipo de assistência do Estado, tendo hoje apenas uma estátua como monumento em sua homenagem, no Bairro que leva seu nome e onde viveu por muitos anos.

5.2.2. A primeira tentativa oficial de reduzir o analfabetismo na Bahia

No âmbito oficial foi durante a Primeira constituição Imperial (1824) que a partir de um Decreto de 1827, foram criadas escolas de ler e escrever para a população de Salvador e do Recôncavo baiano, estendendo-se às vilas de Cachoeira de São Félix, São Francisco do Conde, Santo Amaro e Nazaré.

Inspirado nos ideais do Marquês de Pombal, esse modelo de escolas de “ler e escrever e de instrução primária”, também conhecidas como “escolas do método mútuo ou simultâneo”, não veio acompanhado, de bases matérias de sustentação teórica e prática e não alcançou os objetivos anunciados. Não haviam professores suficientemente preparados para tal, nem as cidades dispunham das condições materiais para implantá-las.

Segundo pesquisa realizada no Programa de mestrado da UFBA-FACED, de Silva (1999) Salvador, as cidades ou vilas mais populosas foram mobilizadas para criarem suas escolas de ler e escrever e atender dessa forma a demanda por educação popular já existente naquela época sob a força de lei, ainda na primeira Constituição Imperial.

Como resultado positivo dessa primeira iniciativa oficial para a criação de um Sistema de ensino no Brasil Império de Portugal, pode-se somar a prática da exigência de concursos públicos para professores, em cada vila e um movimento de interação, entre professores, que se deslocavam de um município para outro, onde as escolas estavam sendo implantadas.

Já o ponto frágil da iniciativa oficial, dentre outros, eram os baixos salários pagos aos professores mesmo aqueles que se deslocavam de diferentes cidades, não tinham como sobreviver com o que lhes era oferecido.

Concursos públicos e baixos salários dos professores entraram desde essa época nas pautas de discussões quando o tema é implantar políticas de educação, expandir e criar escolas para todos, e nunca saíram como temas de peso nas decisões políticas educacionais.

Mais recentemente precisamente nos anos setenta, confirmando essa tendência da cidade de Salvador de se mobilizar pela redução do analfabetismo, foi criado o Centro de Educação e Cultura Popular - CECUP, por iniciativa de um coletivo, composto por lideranças comunitárias, estudantes, donas de casa, pais de alunos, professores e lideranças populares,

que alimentados pelos ideais de Paulo Freire se propunham criar escolas diferentes das oficiais, nas comunidades periféricas de Salvador, as chamadas Escolas Comunitárias e classes de alfabetização noturnas para adultos, compreendidas então como escolas, criadas nas próprias comunidades, com os recursos materiais e humanos disponíveis, as escolas eram gratuitas para a população e deveriam desenvolver outro currículo diferente do oficial, baseando-se nas raízes culturais e identidades locais.

Como resultado desse movimento em prol da educação popular nos anos 80 que já fora iniciado nos anos 60 e 70, com a iniciativa histórica de Paulo Freire no Brasil inteiro, Salvador ganha mais um espaço de discussão e pesquisa da questão da educação popular e de educação de adultos com a criação do CECUP, instituição existente até hoje. Outro ganho considerado dessa experiência foi o entusiasmo criado em diversos grupos, ONGs, escolas públicas por aplicar “o chamado método Paulo Freire”⁴⁶ nas comunidades periféricas de Salvador.

Na década de 80, espalhado pela periferia de Salvador, uma diversidade de iniciativas dessa natureza, muitas delas registradas em pesquisas da UFBA-FACED, como tese de doutorado ou dissertações de mestrado.

Eram objetivos do CECUP:

1- Contribuir para a organização e desenvolvimento das comunidades onde habitam as populações de baixa renda, através do processo educativo;

2- Participar nos espaços de formulação de políticas públicas e controle dos recursos públicos especialmente os referentes às crianças e adolescentes e á assistência social.

3- Resgatar e valorizar a história, a cultura, o saber e a religiosidade popular, em especial da população afro-brasileira.

Criado com muito entusiasmo, mas não sem conflitos, o CECUP, constitui-se em um espaço e sinônimo de luta e defesa dos direitos humanos e abrigou esse conjunto de escolas Comunitárias oferecendo cursos e atividades de atualização de professores e alfabetizadores de adultos e crianças, até hoje mantém uma biblioteca popular que se constitui em espaço de leitura e pesquisa para educadores, estudantes e pesquisadores.

O conflito teórico vivenciado pelos participantes da criação do CECUP e participantes dos movimentos educativos existentes na cidade de Salvador na década de 70 e 80, era sobre a questão de oferecer educação e escola, ocupando o lugar do Estado ou a própria comunidade oferece outra educação alternativa a escola pública formal existente? Ser educação popular ou formal, ou funcional? Esses conflitos acabaram estimulando o movimento de educação existentes nesse momento e certamente não foi sem ganhos para setores envolvidos com educação tanto oficial – formal ou informal popular.

O conflito permanente não deixou de minimizar o entusiasmo e os ideais de transformar a sociedade e a cidade de Salvador se beneficiou disso. Para Gadotti (2001), a educação popular nasceu fora da escola, mas como concepção geral da educação ela teve e tem grande influência na educação formal.

Até a segunda guerra mundial a educação popular era concebida como extensão da educação formal para todos, sobretudo para os habitantes das periferias urbanas e zonas rurais. Depois dos anos 50, a educação popular foi concebida como educação de base, como desenvolvimento comunitário.

No final dos anos 50, duas são as perspectivas mais significativas da educação popular entendida como educação do povo: a primeira entendida como educação libertadora e a segunda como educação funcional, isto é o treinamento de mão - de- obra.

Nos anos 60 e 70 essas duas correntes continuaram permaneceram a primeira a educação não-formal, alternativa á escola oficial, e a segunda, como suplência da educação formal. Diz o autor:

A educação popular nasceu na América Latina no terreno fértil das utopias de independência, autonomia e libertação, que propunham um modelo de desenvolvimento baseado na justiça social. A grande utopia da educação popular dos anos 50 visava à conquista do Estado e a mudança radical da política econômica e social. Hoje o que assistimos é a educação popular dispersando-se em milhares de pequenas experiências, perdendo aquela grande unidade teórica, mas ganhando em diversidade (GADOTTI, 2001 p.8).

⁴⁶ Paulo Freire fazia referência a processos de educação como prática de liberdade, mas repetia que não havia criado um método nem sistematizou um método de alfabetização.

O CECUP vivenciou esse dilema entre oferecer escola para a população pobre que o estado não o fazia e o conflito de querer ser o próprio estado, mas nos anos 70, 80 continuaram fazendo a história em prol da educação de adultos, no Estado da Bahia.

Ainda que essas iniciativas tenham sido vitoriosas e tenham tido ganhado, e que Salvador tenha sido o palco e cenário dessas ações, a população pobre e sem instrução, não parece ter sido, os beneficiários dessas iniciativas, pois a cidade de Salvador chegou ao ano 2000, sendo a capital do desemprego com 21% de taxa de desemprego aberto, ostentando 6,3% de pessoas de 15 anos e mais sem instrução ou com apenas um ano de estudos, os chamados analfabetos funcionais, segundo o IGBE (2000).

Para uma população de mais de 2,5 (milhões e meio) habitantes, o analfabetismo em Salvador ainda está muito presente e mais incidentemente recai sobre as mulheres, pessoas de cor negra ou parda e entre aquelas mais pobres.

Com relação à educação formal municipal de Salvador, segundo a Nova LDB, 9394/1996, assim se refere:

Artigo 11- Os Municípios incubir-se-ão de:

V - Oferecer à educação infantil em creches e pré-escolas, e com prioridade o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

As matrículas no ensino fundamental no ensino brasileiro superam a casa dos 35 milhões e equivale a atender a 96 % da demanda na faixa dos 7 aos 14 anos, isso significa que esse nível de ensino está universalizado segundo consta no plano nacional de educação 2000.

Parágrafo Único - Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

No Estado da Bahia o ensino fundamental é de responsabilidade da Prefeitura de Salvador, que a partir de 2007 foi assumindo a educação infantil por força da Lei Federal nº que aumenta o ensino fundamental para 9 anos. A matrícula oficial do ensino fundamental municipal é 160.000 alunos na faixa de 7 aos 14 anos e 9 mil alunos de 6 anos de idade.

Tendo a cidade de Salvador mais de 80% da população de afro descendentes, foi a primeira capital do Brasil a implantar em 2005 a Lei 10.639/93, através do Programa Dimensões da Educação e da Cultura Africana, com a qual o aluno da rede municipal se identifica, pois é o resgate da sua história, a valorização da contribuição dos seus ancestrais na formação da identidade brasileira.

A SMEC também lançou uma coletânea de 9 fascículos que trata de temas como: Quilombos, África Contemporânea, Falares Africanos, Revolta dos Búzios entre outros.

Diante da falta de políticas para as mulheres e principalmente para mulheres negras e pobres, a SMEC, na tentativa de minimizar esse quadro, criou o Conselho Deliberativo do Fundo Municipal para o Desenvolvimento Humano e Inclusão Educacional de Afrodescendentes- FIEMA.

O fundo é uma parceria com o Ministério Público do Estado da Bahia, Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher- UNIFEM, a Agência de Cooperação Internacional- AECI, da Espanha.

O FIEMA tem como missão combater a evasão escolar das mulheres negras e chegar à conclusão do ensino fundamental entre mulheres afrodescendentes que vivem em situação de pobreza. Um dos focos principais é a alfabetização das mulheres muitas delas jovens em idade escolar regular, sem nunca ter frequentado escola.

Os dados do de 2005 ressaltam, algumas contradições extremas tanto sociais como materiais, com uma Salvador dos muitos ricos e dos muito pobres, dos que tem direitos de cidadanias e de outros que lhes são negados e evidencia uma Salvador que se destaca por fortes desigualdades sociais que atingem principalmente crianças adolescentes, jovens e adultos, negros e negras, oriundo de famílias de baixa renda que vive nas periferias e apresentam uma situação de extrema pobreza.

Alguns dados a seguir, podem constatar as condições em que a cidade mãe do Brasil chegou a século XXI: Com uma população de 2.673.560 habitantes, segundo dados do IBGE (2005), a cidade abriga também muitas desigualdades. Das 717 famílias residentes na cidade, 143.191 (20,04%) estavam abaixo da linha de pobreza.

A diferença entre o maior e o menor salário é de 14,5 vezes. Observando-se a população economicamente ativa 15,4 % encontravam-se desocupada quando o universo dos

desocupados e alguns atributos desse segmento verifica-se que há uma incidência de mulheres, negros e indivíduos jovens.

Quando se analisa a população ocupada, pessoas assalariadas, que representa 48,85%, verifica-se que 13,57% trabalham informalmente sem carteira assinada, 24,86% trabalham no setor público e 9,8% são empregados domésticos.

Com relação à questão de renda e instrução, em estudo do IBGE (2000) sobre áreas de Ponderação da cidade de Salvador, mostra que a proporção das pessoas residentes no Bairro da Paz, constituído predominantemente por pessoas de cor negra e com apenas 1 ano de instrução, cujo rendimento médio é de R\$ 214,34 e aquelas residentes no Caminho das Árvores, Itaigara, Candeal e Iguatemi constituídas predominantemente por pessoas não negras, com rendimento médio de R\$ 3.107,00 variou entre 15,34%%, para o Bairro da Paz e 0,85% para o do Caminho das Árvores, Iguatemi e Candeal.

As análises dessas duas realidades que compõem a cidade de Salvador são significativas porque além da forte correlação entre nível de renda e instrução expressam as grandes desigualdades e revelam os extremos encontrados no estudo do IBGE sobre renda e instrução. Estes são alguns dos contrastes identificados no estudo, lembrando que é no Candeal, mais precisamente no “Candeal pequeno” denominação dada pelos moradores ao local onde vive a comunidade da qual saiu Carlinhos Brown e faz hoje um trabalho coletivo de inclusão e construção de identidades, de iniciativa individual, mas de construção coletiva, destinado a educação e cultura para uma população negra e excluída.

5.2.3. O Programa Salvador Cidade das Letras: Uma Política para reduzir o analfabetismo na cidade de Salvador- BAHIA.

A Secretaria da Educação e Cultura do Município de Salvador - SMEC e a Política de EJA para cidade de Salvador assim se expressa.

1- Construir uma política efetiva de Educação de Jovens e Adultos voltada para a inclusão social, capaz de garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos, a partir da implementação de um processo pedagógico mais dinâmico e adaptado às necessidades desta população;

2- Implementar a partir das escolas da 5^o a 8^o séries e da educação de Jovens e Adultos uma política de empreendedorismo em Salvador, em articulação com outras secretarias municipais, organizações privadas e órgãos não governamentais;

3- Contribuir decisivamente para a erradicação do analfabetismo entre jovens e adultos em Salvador e para promoção da sua inclusão social por meio de ensino e aprendizagem.

Essa é a proposta da Secretaria e Educação do Município de Salvador SMEC para EJA segundo consta do documento analisado: Política para Educação Pública Municipal de Salvador. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Salvador 2005/2008. Anuncia mais uma vez a intenção de eliminar o analfabetismo, ainda que destaque as dificuldades encontradas nas diversas modalidades de ensino, existentes na rede municipal como um todo incluindo aí a educação de jovens e adultos.

A educação Municipal de Salvador antes de implantar o Programa, Salvador Cidade das Letras em dezembro de 2004 encontrava-se com a seguinte situação: Com 359 unidades escolares, atendendo a todos os bairros da cidade, assim como o subúrbio de Salvador e as ilhas circunvizinhas do Município. Essas escolas abrigavam uma matrícula de 13.306 alunos de educação Infantil, 133.208 no Ensino Fundamental, 3.190 no ensino Supletivo, 1000 na educação especial, perfazendo um total de 150.604 alunos matriculados.

Com problemas da ordem de reprovação de 23,9% e uma evasão de 15,1 %%, pode-se deduzir o quanto o sistema municipal de educação precisa mudar para atender a demanda existente por educação e como vimos desde tempos mais remotos.

A iniciativa em 2005 de propor o Programa Salvador Cidade das Letras surge a partir de mudanças na política Nacional de Educação, implantada pelo Governo Federal, que em 2003 implanta uma Ação Pública anunciando a proposta de redução do analfabetismo e inclusão social dos adultos sem escolarização básica, o Brasil Alfabetizado⁴⁷.

Em 2005-2008 a SMEC Salvador, reconhecendo a demanda de educação de jovens e adultos, historicamente não atendida pelos governos anteriores e ainda que convivendo com a sociedade letrada, estão sendo impedidos de utilizar a leitura e a escrita para continuar aprendendo. Esse grupo é constituído na sua maioria por pessoas do sexo feminino,

⁴⁷ Brasil Alfabetizado, é a política do Governo Federal, portal de entrada na cidadania eliminação do analfabetismo, mas que recebe o nome de Salvador Cidade das Letras, na parceria com a SMEC.

desempregadas ou realizando trabalhos esporádicos e sem carteira assinada, e quando do sexo masculino, encontram-se também em condições de trabalho precarizado, assinala o documento.

Em parceria com o Brasil Alfabetizado da SECAD /MEC, o Programa em Salvador ganha cara e feições próprias assumindo a identidade baiana, nas singularidades da cultura local e tem como metas:

Atender 25.000 homens e mulheres, jovens e adultos através de uma prática alfabetizadora fundamentada na concepção de alfabetização como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico, que acontece num contexto de letramento onde se desenvolve a competência para o uso social da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita e atitudes críticas em relação a essas práticas.

São Princípios do Programa:

- Domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, permitindo melhor compreensão e atuação no mundo em que vive.
- Inserção no Mundo do trabalho com melhores condições de desempenho e participação;
- Desenvolvimento de atitudes, posturas críticas, participativas e conhecimento dos direitos e deveres do cidadão;
- Elevação da auto-estima e fortalecimento da confiança do alfabetizando na sua capacidade de aprendizagem, valorizando a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social;
- Desempenho de modo consciente, crítico e responsável, do seu papel no âmbito familiar e na comunidade;

Para cumprir essa magnitude anunciada o Programa apresenta as ações descritas a seguir.

- Formação de 1200 professores alfabetizadores na modalidade presencial, sendo 30 horas de formação inicial e 64 horas de formação continuada ao longo dos 8 meses de realização do Programa, 8 horas /aulas mensais, totalizando 94 horas.

- Alfabetizar 25.000 jovens e adultos, distribuídos em 1.200 turmas de 25 alunos cada.
- Acompanhamento e avaliação do desempenho do alfabetizando e da ação alfabetizadora.

Para desenvolver o Programa, a Prefeitura Municipal de Salvador, através da Secretaria de Educação e Cultura, assinou Convênio com o Governo Federal através da SECAD/MEC, a fim de formalizar a adesão ao Programa Brasil Alfabetizado, Portal do governo federal para implantação de uma política pública de EJA e redução do analfabetismo no país.

A implantação do Programa Salvador Cidade das Letras pela Secretaria de Educação e Cultura do Município de Salvador insere-se na perspectiva de manter a tradição de cidade promotora de alternativas para redução do analfabetismo, como nos exemplos citados acima, considerando as diferenças contextuais, pretende, garantir a todos jovens e adultos o acesso a educação como numa política de democratização do ensino como direito de todos e responsabilidade do poder público em efetiva cooperação entre os diversos segmentos da sociedade.

A consolidação de Parcerias representa a junção entre União e o Município na luta contra a exclusão socioeconômica e cultural do país.

Assim, pretende-se, em sistema de parcerias, cooperação e harmonia entre o Governo Federal, Estadual e Municipal, enfrentar a luta contra o analfabetismo através de processos educativos dentro de uma política pública de inclusão social.

Para dar concretude ao tamanho do desafio a ser enfrentado, será necessário estabelecer parcerias com instituições comunitárias, movimentos sociais, associações de moradores, clubes de mães, grupos religiosos, organizações civis sem fins lucrativos, clubes de serviços, fundações, empresas do setor privado e público, escolas comunitárias, visando agregar potenciais já existentes e unir esforços no combate ao analfabetismo e elevar a escolarização da população soteropolitana.

O Programa Salvador Cidade das Letras está assim estruturado: Uma Coordenação Central, na Sede da Secretaria de Educação, responsável pela coordenação, avaliação e acompanhamento do Programa, uma equipe de 600 coordenadores pedagógicos que

acompanham diretamente as salas de aulas, cada coordenador acompanha 25 turmas e a equipe de formação dos professores alfabetizadores do Programa.

Geralmente os professores que ministram as aulas da formação dos alfabetizadores, são convidados de universidades e pagos com recursos do Programa destinados exclusivamente para isso.

5.2.4. Dados da execução do Salvador Cidade das Letras.

Segundo entrevista do coordenador do Programa Salvador Cidade das Letras Salvador 300 mil analfabetos e o Programa AJA Bahia matriculou em 2006, 27.811 alunos. “Se continuar nesse ritmo serão necessários 100 anos para eliminar o analfabetismo em Salvador, é preciso encarar de frente a situação, e propor ações mais ousadas”, enfatiza (Jornal da Cidade Educadora, 2007, p. 6-7).

Por tratar-se de uma política do Governo Federal e uma vez formalizada a adesão ao “Brasil Alfabetizado”, a Secretaria de Educação passou a receber os recursos financeiros para o desenvolvimento e execução da política de EJA no seu Município.

Todo o pessoal selecionado e capacitado para a execução do Salvador Cidade das Letras, que é em última instância, é o Brasil Alfabetizado para a Cidade de Salvador, tem seus proventos pagos com recursos do Governo Federal, diretamente pelo MEC via um cadastro geral, do Sistema Brasil Alfabetizado-SBA alimentado e atualizado por cada parceiro.

Os pagamentos entram diretamente na conta dos alfabetizadores e coordenadores pedagógicos ao valor de R\$ 300,00 (trezentos reais) e R\$ 600,00 (seiscentos reais) por mês, respectivamente.

O pagamento das horas-aula da capacitação dos professores é feito de acordo com o nível de qualificação de cada docente.

5.3. O Programa Todos Pela Alfabetização - TOPA do Estado da Bahia implantado em 2007.

5.3.1. O Brasil Alfabetizado⁴⁸ no Estado da Bahia - TOPA

O governo estadual eleito em janeiro de 2007 lançou em maio desse mesmo ano a sua Política para EJA anunciando que o Programa TOPA e anuncia reduzir o analfabetismo até o ano de 2010 no estado da Bahia em 50%.

Previsto para iniciar em julho de 2007 o TOPA, tem o propósito de atender prioritariamente os 38 Municípios com os piores índices de analfabetismo e ficam localizados em geral na região do semi-árido no sertão da Bahia. Em 2007, ainda anunciou alfabetizar 100 mil baianos.

Com o objetivo de promover uma educação de qualidade para a população de jovens e adultos, assegurando seu ingresso e permanência na escola, garantindo-lhes as condições necessárias para apropriação e aprendizagem da leitura e da escrita, criando assim as condições para a inclusão social, política, cultural e econômica.

O Programa todos pela Alfabetização - TOPA é mais uma ação do governo do estado voltada para a redução do analfabetismo, tendo como suporte a política nacional do governo federal, o Programa Brasil Alfabetizado, e tem como objetivos:

- * articular governo e sociedade numa ação política que visa à melhoria das condições de vida da população baiana;
- * firmar parcerias com os municípios para execução do Programa de alfabetização;
- * apoiar os Municípios a melhorar seus indicadores educacionais;
- * assegurar a população de 15 anos e mais as condições objetivas necessária para continuidade dos estudos;
- * reduzir o índice de analfabetismo no estado da Bahia;

⁴⁸ Brasil Alfabetizado é a política de EJA, do governo lançada em 2002 e para redução do analfabetismo no país, a partir de parcerias com os Estados e Municípios brasileiros.

As metas do programa até o ano de 2010 é reduzir em 50% o analfabetismo no estado, atender prioritariamente aqueles municípios que apresentam os maiores índices de analfabetismo.

- Alfabetizar um milhão de baianos até 2010 e 100 mil ainda no ano de 2007; 300 mil em 2008; 300 mil em 2009 e 300 mil em 2010.
- A Bahia apresenta a taxa de 18,8% de analfabetismo entre a população maior de 15 anos, 16,1 % da população de 25 a 49 anos e entre os maiores de 50 anos conta com 42,7 % de analfabetos. O estado da Bahia supera em analfabetismo absoluto as taxas nacional, 10,95% e da região nordeste 21,9%, sendo essa uma preocupação em minimizar esses dados, um compromisso do governo atual.
- Dos 417 municípios baianos 346 tem índice superior a 20% de analfabetismo.
- Articular o Estado a partir das Direcs e Universidades, interregionalizando a ação de acordo com a cultura, a economia e relações sócio políticas locais, para mobilizar as demais instituições que se envolverão nas ações alfabetizadoras.
- Adotar como eixo norteador do TOPA o trabalho como princípio educativo, integrando ações sociais entre si, envolvendo diversos setores do governo, local nacional, visando à racionalização de ações e meios, contando com a mobilização das diversas esferas em torno de um mesmo fim.
- Isso esta representado pelas 160 entidades da sociedade civil que estão participando do TOPA, em todo o estado da Bahia, aumentando assim as chances de alcançar efetivamente, os sujeitos analfabetos localizados nos mais diversos pontos e situação geográfica baiana.
- Dos 417 Municípios existentes no estado da Bahia, em 2007 serão atendidos 361 e preferencialmente aqueles que têm maiores índices tanto de analfabetismo como de desenvolvimento humano.
- Construção do Mapa dos excluídos e analfabetos dos Municípios da Bahia
- Preparação do Projeto Político Pedagógico e administrativo do TOPA
- Organização de núcleos Inter regionais de alfabetização local.
- Cadastramento e seleção dos professores
- Cadastramento de educandos
- Criação de um Fundo Educacional, com a participação de instituições internacionais e nacionais.
- Organização de um núcleo central para coordenar e dirigir o Programa.

- Elaboração e produção de materiais didáticos e tecnico-pedagógicos para o programa.
- Definição e criação de um coordenador pedagógico para cada 20 turma de alunos para o acompanhamento e avaliação, indicados pelo próprio Município.
- Preparação e formação dos alfabetizadores inicial e continuada.
- Alfabetizar 100% dos funcionários do estado das secretarias da justiça e da educação.
- Serão ao todo nesse ano, 14.506 alfabetizadores, responsáveis pelas aulas, com estimativa de atingir 211.558 alfabetizandos, em todo o estado em 5.470 turmas na zona urbana e 9.036 na zona rural.
- A previsão é em maio de 2008 ser finalizada a 1º fase do programa, dando continuidade a segunda fase em julho do mesmo ano, com investimentos previstos no orçamento do estado. Para a primeira fase então previstos e destinados o investimento total de 19.506.917,08.

O Programa TOPA entrou em funcionamento em julho de 2007 e pretendia que fossem alfabetizadores tanto os professores da rede pública de ensino, como demais pessoas da comunidade, segundo entrevista com um dos gerentes do programa. A universidade do estado da Bahia - Uneb, e outras instituições de ensino superior, têm a responsabilidade de fazer a formação dos alfabetizadores.

Trata-se de uma política pública da Secretaria do Estado da Bahia e do governo atual, que pretende alfabetizar em 4 anos, 1.300.000 (um milhão e trezentos mil jovens e adultos analfabetos. Pretende atingir prioritariamente aqueles Municípios de maiores carências em termos educacionais, incluindo grupos específicos cujos contingentes contenham os maiores índices de analfabetos absolutos, como por exemplo, comunidade de pescadores do Litoral Sul da Bahia, foco do Programa Brasil Alfabetizado de difícil acesso e atenção por este e outros Programas e políticas de redução do analfabetismo.

5.3.2. Estratégias e Articulação do TOPA.

Articulação e Parcerias com outros órgãos e instituições serão as estruturas básicas do TOPA visando à descentralização das ações e uma maior participação comprometimento e

mobilização da comunidade. A política do governo do estado está centrada na articulação e mobilização dos municípios parceiros do programa.

Ciente do tamanho do desafio a ser enfrentado, serão criados e ou reestruturados Núcleos de alfabetização por local de moradia e de trabalho. Isso representa o esforço coletivo para atender a 50% da demanda existente por Município no estado da Bahia, que concentra um dos maiores contingentes de adultos analfabetos do País. A realização desse Programa prevê:

- Uma articulação com a secretaria do trabalho do governo do estado da Bahia a fim de que seja desenvolvida uma ação articulada com efeito multiplicador evitando duplicação de recursos humanos e materiais. O trabalho articulado de alfabetização e educação de jovens e adultos e os programas de Qualificação Profissional e demais políticas existentes nas diversas secretarias do governo atual, estarão convergentes com o propósito do TOPA. A secretaria do trabalho vem desenvolvendo uma política de qualificação e requalificação do trabalhador desde a década de 90, PLANFOR, e no governo atual vem ampliando essa articulação com outros programas que visem melhorar as condições de vida do trabalhador.
- Articulação com as Prefeituras dos Municípios. Visando uma maior efetividade do Programa, está previsto uma ação descentralizada através de acordos e convênios com as prefeituras municipais, para a criação de núcleos locais de alfabetização, localização e formação dos professores alfabetizadores, identificação dos espaços físicos (salas) destinadas as classes de EJA seja noturnas ou diurnas, além da mobilização local da população sem escolarização básica e analfabeta.

Ressalta-se que o Estado da Bahia já contava em anos anteriores com um Programa de educação de adultos o AJA/Bahia, que no ano de 2006 teve suas ações interrompidas por ocasião da mudança do governo atual, cujas ações anteriores serão incorporadas ao novo programa do governo estadual, o TOPA.

- Articulação com a Secretaria da Saúde. As secretarias de saúde dos Municípios possuem uma rede mobilizadora das ações da saúde da população que são os agentes de saúde das comunidades. A idéia é aproveitar esse potencial e localizar, os idosos e jovens sem escolarização e ajudar a efetividade do TOPA. A parceria da secretaria da saúde deve também facilitar as ações de saúde preventiva como campanhas de

vacinação de gripe para idosos, problemas de oftalmologia dos alunos e outras ações relativas à saúde de modo geral.

- Com Gestores do Programa Bolsa Família. Com o objetivo de manter um bom nível de cooperação entre os programas, a integração do Topa com o Programa Bolsa Família, deve-se a necessidade de fazer o cruzamento de dados para identificar e localizar os alfabetizando pais de alunos cadastrados no Programa Bolsa Família aproveitando todos os dados já coletados através do Cadastro Único, uma conquista do governo atual, e identificar os adultos não escolarizados minimizando assim as atividades cotidianas no programa, e evitando duplicidade de ações.

5.3.3 Os Recursos financeiros (investimentos)

No total serão investidos R\$ 251,2 milhões (o governo do Estado entraria com cerca de R\$ 60 milhões, e o governo federal, com o restante). Ainda no de 2007 a secretaria de educação do estado da Bahia, registrava 4 situações distintas, quanto ao enfrentamento da questão do analfabetismo pelas administrações locais: em que pese toda a motivação dos governos federais e estaduais, e o anuncio de uma política pública de EJA, constituindo como prioridade do programa do governo estadual. Para o exercício 2007 esta prevista a seguinte utilização dos recursos segundo normas previstas no Plano Plurianual do Sistema Brasil Alfabetizado

5.3.3.1 Recursos humanos previstos

As ações de alfabetização de adultos foram previstas para um período de 6 meses para atender 297244 mil alfabetizando, sendo 143095 na zona urbana e 154149 na zona rural. Para esse quantitativo previu-se um total de 16547 professores alfabetizadores, sendo 7570 na zona urbana e 8977 na zona rural. Com um total de 160 turmas de no máximo 25 alunos, estando previstos, 1104 coordenadores de turmas sendo 15 turmas por coordenador. Conta ainda o Programa com 150 tradutores intérpretes de LIBRAS e professores formadores dos professores de EJA, em geral de universidades públicas.

Para esse total de recursos humanos envolvidos na ação alfabetizadora do TOPA os recursos foram assim destinados em 2007:

Para Bolsa de professores – alfabetizadores: R\$ 19.664.400,00

Bolsa dos Coordenadores de turmas: 1.987.200,00;

Bolsa dos Tradutores Intérpretes de LIBRAS: 180.000,00

Total: 22.052.400,00

Valor de apoio a alfabetização: R\$ 13.541.790,00

Valor para a formação de alfabetizadores: R\$ 5.504.737,64;

Aquisição de material escolar: R\$ 677.089,50;

Aquisição de material para o alfabetizador: R\$ 406.253,70;

Aquisição de Gêneros Alimentícios: R\$ 3.080.757,23;

Transporte de Alfabetizandos: R\$ 2.639.294,87;

Aquisição de Material Pedagógico: R\$ 1.233.657,07;

TOTAL: 13.541.790,01

Há ainda no documento referencias a aquisição de material escolar recurso destinado a aquisição de Material Escolar como: apontador de lápis, borracha, caderno universitário espiral, caneta esferográfica, caneta hidrográfica cola líquida branca, mine dicionário de português, lápis de cor lápis preto nº2, pasta com elástica régua plástica de 30 cm.

Há, no entanto alguns Municípios que embora apresentem um alto índice de analfabetismo, não expressam o mesmo comprometimento quanto à questão da adesão ao programa TOPA e não se manifestam quanto à adesão ao Programa. Isso pode ser entendido a existência de uma variedade de situações quanto à compreensão e adesão ao Programa TOPA:

- 1- Municípios que aderiram ao Programa segundo as normas estabelecidas e estão formalmente comprometidos;
- 2- Municípios que aderiram ao TOPA e ao Brasil Alfabetizado-MEC⁴⁹;
- 3- Municípios que optaram apenas pelas ações do MEC- Brasil Alfabetizado;
- 4- Dezoito (18) Municípios não estão executando nenhum dos Programas de EJA, nem estão se mobilizando para tal, evidenciando a necessidade de uma ação intervenção direta da sociedade civil ou da administração estadual.

Dos municípios que já estão no Programa TOPA acompanham 160 instituições locais entre, associações de moradores, igrejas, sindicato de trabalhadores rurais, associações comunitárias, colônia de pescadores, centros espíritas, movimento negro, associação de quilombolas, Rádio, FM, Rotary Club, e MST.

5.3.4. Atendimento com metodologias específicas aos povos indígenas, bilíngües, aos quilombolas, a população carcerária e aos afrodescendentes, e trabalhadores da pesca e do campo.

A metodologia usada no TOPA deve possibilitar o atendimento a esses segmentos, através do emprego de metodologias específicas, para sujeitos diferentes, visto que se pretende valorizar e atender grupos culturais locais, respeitando a diversidade de grupos que muitas vezes convivem no mesmo espaço geográfico.

5.3.5. Educação Bilíngüe

A educação deve esta baseada no paradigma da intercultural idade, do bilingüismo e da etnicidade, favorecer a interdisciplinaridade, a contextualização, compreendendo o processo de educação/escolarização como um intercâmbio de valores em harmonia constante com a natureza e a humanidade.

Considerando a função social da leitura e da escrita, deve se respeitada a língua materna, as práticas socioculturais e religiosas, bem como a contextualização das atividades econômicas de cada grupo a educação deve ainda pautar-se pela construção do diálogo e a relação entre a língua e memória, identidades e as diversas linguagens (oral, escrita musical, dramática, poética de sinais) na perspectiva da alfabetização intercultural e como espaço de inclusão social.

5.3.6. A Educação dos Quilombolas.

A educação nas comunidades Quilombolas e para os remanescentes dos Quilombos, deve assegurar a essas comunidades o direito de se reconhecerem na cultura nacional, manifestarem visões de mundo próprias, com autonomia individual e coletiva seus pensamentos. Isto porque são comunidades que se identificam através de laços de união definidos pela origem e destinos comuns, isto é compartilham da mesma religiosidade, da mesma história marcada pela escravidão e pela força dos seus ancestrais.

⁴⁹ O programa Brasil alfabetizado é a nova política do Governo Federal para alfabetização e educação jovens e adultos , e o TOPA a política Estadual cuja matriz é a política pública do governo federal .

Isto significa partir de fundamentos teóricos metodológicos tendo como princípio suas raízes histórico-culturais, ressaltando sua importância na construção da identidade dos afro-brasileiros.

5.3.7. Educação no Campo

A Educação no Campo tem características e necessidades próprias para atender o alfabetizando do campo no seu contexto cultural, considerando a diversidade de saberes nas diversas áreas.

A metodologia a ser utilizada deve garantir os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, através da incorporação da cultura, do saber e das experiências de vida, trabalho e luta social, agricultura familiar, desenvolvimento sustentável e solidário. Portanto, o processo de alfabetização deve considerar os espaços da floresta, da pecuária, das minas, dos pescadores, dos caiçaras, dos ribeirinhos, dos extrativistas, como espaços de inclusão social.

Assim, a educação deve considerar os princípios da alternância, o respeito aos calendários agrícolas e a valorização do saber e da cultura popular, condições essenciais para a aprendizagem e a profissionalização dos jovens e adultos do campo. Os conhecimentos específicos da população do campo deverão ser ponto de partida para a apropriação do acervo cultural produzido pela humanidade e da construção de novos conhecimentos, ampliando e problematizando as questões relativas a gênero, etnia e agro-ecologia.

5.3.8. O Programa AJA-BAHIA

Criado pelo então governo do estado em 1996, o Programa AJA Bahia se propôs oferecer aos adultos e jovens analfabetos oportunidades educacionais através da oferta de classes de alfabetização, tanto na capital como no interior do estado. O programa foi desenvolvido durante esses anos com duração de 6 meses, devendo funcionar em escolas da rede municipal e estadual, ou em espaços cedidos. Em articulação com sindicatos, empresas, associações, igrejas, o programa garantia o acesso e a continuidade dos estudos aos jovens e adultos, que não o fizeram na idade regular.

Com o objetivo de fortalecer o ensino da EJA nos Municípios, o poder público local e a comunidade em geral, partindo de uma ação cooperativa entre prefeituras e equipes

responsáveis pelo programa na comunidade e na secretaria de educação do estado o Aja Bahia tem como objetivo, implementar ações educativas articuladas as varias instancias, instituições, locais a fim de mobilizar a comunidade para a implantação e ampliação do AJA nos Municípios.

Para a implantação do programa nos Municípios faz-se necessário tomar algumas decisões políticas sem as quais o programa poderá não obter sucesso. A sensibilização das prefeituras e secretários de educação dos Municípios são peças importantes nesse momento. Para evitar tal efeito foram definidos *passos* considerados imprescindíveis a seguir listados.

1º Passo - Criação do Núcleo Municipal de EJA:

A criação do Núcleo Municipal de EJA numa parceria com as Prefeituras locais e considerada uma estratégia importante para a mobilização e identificação das necessidades educativas na comunidade. A criação desse núcleo deve se constituir no próprio resultado dessa mobilização e em reunião coletiva, deve firmar os compromissos locais para o bom andamento do programa com assinatura do Termo de Criação do Núcleo afirmando assim o compromisso com a SEC na construção e desenvolvimento do programa naquela localidade.

2º Passo - Seleção dos Agentes Educativos:

Alfabetizadores - preferencialmente alunos do curso de nível médio – modalidade normal - das escolas estaduais e municipais, e pessoas da comunidade que tenham concluído o nível médio.

Orientadores Pedagógicos - Ter concluído o nível médio, experiência em classes de alfabetização. Recurso humano fundamental para a capacitação em serviço dos alfabetizadores, nas reuniões semanais de planejamento.

Coordenadores da Sistemática de Acompanhamento e Avaliação. Ter ensino superior e experiência em Magistério. Estes Coordenadores serão selecionados pela SEC, após a DIREC, ter enviado os nomes com a devida documentação.

3º Passo - Organização dos Espaços Educativos:

Organização das classes de alfabetização - Estruturados de forma a oferecer uma alfabetização de qualidade com no máximo 25 alfabetizandos, estes espaços devem ser selecionados pelos alfabetizadores.

Organização dos Espaços Alternativos - São espaços destinados a facilitar o trabalho dos alfabetizadores, orientadores pedagógicos e coordenadores da sistemática de Acompanhamento e Avaliação, na realização de reuniões semanais de avaliação, capacitação em serviço, produção e distribuição de materiais.

A partir de 2004, o Programa passou a ser financiado pelo Governo Federal e incorporou-se a metodologia do Brasil Alfabetizado e vem recebendo financiamento orientações e subsídios técnicos para sua execução nesse novo momento.

5.3.8.1 Alguns dados de avaliação do desempenho do Programa AJA Bahia.

Os documentos analisados revelam que vários fatores contribuíram para o resultado alcançado e atribuem à falta de financiamento contínuo e sistemático do programa, ter alcançado pouco mais de 50% de desempenho favorável a aquisição da leitura e da escrita a partir de Indicadores definidos desde expressão oral e identificação de números, a produção textual e expressão de cálculos em linguagem matemática, são reveladores desse resultado. Os alfabetizando são avaliados a partir de uma série de indicadores abaixo descritos durante os 6 meses nos quais receberam as ações de alfabetização do programa sendo:

Indicadores de avaliação do desempenho de alfabetizandos na construção da base alfabética⁵⁰:

- Expressa-se oralmente , com facilidade, defendendo seu ponto de vista ou idéia;

⁵⁰ Segundo Ester Grossi (1999), a base alfabética pode ser compreendida como o nível de desenvolvimento e aquisição das competências básica em leitura e escrita, onde o alfabetizando pode fazer uso social da leitura no seu cotidiano.

- Relata fatos do seu dia a dia, notícias ouvidas no rádio ou na TV, com clareza objetividade;
- Reconta histórias ouvidas pelo alfabetizador, antecipando ou criando o final da história;
- Explica situações não o texto lido pelo alfabetizador;
- Reconhece seu próprio nome escrito e o nome dos colegas;
- Lê em voz alta pequenos textos que sejam significativos e com menor complexidade lingüística;
- Lê cédulas do sistema monetário e estabelece relações entre elas;
- Lê diferentes tipos de textos e reconhece o uso social de cada um: avisos, bilhetes, bulas , receitas , listas calendários e outros;
- Escreve letras soltas que não expressam grafia nem o som que diz escrever;
- Reconhece letras iniciais de palavras conhecida;
- Reúne letras soltas para formar palavras ;
- Só escreve com modelos (cópia);
- Constrói palavras novas a partir de palavras conhecidas;
- Elabora e organiza frases;
- Escreve pequenos textos a partir de atividades orais desenvolvidas em sala de aula;
- Escreve pequenos textos com as informações necessária à compreensão do leitor;
- Resolve situações-problema do cotidiano fazendo uso do calculo mental;
- Lê números e os relaciona às ações do cotidiano;
- Só escreve números com modelos;
- Escreve números para atender as atividades do cotidiano;
- Classifica diversos materiais baseado em critérios;
- Transfere para a linguagem matemática, os cálculos que realiza mentalmente;

5.4. O Programa Educação do Trabalhador do Serviço Social da Indústria - SESI

5.4.1. O Contexto Histórico e Origem do SENAI/SESI

O Serviço Social da Indústria - SESI é uma Organização Não Governamental-ONG que integra o Serviço Nacional da Indústria - SENAI e foi criada em 1946. Trata-se de uma Instituição de direito privado, está presente em todos os Estados brasileiros e também na capital Federal. Nos seus mais de 50 anos de história, esteve envolvida com a questão de constituir-se em um serviço social para os trabalhadores da indústria.

Necessário se faz conhecer um pouco da origem para entender melhor a concepção de educação adotada por uma instituição do setor produtivo cuja origem é a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial-SENAI, em 1942 pelo Governo Federal. A partir dessa postura política do governo, quando transfere ao setor privado a aprendizagem industrial, pode-se compreender como não só o Governo se afasta do seu papel de oferecer educação aos trabalhadores de modo geral, como delega a outros setores e o faz por decreto.

Dessa constatação, alguns elementos são esclarecedores de como se expande hoje o SESI como um serviço social e educacional direcionado para os trabalhadores da indústria. Para melhor compreensão do porque o SESI/SENAI hoje oferecer educação de adultos e EJA especificamente, faz-se necessário fazer uma retrospectiva histórica buscando sua origem no contexto do Brasil enfrentando uma fase de mudança estrutural da economia iniciada nos anos trinta. Com a crise da economia de 1930 o país abandonava gradativamente a forma tradicional de industrialização e passava rapidamente para a fase em que predominava o modelo de “substituição de importações”, desde que a economia de guerra no mundo, da década de 40 impunha restrições às importações impulsionando com isso a nova fase de industrialização no Brasil. Essa nova fase da expansão da indústria “substituição de importações” exigia algumas medidas para preparar a mão-de-obra para esse novo modelo econômico.

O sistema educacional não dispunha de estrutura necessária à implantação, em larga escala do ensino profissional, apesar do governo tentar isso, na constituição de 1937 destinando aos pobres, o ensino profissional e as classes medias, o ensino médio, ou clássico, conforme tratado no capítulo sobre “determinantes legais de EJA no Brasil”. Para KUENZER (1996) foi desde a questão do ensino profissional da constituição de 37, que o governo cria o “sistema dual” na educação brasileira no sentido de oferecer uma educação diferenciada para classes diferenciadas, ensino profissional para os pobres e ensino médio, propedêutico para as demais camadas sociais existentes então.

Em 1942 o país não dispunha de mão-de-obra especializada nem escolarizada para atender a demanda da indústria, tendo o governo tomado a decisão de criar um sistema de ensino profissional paralelo ao ensino oficial, através de um convênio com a Confederação Nacional das Indústrias -CNI, criando então o Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial – SENAI. Destinado a organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo o país , podendo também manter, cursos de formação continuada para outros trabalhadores não sujeitos a aprendizagem como cursos de aperfeiçoamento e especialização, portanto incluía a possibilidade de reciclagem profissional e da formação de professores, constituindo-se até hoje numa área de conflitos entre o sistema oficial público e o sistema educacional do SENAI-SESI do setor produtivo.

Do mesmo modo fora criado o Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio - SENAC, hoje esse conjunto dos órgãos se constituem no chamado sistema "S" de ensino profissional, com a inclusão posterior do Sistema Nacional de Aprendizagem dos trabalhadores Rurais SENAR e o sistema Nacional dos trabalhadores do Sistema de Transportes - SENAT.

Esse paralelismo e essa ambigüidade do governo pode ser explicado, pela dualidade estrutural da formação social brasileira desde as nossas origens que se arrasta até hoje, com implicações históricas para as políticas educacionais implantadas, sempre mediadas pelas diferenças entre as classes sociais.

Sobre a dualidade do nosso sistema educativo assim se refere Romanelli (1973, p.169)

Com o propósito de manter e acentuar o dualismo que separava a educação escolar das elites da educação escolar das camadas populares, a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos que continuaram a fazer opção pelas escolas que classificavam socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso evidentemente transformava o sistema educacional, de modo geral em um sistema de discriminação social.

5.4.2. O SESI: história e estrutura atual.

O SESI foi criado pela Confederação Nacional da Indústria - CNI em 1946 cujos criadores eram representantes do empresariado brasileiro e conforme definiu seu regulamento,

(...) tem por escopo destacar a colaboração entre patrões e empregados, com o objetivo de superar crises e dificuldades naturais no conflito de interesses dessas classes que convivem no mesmo ambiente de trabalho e contexto histórico.

O oferecendo um conjunto amplo e integrado de ações convergentes com os interesses dos agentes produtivos do setor industrial, o regulamento no artigo 5º, destaca como objetivos principais do SESI:

- a. Alfabetização do trabalhador e seus dependentes;
- b. Educação de base;
- c. Educação para economia;
- d. Educação para saúde (física, mental e emocional);
- e. Educação familiar;
- f. Educação moral e cívica;
- g. Educação comunitária;

Dessa maneira pode-se concluir que o principal objetivo que norteou a criação da instituição - SESI, foi o de prestar serviços de educação de base para a classe operária industrial brasileira.

O envolvimento com a educação de adultos nasce com a origem do SESI, em 1947 o Conselho Nacional recomendava aos Departamentos Regionais do à implantação de cursos populares para os operários e sua família, mas foi em 1989 que ofereceu a 1ª proposta de ensino fundamental para adultos trabalhadores, visando à elevação dos níveis de escolaridade e o “aumento da produtividade industrial”.

Com uma estrutura capilar organizada de forma descentralizada, composta por um Conselho Nacional, um Departamento Nacional e 27 Departamentos Regionais, (um por cada estado da federação), o SESI, têm como apoio estruturantes das ações educativas as 2.709 Unidades fixas e 528 Unidades Móveis, distribuídos por 2 mil Municípios brasileiros.

O Conselho Nacional responde pela definição das políticas e diretrizes de âmbito nacional, por meio do planejamento, da coordenação e controle das atividades do SESI.

O Departamento Nacional é o órgão executivo de âmbito nacional incumbido de promover ações voltadas para os objetivos institucionais, nos setores técnico, operacional,

econômico, financeiro, orçamentário e contábil, segundo os planos e diretrizes adotados pelo Conselho Nacional.

Os Conselhos Regionais, além de responderem pelas políticas e diretrizes no seu âmbito de ação, devem estabelecer contato permanente com a Federação da Indústria local, para troca de informações, a celebração de convênios e acordos e a colaboração financeira. A Instituição é mantida pela contribuição da folha de pagamento das Empresas e entidades industriais ligadas a Confederação Nacional da Indústria - CNI, além de doações, legados e rendas patrimoniais e de prestação de serviços.

Sendo entidade sem fins lucrativos e isenta de impostos, o SESI está sujeito a auditoria externa e a prestação de contas ao Tribunal de Contas da União.

Os Departamentos Regionais, localizados nos Estados e no Distrito Federal, embora sujeitas às diretrizes e normas prescritas pelos órgãos nacionais, bem como a correção e fiscalização inerentes a esses órgãos, são autônomos no que se refere à administração de seus serviços, gestão de seus recursos, regime de trabalho e relações empregatícias.

5.4.3. A Rede SESI de Educação do Trabalhador

Sendo o SESI é uma ONG, pessoa jurídica de direito privado, instituída por decreto-lei do governo federal ela se enquadra na categoria de entidade privada segundo a definição da LDB-9394/1996.

Artigo nº. 20: As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo.

II - comunitárias assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por mais de uma pessoa jurídica, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade.

O SESI mantém atividades educacionais para os trabalhadores oferecendo as escolas de nível fundamental e médio além de educação infantil.

Baseando-se avanço da cultura organizacional moderna empreende-se e se estrutura como REDE de educação com identidade e sinergia próprias a partir de duas premissas:

1- trata-se de uma entidade comunitária;

2- mantêm atividades de educacionais, por meio de escolas, centros de atividades e programas de educação de jovens e adultos trabalhadores, que ultrapassam o estrito limite legal de ação escolar, tornando pertinente a referência à rede de educação, ao invés de rede de ensino.

Essas duas características situam o SESI numa posição singular nos sistemas de ensino e permitem a organização em rede específica de âmbito nacional regional e nacional.

Isso requer a definição clara da Missão e da identidade bem como das diferentes tipologias de ação do SESI e da autonomia e papel das unidades e sua dinâmica relacional de rede.

De acordo com o documento do Departamento Nacional do SESI/2003, a Rede hoje possui 4.256 Escolas que oferecem 210 mil matrículas em Educação Básica para crianças e adolescentes, 865 mil matrículas em Educação de Jovens e Adultos, e 1,4 mil atendimentos em Educação Continuada.

Quanto à oferta de Educação de Jovens e Adultos, constitui numa questão antiga, pois no ano seguinte a sua criação já oferecia programas originalmente denominados Cursos Populares de Educação de jovens e adultos, mas foi na década de 90 que define e alfabetização e elevação da escolaridade como ação estratégica. Em 1998 lança o Programa SESI Educação do Trabalhador, voltado para alfabetização e elevação da escolaridade básica de jovens e adultos.

O SESI no documento analisado, se auto considera uma alternativa educacional ao sistema formal de ensino profissional e para o trabalhador uma oportunidade de qualificação para o trabalho.

5.4.4. O Programa SESI - Educação do Trabalhador e Por um Brasil Alfabetizado.

Desde o ano de 1998 o SESI, vem desenvolvendo pioneiramente um Programa de elevação de escolaridade do trabalhador, ligado ao setor industrial que tem por base os pressupostos.

- 1- A concepção teórica e metodológica de educação de adultos baseada numa profunda transformação na maneira de orientar o processo educacional, que em contraposição a pedagogia, denomina-se de “andragogia” colocando o adulto como o centro do processo de ensino e aprendizagem.
- 2- A concepção da empresa como um lócus de aprendizagem ou como espaço educativo. Sem querer substituir a escola formal e regular, a empresa a fábrica ou unidade de produção, ou canteiro de obra, pode ser compreendido como espaço educativo.

Não se trata da empresa substituir a escola, trata-se de fazer com que a empresa assuma um importante papel que lhe cabe, no esforço da totalidade social em que está inserida, para a redução do analfabetismo e dos ínfimos níveis de escolaridade da massa de trabalhadores brasileiros, usando os recursos e a capacidade instalada de cada empresa, para potencializar o processo educacional de seus trabalhadores , na ajuda ao país na execução de um projeto de uma sociedade mais justa.

5.4.5. A visão do novo empresariado brasileiro.

Com as mudanças da economia a partir dos anos 90 com a reestruturação produtiva, na qual se faz mais exigência de qualificação e escolarização dos trabalhadores, tornou-se necessário forjar outro tipo de mentalidade do empresariado brasileiro, voltado mais as questões sociais dos trabalhadores, longe cada vez mais daquela visão tradicional, associados ao trabalho escravo, e do patrão explorador da mais valia dos trabalhadores. Supõe-se a esse novo empresário e a nova empresa, a idéia de ver a empresa como parte da sociedade e não como algo estranho a ela e até a ela se opondo, por simples interesse de lucro. Há empresa hoje é vista também, como apenas como um lugar de produção de riquezas do proprietário, é também o lugar de produção da satisfação de necessidades humanas e sociais dos seus trabalhadores.

A idéia e influência do livro de Semler (2001) têm peso sobre essa mudança de mentalidade e da cultura empresarial brasileira. A trajetória do autor, um jovem de 38 anos ex roqueiro, que se encontra diante de uma herança de uma empresa familiar, falida e a transforma numa história de sucesso empresarial, é um exemplo de que ousadia e experimentação são atitudes positivas não só para os funcionários ou clientes, mas para a sociedade em geral.

A repercussão desta obra, publicada até na china, fez de Semler um dos maiores respeitados empresários da América Latina, atestado pela sua participação em Simpósios Internacionais. O livro promove a discussão sobre relacionamento e as diferenças entre multinacionais e empresas brasileiras, apontam os vícios que levam companhias importantes à falência e aconselha a adotar pequenas atitudes geradoras de grandes resultados: tirar folga no meio de um dia de expediente normal, abolir o cartão de pontos; investir em leituras; tratar os funcionários como seres humanos. Princípios e virtudes que combinados com o conhecimento de antigas teorias são capazes de trazer para o campo da administração um futuro mais justo e lucrativo.

Em publicação do SESI, de autoria de Madeira (1998, p.16-17), enfatiza a necessidade dessa nova cultura empresarial:

O preconceito de ver em cada empresário o fantasma de um Senhor de Escravos precisa ser superado. Na situação da nova estrutura de produção em que mais se exige aliança entre as forças produtivas do que contraposição de interesses, num antagonismo que leva a estagnação, a educação tem papel importante.(...) A ninguém pode interessar a continuidade da marginalidade de quase três quartos da população total do mercado cultural e de importantes setores do mercado de bens materiais.

Essa idéia de se criar uma nova cultura empresarial, além de outras associadas ao desenvolvimento das ciências da informação e das tecnológicas da comunicação, ajudaram a discussão da educação do trabalhador como uma necessidade básica também para as empresas.

O problema da educação do adulto trabalhador, para o Brasil deixou de ser um simples problema educacional ou social. Ele é antes de tudo, uma questão econômica. Basta observar os indicadores de escolarização da força de trabalho dos países vizinhos do MERCOSUL,

para identificar a educação, como um fator de atraso nas condições de competitividade com seus parceiros.

5.4.6. O Programa Educação do Trabalhador

Segundo dados de Madeira (1998), estão empregados em atividade industrial três milhões e seiscentos mil adultos analfabetos, ou com menos de 2 anos de escolaridade, carecendo urgente de um programa que lhes possa fornecer condições de superação dessa condição.

Outros setores da economia também mostram esse quadro chegando a ser computado mais de dez milhões de empregados nessa situação.

A presença dessa população produtiva em estado de analfabetismo, ou de analfabetismo funcional, com carteira de trabalho assinada, e com todos os registros oficiais, sinaliza que o país tem uma população ativa em condições de despreparo par o confronto com os novos desafios da produção econômica que o país vai enfrentar e já está enfrentando.

De posse dessas idéias o com essa visão o SESI em 1998 propôs um projeto de educação dos seus trabalhadores da indústria baseado nos seguintes pressupostos:

- 1- Como o sistema de educacional brasileiro não foi capaz de conferir até agora, a mão-de-obra nacional o nível de educacional necessário para atender as exigências contemporâneas, alguma coisa deve ser feita numa dupla orientação:
- 2- Atuar sobre o sistema educacional, de modo a evitar essa incapacidade de atendimento, evitando o desperdício escolar. A participação do setor produtivo na superação do atraso educacional do país torna-se imperativo.
- 3- O problema educacional brasileiro não tem solução sem a participação decisiva do setor produtivo, já que o problema tem que ser enfrentado dos dois lados: da população infantil e adolescente, e da população adulta e trabalhadora, se não quisermos que novas gerações de analfabetos sejam gestados, como vem fazendo até agora as políticas educacionais adotadas no país ao longo dos últimos 40 ou 50 anos.

A concepção de e processo pedagógico de crianças e adolescentes pode até fazer-se sem uma relação direta com o mundo do trabalho de, já o processo andragógico⁵¹, não tem a realizar-se sem a inserção da escola no mundo do trabalho, posto que a atividade laboral já venha acompanhada da experiência dos adultos.

É nesse contexto e com esses pressupostos que o SESI implanta o projeto educação do trabalhador e se propõe a elevar a escolaridade dos seus trabalhadores da indústria.

5.4.7. Por um Brasil Alfabetizado

No ano de 2003 a Confederação Nacional da Indústria - CNI assina um protocolo de intenções com o Governo brasileiro e a partir dessa aliança interinstitucional, é lançado o Programa Por um Brasil Alfabetizado sob a responsabilidade do SESI.

O Programa SESI - Por um Brasil Alfabetizado é resultado da Parceria CNI/MEC/FNDE e tem por objetivo o engajamento do SESI no desenvolvimento de ações que visem à redução do analfabetismo de jovens e adultos.

O objetivo é tornar-se Parceiro do governo na área de alfabetização de Jovens e Adultos, contribuir com a redução do analfabetismo no país, representando o Empresariado Nacional.

A ação alfabetizadora está centrada na *alfabetização contextualizada*, segundo a qual o aluno é o sujeito central da aprendizagem e tem a participação do aluno como estratégia metodológica, entre o diálogo e a ação alfabetizadora. As metodologias de ensino adotadas apóiam-se no respeito ao contexto social onde os valores e saberes são construídos, variando de acordo com a diversidade cultural regional.

Os princípios pedagógicos estarão pautados na flexibilização do planejamento didático; na utilização de recursos materiais de fácil acesso; no reconhecimento do alfabetizando como sujeito histórico; no respeito ao ritmo de aprendizagem do alfabetizando; e na alfabetização como processo contínuo de aprendizagem.

⁵¹ Andragogia- processo de educação centrado no homem adulto, em contraposição a pedagogia que é o processo educacional centrado na criança.

A diversidade regional que caracterizam a Nação brasileira estará contemplada na composição de turmas de alfabetização formadas por homens e mulheres de mais de 15 anos, pertencentes aos segmentos sociais de: indígenas; remanescentes dos Quilombos; pescadores e artesãos; portadores de necessidades especiais; comunidades ribeirinhas; aprisionados e assentados; trabalhadores da indústria e trabalhadores rurais temporários; pequenos agricultores extrativistas; jovens em cumprimento de medidas sócio educativo e comunidade em geral.

As metas do programa foram:

- a. Alfabetizar 2 milhões de jovens e adultos no período de 2003 -2006 em todos os Estados da Federação, em conformidade com as normas de diretrizes que orientam o plano de trabalho da SECAD/MEC.
- b. Promover a formação Inicial e Continuada de alfabetizadores que atuarão no Programa Por um Brasil Alfabetizado;
- c. Promover estratégias que possibilitem o acesso e permanência do aluno na alfabetização e pós alfabetização; Seleção, Contratação e Pagamento dos Alfabetizadores; Coordenação, e execução administrativa e pedagógica do Programa; Cadastramento dos alfabetizandos; Emissão dos Certificados padrão para os alunos concluinte; Aquisição de material didático, kit do aluno , do professor e da sala de aula.

5.4.8. Dados da Execução do Programa no Brasil e na Bahia.

Segundo relatório Nacional do Brasil Alfabetizado, no ano de 2003 o SESI atendeu 900 mil jovens e adultos.

De acordo com os dados da entrevista com um dos responsáveis pelo Programa na Bahia 2004 na Bahia, eram 4.923 matrículas novas no SESI, Brasil Alfabetizado, destes concluíram: 3.319 ; Em 2005 mais 4.586 matrículas novas; Dos quais 2.313 concluíram o curso, conforme quadro 20 e 21 abaixo:

QUADRO XXIII. DADOS DO ESTADO DA BAHIA

Ano	Matrícula	Conclusão	%	Evasão
2004	4.923	3.319	67,42	32,50
2005	4.586	2.313	50.44	49,56

Fonte: Dados dos Questionários das Entrevistas (2006).

Esse Programa vem sendo desenvolvido pelo SESI, antes do lançamento do Brasil Alfabetizado, desde 1998, tem como objetivo aumentar a escolaridade do Trabalhador da Indústria, atendendo do ensino fundamental ao médio, e conta com recursos oriundos da folha de pagamento das Empresas.

O Programa possui uma característica de não seguir o calendário letivo anual, devido à necessidade de atender as demandas das empresas. Assim a qualquer momento, mês e dia do ano pode-se iniciar um curso em qualquer dos níveis oferecidos.

O Programa ainda não oferece plenamente, o acesso às novas tecnologias digitais, mas disponibiliza o uso constante de bibliotecas e está previsto um investimento para aquisição de unidade móvel nessa área específica.

Considerando, índice de evasão apresentado, nos dois anos apurados, verifica-se uma taxa alta considerável, levando em conta que a média apresentada pelo Programa Nacional como um todo, que é o somatório das ações individuais de cada Estado, apresenta uma taxa de 30%. Ainda segundo dados da entrevista, na Bahia a maioria das matrículas do Programa é do sexo masculino, em torno de 80% de homens e 20% de mulheres de idade entre 25 e 55 anos.

O SESI, no Programa Educação do Trabalhador na Bahia, tem uma matrícula maior do sexo masculino, talvez por se dirigir aos trabalhadores da indústria, onde tradicionalmente há uma presença maior pessoas do sexo masculino.

QUADRO XXIV - Dados Gerais do Programa: Por um Brasil Alfabetizado do SESI.

ANO	MATRICULA	ALFABETIZADORES - 40 .000
2004	300.000	26 Departamentos Regionais
2005	600.000	400 outros profissionais

Fonte: Avaliação Nacional - SESI (2005).

O Programa se desenvolveu em etapas de 6 meses e atingiu mais de 1 milhão de municípios brasileiros.

Dados Nacionais indicam que no Brasil inteiro até 2005 foram mobilizados para essas ações de alfabetização de jovens e adultos, cerca de 40 mil alfabetizadores, dois mil supervisores pedagógicos e cerca de 400 profissionais de diversas áreas vinculados aos 26 Departamentos Regionais existentes (DRs).

Segundo documento analisado de 2005, O SESI havia atendido 600 mil alunos entre 15 e 60 anos, em todo Brasil, até aquele momento.

Até 2005, o SESI desenvolveu essas ações de alfabetização nos seguintes Estados: Acre, Alagoas, Amapá, Amazônia; Bahia; Ceará; Espírito Santo; Goiás, Maranhão, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul; Minas Gerais, Pará, Paraíba e Paraná; Pernambuco, Piauí; Rio de Janeiro e Rio, Grande do Norte e Rio Grande do Sul, Roraima e Santa Catarina; Sergipe, Tocantins e Distrito Federal.

A Coordenação e Gestão Central do Programa são realizadas pelas Unidades de Educação do Departamento Nacional do SESI em Brasília-DF. O departamento nacional tem como suas principais responsabilidades, a articulação com as esferas governamentais nos seus diversos níveis com os demais segmentos vinculados a Educação de Jovens a Adultos e a mobilização da rede SESI de Educação, por meio das coordenações regionais que efetivamente desenvolvem , acompanham e avaliam as ações de formação de alfabetizadores de Jovens e Adultos no Programa.

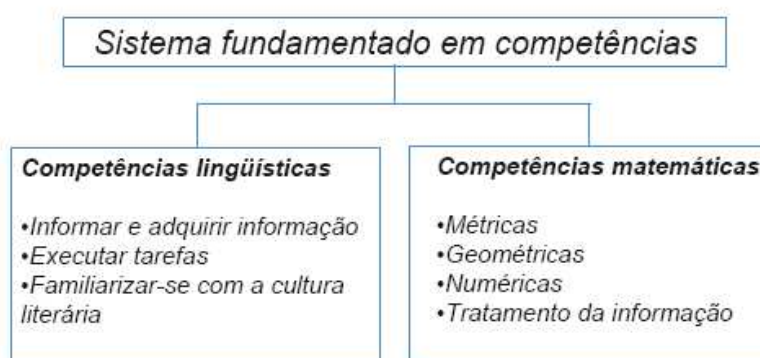
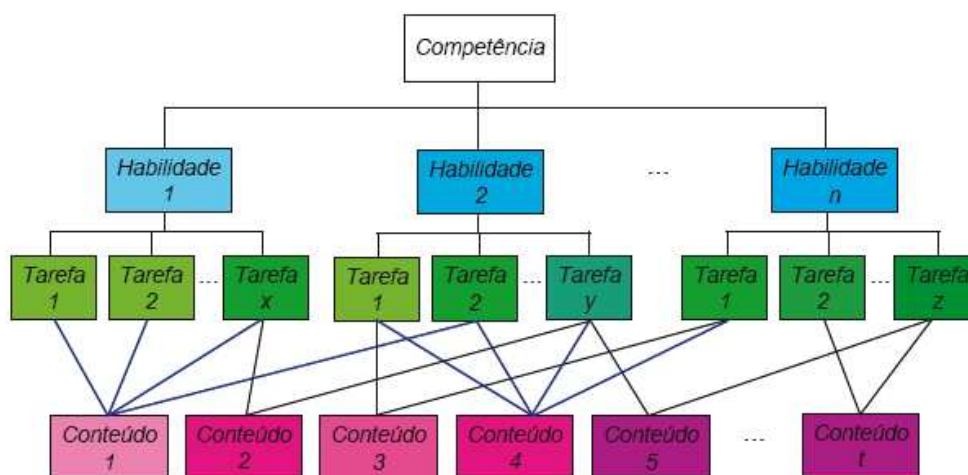
5.4.9. Sistema de Avaliação de Competências SAC/ SESI/UNESCO.

Em Parceria com a UNESCO, o SESI desenvolveu e implantou o Sistema de Avaliação de Competências - SAC, com o objetivo de monitorar e melhorar o desempenho da ação alfabetizadora, bem como fornecer subsídios visando o aprimoramento da política de EJA no país.

Voltado para aspectos cognitivos e de gestão, a avaliação consta da aplicação de teste cognitivo com os alfabetizandos, nas áreas de leitura e numerização, na entrada do aluno, durante o processo da alfabetização e na saída no final do curso, além de um estudo de

avaliação longitudinal conforme a Matriz das Competências avaliadas em 2004 com uma amostra aleatória de 1% do universo dos alunos matriculados.

Além desse sistema de avaliação as Coordenadorias Regionais e Nacional fazem monitoramento sistemático, incluindo visitas periódicas pelos supervisores aos locais das aulas. A seguir, o modelo de matriz das competências em língua escrita e matemática usada pelo programa.



Fonte: MARIANO, 2006, p. 97.

5.4.10. Estratégias de Acompanhamento e Monitoramento

Para garantir a efetividade das ações propostas, a Coordenação Central do Programa adota ferramentas de Gestão que lhe permite acompanhar e monitorar cada fase do Programa e dentre muitas estão: O monitoramento diário do cadastro dos alfabetizando que para estabelecer melhor esse controle criou um site específico, o qual armazena informações sobre alfabetizando e alfabetizadores, turmas e horários de funcionamento, local e número de alunos.

Realização de encontros nacionais, e regionais e o do Sistema Gerencial de Informações - SGI é possível verificar os dados inseridos a cada momento ou fase do Programa e permite tomar decisões durante o processo e corrigir possíveis falhas.

5.5. Movimento Universitário de Alfabetização-MUDA/PROEXT/SESU/MEC/ UFBA.

O Movimento Universitário de Alfabetização - MUDA, desenvolvido pela UFBA, a partir de um Programa do MEC /SESU/2003-PROEXT- proposto às Prós-Reitorias de Extensão das Universidades Federais através do Fórum de Pró-Reitores de Extensão, foi desenvolvido na UFBA, nos anos de 2003 e 2004, como parte do Programa Brasil Alfabetizado do Governo Federal e em 2005 foi desativado por problemas da mudança na administração e gestão da universidade.

A UFBA através de sua Pró-Reitoria de extensão resolveu aceitar o desafio de envolver professores e alunos e convocando-os a participar do chamamento do Governo Federal, no desafio que fez às Universidades públicas, para contribuir com a política do governo federal , de redução dos índices de analfabetismo no país como política assumida pelo governo.

O MUDA nasce na UFBA vinculado a dois eixos articulados de compromisso institucional. O primeiro é a vocação e experiência da UFBA em trabalho social, como instituição pública que é mantida com dinheiro público, num país com as carências que tem o Brasil, precisa dar retorno do investimento que recebe além de cumprir com sua função precípua de produção e transmissão de conhecimento e formação de pessoal de nível superior.

A UFBA pela sua posição geográfica e histórica vem desenvolvendo através de diversos Programas que integram Ensino Pesquisa e Sociedade, particularmente o Programa UFBA em Campo com a Atividade Curricular em Comunidade - ACC.

Este Programa vem sendo executado em diversas versões e parte de uma concepção de extensão universitária como o canal acadêmico qualificado para repensar as relações da Universidade com outros segmentos da sociedade e promover ações que materializem e fortaleçam um fazer acadêmico integrado ao social.

O segundo eixo vincula-se ao compromisso institucional da UFBA de integrar-se aos esforços do Governo Federal de transformação de parte da sociedade brasileira, no caso dos analfabetos absolutos, através da participação em Programas e Políticas Sociais dos quais o MUDA faz parte e integra o programa “Brasil Alfabetizado⁵²” segundo documento de Implantação do Programa –MUDA DA PROEXT –UFBA/2003.

A convergência desses dois eixos configura a proposta que se materializou na implantação e execução do MUDA, no ano de 2003 cujos objetivos eram:

1. integrar a comunidade universitária-estudantes-professores e servidores, num esforço conjunto que contribua ao mesmo tempo, para diminuir os índices de analfabetismo, na proposto do Governo Federal e ampliar a participação de trabalhadores da zona urbana e rural , no caso específico da cidade de Salvador, em práticas letradas e de uso social , integrando-os a vida em comunidade;
2. oferecer aos estudantes das diversas licenciaturas da UFBA, a oportunidade de ter uma formação multidisciplinar , através da participação em um programa de educação /alfabetização de adultos, mesmo sendo de outras áreas que compõe as varias áreas do conhecimento na UFBA;
3. experimentar e se integra em projetos de educação de jovens e adultos vivenciando essa realidade e propondo alternativas para esse segmento;
4. integrar a UFBA , através das suas funções de Ensino Pesquisa e Extensão nas políticas públicas que visam à redução do analfabetismo no País e na Bahia.

Nessa perspectiva são as metas do programa,

⁵² Brasil Alfabetizado representa um portal de entrada na cidadania , articulado diretamente com o aumento da escolarização de jovens e adultos e promovendo o acesso á educação ,como direito de todos em qualquer momento da vida.o MUDA é parte dele nas 30 classes de responsabilidade da UFBA.

- a. Instalar na periferia da cidade de Salvador, 30 classes de alfabetização de adultos, cujos professores-monitores serão os alunos da UFBA, das diversas licenciaturas e bacharelados, que após serem selecionados, conforme documento analisado receberá uma formação de 80 horas de curso preparatório inicial, com professores das UFBA e posteriormente a formação continuada e o acompanhamento;
- b. Forma e preparar 30 estudantes universitários da UFBA para o exercício da atividade de ensino com a metodologia própria de educação de adultos;
- c. Atender ao universo de 750 pessoas nas 30 classes instaladas;
- d. Estabelecer parcerias com entidades comunitárias com experiência em trabalhos sociais para garantir a participação das pessoas das comunidades mais necessitadas;

O processo de alfabetização deverá se desenvolver a partir de um diálogo sobre temas emergentes geralmente vinculados a realidade dos educandos. Esses temas são vinculados a: direitos humanos; participação política; trabalho e renda; economia solidária; trabalho e felicidade; habitação; saúde; cultura e comunicação; arte e liberdade; lazer e alegria; identidade; auto-estima; diversidade cultural e letramento.

A articulação do processo de alfabetização a esses eixos temáticos será o suporte estruturante do processo de apropriação dos instrumentais da “tecnologia do ensino da língua escrita”, bem como do processo de aquisição das competências de leitura e apropriação do código escrito, no entendimento do letramento como uso social da leitura e escrita.

Para fazer cumprir os eixos principais da proposta da UFBA tornou-se necessário em alguns momentos estabelecer relações mais estreitas com a comunidade e para isso foram feitas parcerias com diversas associações de moradores, entidades dos bairros a partir de um chamado oficial da universidade a essas lideranças locais. Foram parceiros nesse momento: igrejas, católicas e evangélicas, terreiros de candomblé, escolas públicas e privadas, movimentos negros de bairros e agentes de saúde.

A formalização da parceria dava-se de maneira informal e consistiu na presença e participação de uma reunião com os responsáveis pelo Programa na UFBA, na qual as lideranças se comprometiam em apoiar o Programa nos seus espaços de atuação enquanto movimentos sociais locais.

As classes funcionaram algumas em escolas, igrejas, em sede de sindicatos, nos centros sociais urbanos e algumas nas casas dos próprios moradores. Em 2003 houve apenas

uma sala que funcionou durante os 6 meses na casa de um dos alfabetizandos, sem ter ocorrido nenhum problema, além dos alunos terem que trazer seus próprios bancos e cadeiras.

5.5.1. A Formação dos Alfabetizadores

Os estudantes foram escolhidos por seleção pública tendo por base o currículo acadêmico, ano de ingresso e uma justificativa do interesse pelo tema do Programa. Foram selecionados estudantes de licenciatura em história, desenho e plástica, teatro, odontologia, filosofia, pedagogia, direito e letras vernáculas.

A formação e preparação para assumir as classes, constaram de dois momentos distintos e cada momento contou com a definição de objetivos específicos:

No primeiro momento de 60 horas de curso presencial para todos, distribuídos entre os conteúdos de língua portuguesa e matemática. O segundo momento composto de 40 horas, destinado á formação continuada durante os 6⁵³ meses de duração do Programa.

Na composição do primeiro grupo de alfabetizadores foram incluídos 10 professores da rede municipal de ensino, como uma estratégia metodológica, com o intuito de mesclar pessoas de diferentes situações profissionais.

Aquelas com experiência em sala de aula e com formação profissional adequada e alunos de diferentes áreas de formação profissional e alguns sem experiências nenhuma de sala de aula.

Tudo isso para experimentar como essa diversidade de situações profissionais, responde, a situações de ensino e aprendizagem com adultos e jovens com pouca escolaridade. Ressalte-se que os professores que participaram da formação eram professores do quadro permanente da rede municipal de ensino e faziam o curso apenas como atualização pedagógica.

5.5.2. As Referências Teóricas e Metodológicas adotadas na Formação.

Como eixo estruturante da formação respaldada na concepção de alfabetização e letramento, enquanto processo de decifração do código escrito e o aluno, enquanto sujeito que aprende como sujeito pensante e que reflete sobre o próprio processo enquanto aprende.

Trata-se de adotar intencionalmente a postura de experimental metodológica, no processo de ensino, fazendo-o transparente e participativa os recursos usados para que os mesmos aprendam.

Os alunos são sempre motivados a expressar o que pensão da língua materna, suas crenças de como aprender a decifrar o código, enquanto o professor informa como funciona o código escrito, suas lógicas arbitrarias ou não enfim normas para juntos construïrem os passos que lhes permitiram avançar no domínio e aquisição da língua.

Enquanto os alunos revelam suas estratégias pessoais de aprendizagem, revelam também uma lógica intrínseca estimular o avanço rumo a outros níveis de aprendizagem.

Ainda pouco estudado com adultos e baseado em Ferreiro (1999), Grossi (2000) e Fuck (2001) a descoberta e identificação das estratégias de como os adultos se apropriam de conhecimentos da língua escrita é um tema que esteve subjacente na formação dos alfabetizadores do MUDA.

O segundo eixo da estruturação da formação esteve centrado também na perspectiva de fazer dos alfabetizandos e dos alfabetizadores leitores e produtores de textos, inserindo-os no mundo da produção textual.

Segundo Tersi (2002) a produção textual é uma atividade relacionada com a forma de enfrentar a vida no cotidiano das pessoas. Assim são produtores textuais, qualquer pessoa inserida no mundo letrado, cotidiano onde a escrita é dominante o homem necessariamente é também produtor de textos orais e escritos, por necessidade de sobreviver nesse ambiente.

⁵³ O primeiro formato do Programa Brasil Alfabetizado-PBA, tinha a duração de 6 meses ,considerados insuficientes para alfabetização inicial, na versão de 2004 já mudou para 8 meses, por pressão das diversas instituições parceiras do Programa.

Segundo Soares (2003), o conceito de alfabetização vem passando por mudanças ao longo dos anos e introduz no campo da pedagogia do ensino da língua o termo *letramento* não como sinônimo de alfabetização, mas como um processo dependente do processo de alfabetização. Para a autora o conceito de alfabetização e letramento estão assim entendidos:

Ao processo de inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais – a isso se chama letramento (SOARES, 2003, p. 90).

Para a autora alfabetizar é parte constitutiva do letramento, e mais se alfabetizar é introduzir uma pessoa no mundo das letras através do domínio de uma tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita no seu cotidiano. Alfabetizar é um componente do letramento. Alfabetizar letrando significa orientar a pessoa a aprender a ler e escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e escrita substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por jornais, revistas, enfim por materiais que circulam na escola e na sociedade, criando as condições e situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção textual.

5.5.3. A População Alvo do MUDA

Com idades que variam, de 17 a 94 anos de idade, os 750 matriculados inicialmente dos quais se e formaram 30 classes, era na sua grande maioria mulheres com uma média de idades de 40 a 60 anos.

A parceria com os Postos de Saúde da Família-PSF e os agentes de saúde da comunidade deram uma dinâmica muito grande ao MUDA, estabelecendo-se uma grande integração entre as ações dos dois programas com a troca de cadastros o que favoreceu o desenvolvimento do MUDA e dos agentes do PSF.

A integração com movimentos já existentes nas comunidades ficou evidente, o peso que tem ações já acreditadas na comunidade, como foi o caso dos PFSs que muito ajudaram em vários momentos do desenvolvimento do Programa.

Ficou evidente também que a maioria das pessoas não eram analfabetas absolutas, mais de 50% já tinha passado por escolas. Numa classe de 23 matriculadas 16 freqüentando 5 nunca tinham freqüentado escolas nem cursos informais. As demais variavam entre ter estudado 3 e 4 anos, muito embora estivessem no nível 1 de alfabetismo e letramento segundo o INAF/2001. O índice nacional de alfabetismo funcional INAF /2001 é um indicador do nível de alfabetismo das pessoas entre 15 e 65 anos de idades e classifica em três níveis (1, 2 e 3) a partir de habilidades demonstradas no teste do INAF.

Segundo Ribeiro (2003, p.17-18) o nível 1 de alfabetismo corresponde à capacidade de localizar informações explícitas em textos muito curtos cuja configuração ajuda ao reconhecimento do conteúdo solicitado. Por exemplo, localizar a data de vacinação em um cartaz de campanha de vacina da gripe.

O nível 2 de alfabetismo corresponde à capacidade de localizar informações em textos curtos, textos de extensão média. O nível 3 de alfabetismo corresponde de ler textos mais longos podendo orientar-se por subtítulos, localizar mais de uma informação de acordo com as condições estabelecidas.

Segundo a pesquisa do INAF sobre o letramento no Brasil, todas as habilidades verificadas nos testes do INAF são consideradas úteis e necessárias para a inserção plena do cidadão na sociedade, para que as pessoas possam ler um jornal, realizar tarefas comuns a vários campos profissionais, defender seus direitos etc.

O resultado geral do teste aplicado à amostra revelou que 9% da população entrevistada de 15 a 64 anos encontram-se em situação de analfabetismo absoluto, 31% foram classificadas no nível 1 de alfabetismo, 34% no nível 2 e 26% no nível 3. A maioria das pessoas classificadas como analfabetas (54%) não concluíram nenhuma série escolar, mas 39% completaram de 1 a 3 séries.

Quase todas pertencem às classes E (91%), 79 moram em municípios do interior, 43% no Nordeste e 29% no Sudeste. Vê-se aí as mesmas peculiaridades do grupo de pessoas encontradas nas periferias da grande Salvador onde o MUDA foi implantado confirmando os

dados das pesquisas que já apontavam essa concentração de pessoas sem o domínio da leitura e da escrita.

5.5.4. A Execução do MUDA

Com uma variedade de horários considerados ajustados as necessidades do grupo o programa funcionou com os turnos e horários que variavam entre 16 até as 19 horas; das 19 às 21 das 16 às 18 , incluindo uma turma pela manhã que variava, dias das 10 as 12 e outros dias , das 8 as 10. Do universo das 30 classes, algumas funcionavam em acampamentos do Movimento Sem Teto- MST, Igrejas, Católicas e Evangélicas, Centros Sociais Urbanos - CSU, Associações de Moradores, escolas públicas e privadas dentre outros incluindo a casa de um dos alfabetizandos.

Esses espaços alternativos podem está constituindo-se nos “Novos Espaços Educativos” da educação não-formal no entendimento de GONH (2005) em Educação Não-Formal e Cultura Política. A autora divide a educação não-formal em dois tipos segundo seus objetivos, a saber: o primeiro destinado a alfabetizar ou transmitir conhecimentos que historicamente têm sistematizado em organizações distintas das organizações escolares, abrangendo as chamada educação popular anos 70 e 80 e educação de adultos anos 90.

O segundo tipo abrange a educação gerada no processo de participação social, em ações coletivas não voltadas para o aprendizado de conteúdos da educação formal. Considera que educação não – forma é pura cidadania e o objetivo dela é pensado em termos coletivos, organizam-se processos de acesso á escrita e à leitura - por meios de métodos de alfabetização - para coletivos específicos, a saber: grupos de trabalhadores, grupos de jovens, adultos etc.

Enfatiza ainda a autora.

Ao estudarmos a educação não-formal desenvolvida junto a grupos sociais devemos atentar para as questões das metodologias e modos de funcionamento, por serem um dos aspectos mais relevantes do processo de aprendizagem. Há necessidade de estudos aprofundados (GONH, 2005.p.104).

O destaque para a conclusão da autora, deve-se ao fato da experiência do MUDA ter possibilitado esse confronto entre os conteúdos formais da escola acumulados historicamente pela humanidade e um novo saber que emerge desses coletivos.

Uma das salas de alfabetização de um coletivo de jovens da periferia de Salvador sinalizou que queria aprender a escrever da mesma maneira que se faz o rapp, o breack na linguagem dos jovens que o rio de janeiro foi pioneiro nesse modo de fazer música, mas que já está presente em salvador sintetizado no verso encontrado no acervo do monitor, aluno de história e alfabetizador do MUDA:

ACHEI

Eu achei um bocado de coisas aqui
Coisa interessante, achei bom porque aprendi
Achei ler, achei escrever, achei o breck, o rapp também,
Achei esse professor e até parabéns.
Achei cadeira, até cartaz, aprendi fazer,
Ver filme, fazer carta, aprender a ler e escrever.

II

Ao mosquito da dengue se prevenir
A ganhar chocolate aprendi
No curso achei muita coisa que pinta
Até o lanche da quinta.

(Sandra, Deise, Ângela e Elisângela 08/11/2004, fizeram o verso rimado e entregaram ao professor, Jorge Hilton texto encontrado no acervo do monitor)

Segundo o monitor esse versos ritmados, como no rapp, foram feitos por elas coletivamente e lhe pediram ajuda apenas na grafia do texto, isso confirma o que diz a autora citada, sobre os procedimentos metodológicos da educação não – formal, pouco codificados na palavra escrita e bastante organizados ao redor da fala.

Escutar as falas e os silêncios que acompanham ou interrompem aquelas falas, torna-se importante para entendermos os contextos socioeconômicos dos grupos.

Esse coletivo já havia se apropriado dos instrumentais para elaboração do texto e o fizeram coletivamente confirmando assim o que diz a autora:

Ao se expressar, os atores/sujeitos dos processos de aprendizagem articulam o universo de saberes, disponíveis, passados e presente, no esforço de pensar/elaborar/reelaborar sobre a realidade em que vivem. Os códigos culturais são acionados, e aflora as emoções contidas na subjetividade de cada um (GONH, 2005.p.106).

Isso representa o quanto à experiência do MUDA foi enriquecedora para a Faculdade de Educação da UFBA e para os estudantes de práticas de ensino ancorados ali na faculdade para concluir seus estudos de formação metodológica e pedagógica, obrigatórios para quem vai seguir a carreira da docência.

Isso a nosso ver também se constitui num acervo vivo de temas para estudos de novas experimentações metodológicas que deverão ser incorporadas a novos conhecimentos a partir de outros grupos de outros coletivos. Isto porque cada grupo constitui seus laços de pertença, identificados durante os ritos praticados no cotidiano das aulas.

5.5.5. Alguns elementos da avaliação final do MUDA /2003.

A composição multidisciplinar turma mais a participação dos professores da rede municipal, seus depoimentos, suas histórias de vida e mais os relatos que fizeram das experiências acumuladas em ensino de EJA constituíram-se no momento chave de estímulo aos estudantes da UFBA e ao mesmo tempo no encorajamento para enfrentar o exercício da nova tarefa.

O acompanhamento direto através de visitas em sala de aula pela coordenação do programa e as reuniões coletivas quinzenais de formação continuada, foram o espaço de monitoramento e proposição de novas estratégias para o desenvolvimento e mudanças possíveis, no processo de alfabetização.

Segundo Relatório Final encaminhado ao MEC/SESU/2003, o Programa atingiu alguns indicadores não previstos conforme se encontra na página 13 sendo:

1- formatação e esboço de um modelo de Formação de alfabetizadores com base na experiência de formação de leitores e leitoras;

2- integração entre as funções de ensino pesquisa e extensão;

3- encaminhamento de relatório á pós-graduação que se integre à pesquisa nessa temática de EJA;

4- encaminhamento de relatórios ao colegiado dos cursos de pedagogia e ciências naturais com os dados da pesquisa de formação dos alfabetizadores leitores;

5 - inserção nos cursos de formação de professores, visando inclusão da temática de EJA nos currículos dos cursos;

Nos documentos analisados não foram encontrados registros explicito sobre a aprendizagem dos 750 jovens e adultos matriculados no início do Programa, qual o nível que se encontravam ao final das ações do MUDA.

Há, no entanto uma referência à existência de uma evasão da ordem de 30% das turmas. Ao final eram 441 pessoas que segundo o relatório “podem ser considerados alfabetizados” e o restante deverá ser encaminhado para a escola formal e os demais continuarão no MUDA em 2004.

Apresenta ainda o mesmo relatório alguns achados dessa experiência sendo:

1- artigos textos poesias, produzidos pelos monitores/professores/ alfabetizadores;

2- elaboração dos memoriais individuais;

3- construção coletiva do Site do MUDA;

4- levantamento do perfil dos alfabetizando (30) papers;

5- anotações etnográficas do período de funcionamento das classes;

6- monografia de final do curso de pedagogia sobre o MUDA;

5.6. Das Políticas Nacionais: O Programa de Alfabetização Solidária-PAS.

Apesar de constar na Constituição brasileira de 1998 prevê a eliminação do analfabetismo e para isso destinou recursos exclusivamente para esse fim, um embate entre, forças políticas conseguiu em 1995 retirar do texto constitucional essa obrigação do Estado, com a justificativa de que a LDB⁵⁴ o faria, o que não ocorreu em 1996, quando foi aprovada a nova legislação educacional brasileira consubstanciada nessa lei não há indicação concreta de recursos financeiros para acabar com o analfabetismo.

O Brasil entra no processo de redemocratização após longo período de ditadura militar e após o insucesso das políticas anteriores de eliminar o analfabetismo como a proposta do Mobral, extinto em 1985 e da Fundação Educar em 1990, sem ter essa cumprido a questão do analfabetismo no país, apesar de ter experimentado notáveis redução dos índices nas última décadas.

De acordo com a UNESCO, até o fim dos anos 80 a população mundial de analfabetos continuou a crescer, atingindo um total de quase 900 milhões de pessoas de 15 anos ou mais. No Brasil apesar da taxa de analfabetismo, vir sendo reduzida a cada década, ainda chegamos ao século XXI, com mais de 15 milhões de pessoas nessa situação de analfabetismo absoluto segundo o censo 2000. Muito embora nos anos 90 o Sistema Educacional tenha passado a envidar esforços para universalizar a Educação Básica e apartir da LDB 9394/1999. Coube, portanto aos governos Estaduais e Municipais conforme determina a lei, dividir a responsabilidade com o Governo Federal de atender o direito constitucional á educação.

Após três anos de governo sem anunciar nenhuma política voltada para a questão do analfabetismo no país, o Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, eleito em 1994, só em 1997, cria o Programa de Alfabetização Solidária-PAS. Idealizado em 1996 pelo Ministério de Educação - MEC é coordenado pelo conselho da Comunidade Solidária (organismo vinculado à Presidência da República que desenvolve ações de combate a pobreza), sendo a Primeira Dama do País, criada para apoiar a execução do Programa.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), manejando um conceito operacional de alfabetismo muito estreito, o PAS, consiste num programa de alfabetização inicial com apenas

5 meses de duração, destinado principalmente ao público juvenil, aos municípios e periferias urbanas em que se encontram os índices mais elevados de analfabetismo no país.

Trata-se da Associação de Apoio ao Programa de Alfabetização Solidária, AAPAS cuja missão era: Contribuir para redução do analfabetismo e para a ampliação da oferta pública de educação de jovens e adultos, no Brasil e no mundo, por meio da articulação de uma rede de parceiros, envolvendo instituições de ensino superior, empresas, governos (municipais, estaduais e federal) e pessoas físicas.

Trata-se de um Programa de estímulo à juventude e aos adultos, no exercício da democracia, desenvolvimento das comunidades, além da leitura, escrita e matemática, em contextos significativos. Segundo documentos básicos analisados como Revista Científica número “0” do PAS, relatórios e vasto material de divulgação disponível no site www.alfabetizacao.org.br consultado em 20 de novembro de 2007.

As Premissas Básicas do Programa são as seguintes:

- A urgência do atendimento à população com pouca ou nenhuma escolaridade;
- Desenvolvimento da leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático como contribuição à ampliação da cidadania;
- Construção de um projeto educacional de qualidade que respeite o saber dos alunos e possibilite o acesso às informações em diferentes áreas do conhecimento e suas articulações com a prática social;
- Planejamento dos estruturantes do ensino (objetivos, conteúdos avaliação, recuperação, buscando concretizar o princípio de que aprendizagem gera desenvolvimento);
- Revisão das concepções de ensino - aprendizagem para níveis diferenciados de organização do trabalho pedagógico;
- Aprofundamento das reflexões sobre a formação de professores de educação de jovens e adultos;
- Pertinência das Parcerias no financiamento da Educação de Jovens e Adultos;

A partir de um modelo de Parcerias com a sociedade civil e através de um chamamento via mídias, principalmente TV Globo, o Programa utiliza-se de uma campanha

⁵⁴ LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional , aprovada em Dezembro de 1996 de nº 9394/96.

de adoção de alunos como estratégias de financiamento, ao custo de R\$ 32,00 por aluno, com apelo direto às empresas públicas ou privadas, pessoas físicas ou jurídicas.

Como estratégia metodológica, convoca as Universidades que através de assinatura de convênios, passam a executar no interior de cada Universidade, deslocando-se para as cidades mais longínquas de suas sedes, onde se encontram as altas taxas de analfabetismo, utilizando professores, alunos e pessoal técnico administrativo, além do saber e da experiência acumulado nesse campo.

O Programa centraliza as ações e concepções teóricas no Conselho consultivo, criado pela ONG, basicamente com a participação de professores das universidades, bem como o controle e gestão dos recursos.

A descentralização fica por conta das ações pedagógicas cujas diretrizes estão previstas no conselho consultivo, e da realização das visitas “in lócus” sob a responsabilidade as ações da execução, com as universidades, ficando a supervisão e monitoramento centralizados em São Paulo Capital na Superintendência Executiva do Programa.

Para orientar as ações desenvolvidas pelo Programa foram estabelecidas normas e dimensões consensuais que nortearam cada ação na instituição sendo:

- A Atuação local e imersão no contexto sociocultural do aluno;
- Capacitação de alfabetizadores locais como possibilidade de formação de agentes efetivos de transformação social de longo prazo, advindo da própria comunidade atendida, construindo as condições de auto-sustentabilidade para ações educacionais futuras;
- Parcerias com Instituições de Ensino Superior - IES como união de esforços que possibilitam um intenso intercâmbio entre o saber constituído em bases acadêmicas e o conhecimento prévio do aluno, adquirido no seu contexto sociocultural;
- Mobilização em torno do direito dos jovens e adultos á escolarização continua. Indicação aos gestores municipais e estaduais para a oferta e expansão da EJA como parte do sistema de ensino entre as prioridades do ensino fundamental e médio;
- Avaliação a partir de um sistema de avaliação contínua visando informar a sociedade os resultados e impactos da atuação da instituição nas comunidades atendidas.

O programa prevê recursos destinados à formação dos alfabetizadores pelas universidades e também uma bolsa de R\$ 120,00 por mês ao professor alfabetizador, em geral oriundos dos próprios Municípios e 150, aos coordenadores de cada localidade. Estes

incentivos são pagos diretamente pela ONG aos alfabetizadores e coordenadores que tenham seus cadastros atualizados segundo as normas da gestão da execução. Inicia suas atividades atendendo as regiões do Norte e Nordeste do País e nos Municípios⁵⁵ com os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano-IDH⁵⁶, e com taxas de analfabetismo superiores a 35%. Ainda no ano de 1997 atendeu a 9,2 mil alunos, teve a participação de 38 universidades, contou com 11 empresas financiadoras e capacitou 442 Professores Alfabetizadores desses Municípios. (Ver Quadro XXV)

QUADRO XXV. COMPARAÇÃO DO CENSO DE 1991 E 2000 EM 21 MUNICÍPIOS ATENDIDOS PELO PAS

PROJETO PILOTO 1997	INDICES IBGE (%) 15 ANOS E MAIS	-	-	VARIAÇÃO (%)
UF	MUNICÍPIO	CENSO/1991	CENSO/2000	TOTAL = 20,14
AL	BRANQUINHA	72,7	54,6	18,1
AL	C. GRANDE	64,2	53	11,2
AL	CANAPI	66	52,6	13,4
AL	CARAIBAS	71,4	50,8	20,6
AL	IGREJA NOVA	66,3	48,7	17,6
AL	INHAPI	67,4	52,8	14,6
AL	JARAMATAIA	72,1	39	33,1
AL	JOAQUIM GOMES	67,5	49,8	17,7
AL	MATA GRANDE	57,8	50	7,8
AL	OLHO D'AGUA GRANDE	71,8	52,5	19,3
AL	PORTO DE PEDRAS	63,1	51,8	11,3
AL	S.J. TAPERA	70,5	50,2	20,3
AL	TRAIPIU	66	53,1	12,9
AM	ENVIRA	78	51,9	26,1
AM	ITAMARATI	86,2	59,9	26,3
AM	JAPURÁ	73,2	34,1	39,1
AM	MARAÃ	54,2	36,5	17,7
AM	PAUINI	82	51	30
AM	TAPAUÁ	71,2	46	25,2
BA	ADUSTINA	65,7	45,5	20,2
BA	CEL JOAO SÁ	79,3	54,9	24,4
BA	PEDRO ALEX.	78	48,7	29,3
BA	RIBEIRA DO AMPARO	68,6	46	22,6
CE	SALITRE	67	51,6	15,4
MA	ARAIOSES	66,6	48,3	18,3
PA	MELGAÇO	70,7	41,9	28,8
PB	DONA INÊS	63	48,4	14,6
PB	ITAPOROROCA	60,1	45,6	14,5
PB	SANT DE	68,8	46,1	22,7

⁵⁵ Municípios são as divisões territoriais e geopolíticas, cujos governos são eleitos pela população local. São as cidades onde se encontram as pessoas não escolarizadas e também se referem aos órgãos do Governo local.

⁵⁶ IDH - Índice de desenvolvimento humano: resultado da taxa de desenvolvimento dos Municípios em, educação saúde ,economia, ciência e tecnologia.

	MANGUEIRA			
PB	SAO JOSE DA LAGOA TAPADA	59,2	49,5	9,7
PE	BUIQUE	61,2	52	9,2
PE	INAJÁ	68,7	45,1	23,6
PE	ITAÍBA	67,8	50,7	17,1
PE	TUPANATINGA	69,5	52,1	17,4
PI	JAÍCOS	66,2	46,9	19,3
PI	SIMÕES	72,6	42,2	30,4
RN	LAGOA DE PEDRAS	68,3	44,2	24,1

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 1991 e 2000, Programa Alfabetização Solidária.

5.6.1. A Expansão do PAS.

Ainda que o objetivo do PAS seja atuar preferencialmente na zona rural nos Segundo o Censo de 2000 do IBGE⁵⁷, pelo menos 85% da população brasileira vive nas grandes cidades por isso se concentra nas metrópoles um contingente considerável de pessoas sem escolarização e com as idades defasadas da regularidade do sistema de ensino formal. Essa intensa migração de áreas mais pobres do país é apontada como a causa dessa concentração nos centros urbanos, de pessoas em geral analfabetas ou analfabetas funcionais.

Para minimizar esse quadro a partir de 1999 o PAS, passou propor uma ação alfabetizadoras através do subprojeto Grandes Centros Urbanos, e mobilizando essas pessoas para a escola . Assim houve um redimensionamento das ações do Programa a fim de atender a essa situação contextual, sem deixar de dar prioridade as regiões Norte e Nordeste.

Em 1999 o PAS atendeu somente nos Grandes Centros Urbanos, das regiões metropolitanas do Rio de Janeiro e São Paulo a 22.050 mil alunos.

No ano de 2000, a expansão do subprograma Grandes Centros Urbanos se voltou para o Distrito Federal, a capital do país, também concentra um número significativo de analfabetos, que podem ser residuais do movimento migratório histórico da época de sua construção, anos 50, ou pode ser devido a estrutura singular das cidades satélites do entorno de Brasília, para onde se descolam ainda hoje, milhares de pessoas em busca de melhores condições de vida.

Em 2001 introduziu Goiânia, capital do estado de Goiás na região Central e Fortaleza capital do Estado do Ceará na Região Nordeste.

Em 2002 foi expandido para Belo Horizonte a capital do estado de Minas Gerais.

Em 2003, introduziu João Pessoa a capital da Paraíba na Região Nordeste.

Em 2005, passou a atender também Curitiba na Região Sul e as Capitais de Natal no Rio Grande do Norte, Salvador na Bahia e Teresina no Piauí, todas na Região Nordeste. Em 2006 são incluídas as cidades de Mogi das Cruzes, Guarulhos, Piracicaba, Limeira e São José dos Campos todas no interior de São Paulo, e tendo grandes contingentes significativos de analfabetos segundo informava os dados do IBGE. Censo de 2000.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000) em termos expansão o PAS teve um crescimento muito rápido e ostenta grandes cifras, chegando a atingir 866 Municípios e 776 mil alunos em três anos, dos quais menos de 1/5 adquiriu a capacidade de ler e escrever pequenos textos.

De 1999 até 2006 o Programa Grandes Centros Urbanos atendeu a 230.020 em 17 cidades incluindo as capitais dos estados e periferias de cidades consideradas grandes “bolsões de pobreza” e analfabetismo.

Contraditoriamente em algumas delas estão instalados os maiores centros de pesquisa e desenvolvimento tecnológico do país como o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais- INPE em São José dos Campos em SP.

Sobre a expansão do PAS segundo Di Pierro (2003) afirma que dos 38 Municípios em que o PAS foi implantado originalmente, ainda apresentavam elevados índices de analfabetismo, entre 54% e 86 de acordo com o Censo de 1991.

Ao final da década, o Censo de 2000 observou nesses mesmos Municípios um recuo nas taxas de analfabetismo entre 7 e 39 pontos percentuais, mas parte dessa evolução deve-se a combinação entre a dinâmica demográfica e as políticas de educação de crianças e adolescentes.

⁵⁷ IBGE -Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

**QUADRO XXVI. EXPANSÃO DO PROGRAMA NO MÓDULO XVI DE JULHO A
DEZEMBRO DE 2004.**

UF	MUNICIPIOS	TURMAS	ALFABETIZANDOS
AL	21	274	6.760
AM	2	20	499
BA	58	920	22.514
CE	74	1.077	24.089
ES	3	77	1.165
MA	43	560	12.204
MG	10	107	1.544
PA	6	138	2.724
PB	13	131	2.450
PE	36	583	13.839
PI	36	472	9.062
RN	34	423	8.691
RR	2	17	193
SE	3	49	785
TO	2	24	625
TOTAL	343	4.872	107.144

Fonte: Avaliação Final: julho a dezembro de 2004/Alfabetização Solidária. São Paulo.2004.
(Coleção Avaliação Final)

Nesse Módulo os Estados do Ceará e Bahia, foram os que tiveram uma maior participação, seguidos de Pernambuco e Maranhão. Esses quatro Estados juntos representam 68% do total de alfabetizandos, todos na Região Nordeste dando assim mais uma vez, prioridade aos locais onde, em princípio, encontra-se o maior índice de analfabetos.

Em todos os Estados no período analisado, pelo menos 50% das salas de aulas funcionaram em escolas, mas a casa do alfabetizador, as igrejas, as associações de bairros, também funcionam como local de execução do Programa.

No Estado da Bahia, por exemplo, 66,1% das turmas foram instaladas na zona rural e 79,2 % delas, funcionaram em escolas, (8,2%) na casa do professor alfabetizador, (6,9%) em igrejas, (2,8%) em salão paroquial, (2,8 %) nas associações de bairros. Em 11 dos 16 Estados onde foi executado o Módulo XVI, pode-se perceber que a maioria dos alunos matriculados é composta por trabalhadores rurais. Essa predominância é ainda maior no estado de Roraima (93,3%) e Sergipe (80,3%).

No estado da Bahia essa proporção é de 71,6% de trabalhadores da zona rural e 28,4% da zona urbana, sendo que apenas 2,7 destes alunos são aposentados. Com relação à evasão, o Programa oficialmente apresenta uma média de evasão de 21,3% no total de alunos atendidos, e com algumas singularidades.

O estado de Alagoas nesse módulo apresentou a menor taxa de evasão 14,8% e o Rio Grande do Norte o maior, 38% , ambos na região nordeste. No Estado da Bahia essa taxa é de 17,6%.

Quanto ao horário de funcionamento das classes turmas do módulo XVI em vários estados como Amazonas, Minas Gerais, Pará, Roraima, Sergipe e Tocantins, as aulas foram exclusivamente noturnas, o que representa um atendimento totalmente adequado às necessidades dos alunos trabalhadores.

O Estado da Bahia é o local onde há maior proporção de turmas matutinas (8,1%) e, em alagoas, de turmas vespertinas (5,1%); contudo, continua sendo acentuado o predomínio do funcionamento período noturno nesses Estados.

Com relação à participação feminina no Programa apresenta uma média nacional de 51,8% de mulheres e 48,2% dos homens. Verificam-se também na execução desse módulo, as mesmas características do perfil dos alfabetizandos, no que se refere à distribuição por sexo que acompanha a media nacional de leve predomínio de mulheres. Apenas o estado de Sergipe teve 60,8% de mulheres nesse período.

**QUADRO XXVII. MATRICULA SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA POR ESTADOS (%)
DE JULHO A DEZEMBRO DE 2004**

UF	15 a 19 anos	20 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 anos ou mais
AL	17,8	21,9	23,7	20,3	16,3
BA	6,2	23,1	27,9	21,1	21,7
CE	5,4	18,7	25,3	25,0	25,6
MA	10,7	24,3	25,5	18,4	21,1
MG	5,7	17,1	22,5	23,0	31,7
PA	7,4	21,5	20,7	17,9	32,6
PB	5,9	20,8	24,5	19,6	29,2
PE	11,2	24,3	24,7	21,9	17,0
PI	10,6	23,66	23,1	22,7	20,0
RN	8,0	18,8	23,5	20,7	29,0
SE	16,1	28,5	27,9	16,1	11,4
TO	-	16,0	23,0	52,0	9,0

Fonte: (idem) Tabela nº 34.p.38

Segundo a tabela acima, a faixa etária na qual se encontra um maior número de alunos matriculados, nesse módulo acompanha a tendência já identificada anteriormente no Programa, de atender mais a faixa entre 20 e 39 anos, segundo a Revista Avaliando nº2/ 2002.

Ainda que amparado na Constituição de 1988, artigo 205. “A educação, direito de todos deveres do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo par o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Combinado com a LDB 939471996 no seu artigo 4º: “O dever do Estado com educação escolar será efetivado mediante a garantia de:

- I- Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive par os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II- Oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas ás suas necessidades e disponibilidades, garantindo-lhes aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.;

A combinação desses dois artigos obriga aos Governos municipais, estaduais e federal a assumirem forçosamente a EJA como modalidade de ensino regular, além de enfrentar e resolver a questão do analfabetismo residual persistente no sociedade brasileira. Diante do fenômeno da migração interna intensa nas grandes cidades, o PAS redireciona suas ações e implanta o Projeto Grandes Centros Urbanos - PGCU para atender essa demanda de jovens e adultos concentrados nas periferias das grandes cidades.

O Projeto Grandes Centros Urbanos - PGCU implantado desde 1999, atendeu durante a execução do módulo XVI de julho a dezembro de 2004 a 4.613 alfabetizando em 199 turmas das quais 97,7% na zona urbana e 2,3% na zona rural todas no entorno das grandes cidades.

**QUADRO XXVIII. RESULTADOS DO PAS ACUMULADOS NO PROGRAMA
(1997 – 2006)**

5.244.242 - milhões de brasileiros atendidos
230.020 - pessoas atendidas no Programa Grandes Centros Urbanos
2.099 - municípios envolvimos
21- estados atingidos
244.504 - mil alfabetizadores capacitados pelas IESs
188- empresas financiadoras
108 – instituições de ensino superior parceiras

Considerando as dimensões territoriais do país, a população sem escolarização básica e a população analfabeta indicada nos dados do IBGE/2000, de quase 20 milhões de pessoas e a tomar por referencia o andamento e alcance da proposta do PAS, o Brasil não cumprirá a meta assinada na V CONFINTEA e a continuar nesse ritmo encontrado no PAS nos 11 anos de existência vamos precisar de muitos anos pra alcançá-la.

Dos 27 estados existentes, o PAS já instalou suas ações em 20 deles, que pode ser considerado uma meta desafiadora considerando o tamanho e a dimensão territorial do país, mas diante do fenômeno e da forma como ele se reproduz em uma infinidade de situações e feições diversas, o desafio ainda pode se tornar maior do que o os dados quantitativos apresentam ao final de 11 anos de experiência do PAS.

A Expansão Internacional. A partir do ano do ano de 2000 o Programa passou a expandir sua metodologia de atuação, baseada nas Parcerias com empresas e pessoas físicas, para outros países de língua portuguesa, enviando professores coordenadores do programa daqui dos diversos estados brasileiros que se candidataram a experimentar o trabalho em outros países, como Cabo Verde, S. Tomé e Príncipe, Timor Leste, Moçambique e Guatemala.

A participação do (ALFASOL) no exterior se deu através de uma parceria com a Associação Brasileira de Cooperação - ABC do Ministério das Relações Exteriores e o PAS. A cooperação em projetos internacionais consiste na exportação do modelo que por ser simples, inovador, de baixo custo, e alto impacto é considerado por especialistas como exemplar. Nesses países o ALFASOL, atua como um incentivador das ações políticas de alfabetização, repassando sua experiência aos educadores locais, mas levando sempre em consideração a cultura e as peculiaridades, regionais. A Universidade Estadual da Bahia participa do projeto Internacional, desde o ano de sua implantação, mas não tem avaliação externa dessa experiência.

5.6.2. Resultados e Avaliação Qualitativa do PAS em 2005.

Ainda que os números quantitativamente sejam vultosos, abrangentes, qualitativamente não se pode dizer a mesma ainda que tal afirmativa pode-se encontrar no próprio texto da auto-avaliação do PAS. Para se ter uma idéia do efeito desses números quando observadas as mudanças pretendidas ou objetivos alcançados, pode-se vislumbrar outra realidade que poderá superar ou recuar na expectativa pretendida.

Tomando o ano de 2002 /2004 como recorte metodológico, e espaço/tempo da avaliação qualitativa do PAS, pode-se verificar a situação a seguir detalhada para uma melhor compreensão do estudo. Considerando as unidades avaliadas, Aumento de Matrículas, Implantação Formal da Educação de Jovens e Adultos, Impacto nos Municípios, nos Estados e nas Instituições Parceiras, identificadas no módulo VIII/2002, e tomando-as como categorias centrais da avaliação, pode-se reconhecer algumas peculiaridades da avaliação quantitativa do Programa, num período consecutivo de 7 anos de tentativa de redução do analfabetismo, mobilização da oferta em EJA, estímulo a continuidade dos estudos e da educação continuada.

Ainda que a oferta pública de EJA tenha sido elevada no período estudado, isto por si só não garante o alcance dos objetivos proposto, uma vez que variáveis não previstas podem ter interferido aí na aquisição das competências de leitura escrita pelos jovens e adultos.

Os dados mostram que de fato houve um aumento das matrículas no período, no entanto, também revelam um índice muito elevado de evasão de mais de 30% como média no Programa na zona urbana e mais de 50% na zona rural. Isso por si só anula essa euforia do aumento das matrículas encontrado na avaliação quantitativa. Porque além de não resolver a questão anunciada de redução do analfabetismo, pois os alunos que entram no início das aulas não permanecem nelas, não se pode dizer que o Programa está possibilitando a reintegração de jovens e adultos no processo de escolaridade, apenas pelos dados iniciais da matrícula.

Outra questão que a análise quantitativa não mostra, é que esse aumento das matrículas pode ser causado pela presença constante nas classes de alfabetização de adultos e jovens, já alfabetizados em outros Programas e no próprio PAS, que voltam pra sala de aula por ser essa a única alternativa para manter-se na escola diante da falta de escolas, principalmente nas zonas rurais do país.

Ora se na zona rural a evasão dos alunos do Programa Alfabetização Solidária - PAS apresenta 69,8% e na zona urbana é de 30,13% , segundo o Relatório de avaliação do Módulo

VIII⁵⁸, isso significa dizer que o PAS ainda não enfrentou a questão “focal” do analfabetismo como fenômeno social que é e que precisa de tratamento mais apurado a fim de reduzir esses números de desistências da escola reconhecendo e enfrentando suas causas.

A continuar com a mesma política educacional de pouca oferta de oportunidades educativas para a zona rural, como escolas que permitam a continuidade dos estudos desses alunos, provavelmente esses alunos que entraram na escola hoje através do PAS e foram os responsáveis pelo aumento das matrículas, voltarão às novas classes de EJA e aqueles ainda não se alfabetizaram continuam sem esses direitos como cidadãos e certamente, com o passar dos anos perderão as competências de leitura e escrita já adquiridas.

Além do que esses alunos que já passaram por escolas, e voltam às classes de EJA, por falta de outra opção, eles acabam oferecendo um número falso de adultos e jovens analfabetos (quando na realidade já não o são) em sala de aula, como aconteceu no Módulo VIII analisado, ao qual nos referimos.

Segundo o mesmo Relatório a maioria dos alunos que freqüentaram esse módulo, já possuía experiência escolar anteriormente e eram 53%, enquanto aqueles que nunca tinham passado por escolas eram 47%, para quem de fato as ações do PAS, deveriam ser direcionadas e os 53% já deveriam estar em outro nível de escolaridade.

Dentre as diversas causas da elevada evasão identificada no Programa, às causas mais apontadas são aquelas relacionadas ao trabalho. Em geral, os alfabetizandos, não têm trabalho fixo e quando surge a primeira oportunidade de um trabalho ainda que temporário e precário, ele abandona o curso, mesmo que esteja em pleno processo de adquirir as competências de leitura escrita.

Em segundo lugar as causas apontadas como relacionadas à evasão são: problemas de saúde, geralmente doenças diversas e problemas de falta de tratamentos oftalmológicos, ocasionando muitos problemas de visão a grande maioria dos alunos reclama que não enxerga as letras nos textos e no quadro de giz. Sem considerar essas peculiaridades dos dados quantitativos

⁵⁸ Módulo - é o período escolar duração de 6 meses dedicado às atividades pedagógicas do PAS, para realização do processo de alfabetização inicial dos jovens e adultos, sendo o primeiro mês é dedicado a capacitação dos alfabetizadores. (Publicação do PAS, Avaliação final: de julho a dezembro de 2004. Alfabetização Solidária. São Paulo. Coleção Avaliação Final.)

5.6.3. As Parcerias com as Universidades no Estado da Bahia.

Foram firmadas parcerias com as seguintes universidades do Estado da Bahia:

1. Com a Universidade Federal da Bahia - UFBA;
2. Com a Universidade Estadual da Bahia - UNEB;
3. Com a Universidade Católica de Salvador - UCSA;
4. Com a Universidade de Salvador – UNIFACS- (Privada)
5. Com a Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC;
6. Com a Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS;
7. Com Universidade do Sudoeste de Vitória da Conquista - UESB;

A Parceria com as Universidades resultou para o PAS e para as IESs, num acerto positivo diante do envolvimento e contribuição dessa parceria, na qual ambos os setores se beneficiaram mutuamente. Das Universidades do Estado da Bahia, 6 são Universidades públicas e apenas uma é privada, por ocasião da realização do estudo. Hoje já há uma maior participação de escolas isoladas de ensino superior privadas, como a Faculdade Integrada da Bahia FIB e a Faculdade Jorge Amado.

Segundo pesquisa realizada nas 143 Instituições de Ensino Superior - IES, envolvidas com o Programa desde sua implantação, sobre o impacto nas rotinas e no cotidiano dessas Instituições, entre janeiro e outubro de 2001, as vantagens e ganhos com a parceria, foram mútuos. Das 62 Instituições que responderam a pesquisa, 27 são da região Sudeste do país, 17 do sul 10 do nordeste, 6 do centro-oeste e 2 da norte.

O estudo mostra que após a participação no Programa houve uma sensibilidade maior pela temática do analfabetismo por parte das IES, vez que se mobilizaram internamente e apresentaram outras alternativas para a EJA, tanto nos Municípios, onde atuam como internamente, propondo mudanças na estrutura curricular dos cursos das IES, para incluir a EJA na formação dos professores em geral nos cursos de pedagogia e letras. Ainda segundo essa avaliação externa 41,9% das IES, aproveitou o contato estabelecido com a Alfabetização Solidária para ampliar a realização de outras parcerias internas e externas.

Após a adesão, 21% das instituições implantaram programas similares, proporcionando a ampliação da prestação de serviço à comunidade, obrigação principalmente das universidades públicas de retornar à sociedade e prestar contas de sua atuação.

O estudo mostra também que a experiência adquirida com a implantação do Programa possibilitou a melhoria de projetos já existentes no interior das IESs , pela incorporação no novos dados da realidade educacional encontrados empiricamente através do PAS.

A incorporação de novas disciplinas, práticas pedagógicas, metodologias e áreas de pesquisas relacionadas á educação de jovens e adultos, indicam o peso das experiências relacionadas ao Programa, como a oferta de cursos de especialização mestrado e doutorado na área de educação de jovens e adultos.

A UFBA, por exemplo, após o envolvimento com a o Município de Coronel João Sá, no norte da Bahia, ofereceu um curso de formação de Gestores Educacionais, para todo o município, estabelecendo assim a troca de experiência, deslocando durante uma semana seus professores que se beneficiaram da realidade da educação no campo ali vivenciada.

A UNEB passou a oferecer cursos de pós-graduação em nível de especialização em EJA com grande procura nesse campo, principalmente por professores da rede pública estadual e municipal.

5.6.4. A Participação da UFBA - FACED no PAS.

A participação da UFBA se deu justo no primeiro ano de criação do PAS com apenas um Município atendido, Coronel João Sá , no sertão do oeste baiano, distantes entre 400 a 500 quilômetros de Salvador. No mesmo ano de implantação do PAS em 1997, a Universidade Federal da Bahia, passa a executar o Programa a partir de um protocolo assinado pela Reitoria e a coordenação da AAPAS e se compromete junto a Faculdade de Educação, a executar as ações previstas pela ONG nos diversos Municípios do Estado da Bahia principalmente naqueles cujos índices de analfabetismo ultrapassavam os 35 % previstos como prioridade do PAS.

Inicialmente o Programa na Faced estava sob a responsabilidade do Departamento de Métodos e Práticas de Ensino, o departamento II e hoje se encontra no Departamento de Fundamentos da Educação, o Departamento de Educação I. Com o envolvimento de um professor coordenador e alunos de pedagogia e ciências naturais.

O Programa já passou por vários momentos desde a sua implantação e nos primeiros 7 anos, faculdade de educação passou a conviver no período de férias dos cursos da UFBA com a presença de mais de 300 professores alfabetizadores dos diversos Municípios , onde se desenvolviam as ações do PAS , com jovens e adultos.No ano de 2002 foram 350 professores alfabetizadores capacitados pela UFBA, que durante 15 dias enchiam os espaços de faculdade de gente jovem do interior do estado , participando e convivendo no mesmo espaço onde se formavam os professores das diversas licenciaturas na UFBA.

Após esse período houve um realinhamento nas orientações centrais do Programa e as capacitações dos alfabetizadores, passaram a ser realizadas localmente, ou seja, nos próprios Municípios não só mais próximo das residências dos alfabetizadores das escolas e da realidade contextual, onde as ações iriam ocorrer durante os 5 meses previstos pelo Programa, sendo o primeiro mês dedicado à capacitação dos alfabetizadores e os 5 meses as classes de iniciação do processo de alfabetização propriamente dito.

Ainda que tenha sido questionado pelo pouco tempo dedicado as atividades pedagógicas (5 meses) considerados pouco tempo para iniciação do processo de alfabetização conforme Haddad e Di Pierro (2000).

Muito discutido e questionado na época, ao mesmo tempo muito identificado com os programas e políticas da chamada “política de descentralização do financiamento dos serviços”, impostas pela crise de financiamento do Estado que condicionaram a expansão do gasto social público às metas de equilíbrio fiscal, numa clara política de redução do tamanho do estado ou de uma política neoliberal, muito criticado na época.

Ainda assim era a única proposta para a redução do analfabetismo que surgiu no governo de Fernando Henrique Cardoso após anos de ausência de qualquer esboço de uma ação do governo para esse segmento da sociedade.

Isso levou o governo a um recuo do MEC, não da educação de jovens e adultos, mas de suas funções de coordenação e ação supletiva e redistributiva da EJA. O MEC não se retirou totalmente da provisão desses serviços de educação básica em EJA, mas se afastou e

diluiu entre outras instâncias do governo a possibilidade de atender as demandas, a partir de segmentos organizados da sociedade.

O PAS foi um deles, mas outros setores do governo tomaram a iniciativa de acolher essas demandas, assumindo para si a tarefa de elevação da escolaridade dos trabalhadores como o Ministério do Trabalho e Emprego - MTE com a implantação do Plano Nacional de Qualificação Profissional - PLANFOR, que ofereceu cursos de qualificação e requalificação profissional. Enquanto o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA é resultado de uma articulação do Conselho de Reitores - CRUB com o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - MST, cujo alvo principal era alfabetização inicial dos trabalhadores rurais assentados que se encontravam na condição de analfabetismo absoluto.

A Faculdade de Educação da UFBA, por exemplo, também executou um desses programas complementares do PRONERA, assumindo a formação dos alfabetizadores, e elevação da escolaridade dos mesmos, nas dependências da Faced, durante os anos de 1998 a 2000.

5.6.5. A Formação dos Alfabetizadores.

Retornando ao PAS na FACED durante esses onze anos de existência O problema passou por 4 coordenações de professores dos dois Departamentos de Educação existentes.

Durante os primeiros anos e a partir do acúmulo da experiência adquirida com a execução desse programa, ainda que a própria Faced tenha feito críticas necessárias a sua condução, foi possível alguns avanços.

Além da diversidade de situações educativas desafiadoras, dada à diversidade de contextos em que se encontravam, tanto os Municípios, como os professores e alunos daqueles locais, às vezes, distantes, 900 quilômetros de Salvador a capital do estado, os desafios eram ao mesmo tempo um estímulo e responder adequadamente a cada situação nova.

A partir desse contato surgiu a oportunidade de se reinventar outra forma de se fazer a qualificação dos alfabetizadores do PAS sob a responsabilidade da Faculdade de Educação da

UFBA. Nasce assim, o modelo de formação de professores alfabetizadores do PAS, sintetizado na monografia de Nogueira (2001, p. 54).

A proposta consiste em desenvolver nos alfabetizadores, competências básicas de “ensino e de aprendizagem” ao mesmo tempo em que se formam enquanto alfabetizadores vão também adquirindo novas competências da língua escrita e produção de texto se vão aumentando suas escolaridades ou concluindo a educação básica ou tendo acesso ao ensino superior.

Baseados em Kleiman (2000); Fuck (1999); Ferreiro (1999), no que se referem a fundamentos para educação e formação de professores para Educação Básica e do conceito de letramento em Soares (1999).

Para Torres (1993) o conceito de “educação básica para todos” oferece um marco na perspectiva em que possa:

- Recuperar a unidade dialética entre ensino e aprendizagem, devolvendo centralidade á aprendizagem, como objetivo fundamental de todo processo educativo;
- Formular uma interpretação ampla de aprendizagem e de saber, capaz de integrar conhecimento e ação, saber e saber-fazer (competência);
- Restituir ao aluno o lugar prioritário no sistema educativo e no processo pedagógico, exigindo a definição e a explicação das visões e dos conceitos de aluno que subjazem ás práticas escolares vigentes;
- Reconhecer que todos- crianças, jovens e adultos – têm necessidades de aprendizagem por satisfazer, estabelecendo a dimensão intergerações dos saberes e das aprendizagens, e abrindo novas vias de articulação entre educação formal, não formal e informal;
- Recuperar o saber como o elemento chave de todo o processo educativo (o que se sabe o que se ensina e o que se aprende), incorporando uma visão ampla de saber na qual cabem o saber comum e o saber elaborado, os saberes do aluno e os do professor, assim como os conteúdos e as formas de transmissão e construção do conhecimento;

- Voltar o olhar para “o que e o como” do ensino e da aprendizagem (os aspectos pedagógicos e propriamente curriculares da teoria e da prática educativas, colocados em posição subalternas tanto na pesquisa e na discussão como na política e na ação educativa; Segundo o Plano de Ação para Satisfazer Necessidades Básicas de aprendizagem a Esquema Empírico do Modelo de Capacitação da Faced.⁵⁹

Os conteúdos e suas respectivas competências básicas devem atender as necessidades básicas de aprendizagem e requer que se considere uma tipologia de conteúdos que ultrapasse os níveis empíricos conceituais (fatos conceitos e princípios) possa incluir aqueles conteúdos relacionados ao desenvolvimento de habilidades das atitudes.

Assim propõe-se com eixo articulador na organização do trabalho pedagógico a linguagem e a produção textual como estruturante de toda a formação do alfabetizador. Isso pode ser traduzido que enquanto o alfabetizador aprende a ensinar através do uso da linguagem como uso social da leitura e da escrita ele também esta usando a língua escrita como meio de adquirir novas competências, para usá-las socialmente, seja como professor ou simplesmente como usuário do idioma materno de acordo com Soares (1999).

Neste sentido, a análise do contexto histórico, geográfico, político, ético, econômico social, e artístico será feita a partir da articulação entre a aquisição da língua o uso social dessa aquisição simultaneamente, desenvolvendo as competências de aprendizagem. A narrativa será nesse sentido o meio para a compreensão e apropriação da língua e dos princípios fundamentais do português e da matemática.

Com essas premissas o Projeto de Capacitação de Alfabetizadores da Faced teve como substrato teórico o estímulo á continuidade dos estudos na perspectiva da educação continuada, o qual se envolveu como fio condutor toda proposta de formação e escolarização dos alunos e professores do PAS.

Para cumprir essas premissas o projeto ficou estruturado em duas dimensões que se interagem simultaneamente: a dimensão formativa e cultural e a dimensão curricular conteudística propriamente dita , no Projeto de capacitação da Faced , chamada de “aquisição e domínio dos conteúdos específicos de ensino” distribuídos na programação de 80 horas de

⁵⁹ O esquema não tem autoria, não foi publicado, é resultado do acumulo e experiência dos professores e alunos da faculdade de educação da UFBA e foi usado durante o período que a formação era feita no interior das universidades.

atividades educativas, excluídas as atividades de cultura e conhecimento empírico local como, visita a museus, escolas bibliotecas cinemas , parques , sítios históricos da cidade.

Considerando que a Faculdade de Educação hoje já não dispõe de uma escola laboratório como no passado, essa experiência do PAS foi uma oportunidade de recolocar essa prática e refletir sobre ela na formação dos professores inclusive das licenciaturas que ali se passam. O envolvimento de professores dos diversos departamentos também foi uma oportunidade de se fazer de fato um trabalho interdisciplinar no sentido pleno e com um grupo enriquecedor em termos da diversidade contextual e da riqueza cultural e experiências de vida que traduzem os seus cotidianos, suas crenças e as vivências.

O significado da educação no campo e no campo pode ser vivenciado no contexto de uma grande metrópole como Salvador, com as características e raízes culturais afrodescendentes, constitui-se em cenário próprio para discussões das raízes de uma cidade com mais de 80% da população negra, miscigenada e com fortes traços ainda de uma cultura transplantada de África e tornou-se única no cenário nacional.

De um dos cursos de capacitação do PAS, pode-se perceber diversidade se situações educacionais encontradas, a partir da relação dos 17 Municípios participantes desse Módulo pelo seu perfil educacional, segundo IBGE (2000):

**QUADRO XXIX. MUNICÍPIOS PARTICIPANTES DO MÓDULO DE
CAPACITAÇÃO.**

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO	ALFABETISMO ⁶⁰	ANALFABETISMO
Barra do Choça	9.832	68,2 %	36,2 %
Cel. João Sá	6.285	66,5 %	50,4 %
Cabaceiras	3.555	66,1 %	30 %
Caldeirão Grande	2.166	70,9 %	30 %
Filadélfia	3.327	71,4%	29,4%
Itaguaçu	4.389	67,0 %	37,9%
Manoel Vitorino	4.321	62,7%	39,2%
Mucuri	4.621	77,3%	25%
Maragogipe	8.545	70,9%	30,2%
Ourolândia	4.016	61,1%	41,6%
Paripiranga	6.734	66,5%	38,2%
Riachão da Neves	5.040	64,8%	36,6%
Saúde	2.606	69,9%	33,2%
Tapiramutá	3.327	69,1%	32,2%
Teolândia	3.152	60,5%	39,6%
Umburanas	4.116	61,1%	41,6%

⁶⁰ A expressão alfabetismo segundo MARSAGAO (2000), é empregada par dar positividade ao termo analfabetismo.

Wenceslau Guima	6.995	54,8%	46,9%
-----------------	-------	-------	-------

Fonte: Relatório Final do PAS Módulo XIV-Ano 2003.

Durante a execução do Módulo esses Municípios foram visitados por alunos e Professores da UFBA, visitaram as classes dos alunos adultos e fizeram reuniões com professores alfabetizadores, com autoridades locais, dando assim continuidade ao programa de educação continuada, e ao acompanhamento, previsto no Módulo.

Os dados da população de cada Município referem-se apenas ao total população residente na sede dos municípios, os povoados que pertencem e essa jurisdição territorial não consta desse levantamento do IBGE a zona rural não esta incluída no total da população. Por exemplo, a população do Município de Paripiranga é de 6.734 só na sede porque a zona rural é maior já que tem um total de 15. 000 mil pessoas entre Município e povoados.

5.6.6. Resultados.

Dos 417 Municípios do Estado da Bahia, 57 participaram do Módulo XVI de Julho a Dezembro de 2003, dos quais 17 eram da responsabilidade da UFBA, segundo Relatório Final 2003, os alunos apresentaram os seguintes resultados:

a. Competências em Língua Portuguesa:

No estado da Bahia, a análise dos dados relativos às avaliações inicial e final mostrou que, em relação à competência Expressão Oral, houve pouca alteração entre o antes e depois do aluno passar pelo processo inicial de alfabetização proposto pelo PAS. Ora se houve pouca alteração conforme, o que dizer das demais competências, quando a oralidade ainda não se faz parte do universo do aluno. A questão remete entre outras causas também ao tempo de 5 meses nas condições pouco favoráveis ao desenvolvimento da oralidade em alunos adultos e da zona rural diante da “cultura escolar” nunca antes dominada por esse adulto. As competências de Leitura e Escrita apresentam uma particularidade. Segundo o relatório, 13,3% e 12,8% respectivamente dos alunos permaneciam na mesma situação que quando iniciaram o curso. ”Verificou-se que, no início do curso, 52,2% não liam e 49% não

escreviam”. O que significa que os outros 47,8 e 51% sabiam ler e escrever alguma coisa , e ainda assim a esses percentuais não acrescentou nada ao final do curso , considera-se preocupante como resultado esperado. A análise dos resultados na Produção Escrita pelos alunos mostra que dos 3,3% que já escreviam frases isoladas no início do curso, houve um aumento para 12%, considerando que alguns já traziam essas competências, não se pode aceitar diante do muito que se necessita alcançar. Deslocamento de poucos pontos percentuais cuja conclusão é um “movimento favorável ao processo de aprendizagem do alunado na Bahia é pouco é pouquíssimo diante do quadro visto nas estatísticas educacionais do Estado.

O gráfico nº 17, página 82 do citado relatório, expressa esse movimento de zig-zag da lenta e tímida aprendizagem dos alunos. A opção metodológica do tratamento dos dados não deixa perceber essa tímida aquisição das competências básicas falseando os reais níveis de aprendizagem dos alunos nessa situação. Qual o sentido de se obter apenas um “movimento favorável a aprendizagem” quando se deseja dominar o código escrito e usá-lo socialmente para melhorar sua condição de cidadania? É um questionamento que tem levado a Faculdade de Educação se questionar quanto as suas práticas educativas e metodológicas.

b. Competências em Matemática:

No que diz respeito ao sistema de numeração, o curso tratou do desenvolvimento de habilidades referentes ao reconhecimento de números e operações (1ª habilidade); reconhecimento e registro de números conforme o sistema de numeração decimal (2ª habilidade); procedimentos de cálculo mental exato e aproximado, compreendendo e explicando o enunciado (3ª habilidade); e apresentar soluções para situações problema (4ª habilidade). A 4ª habilidade, no final do curso obteve uma ligeira diferença.

Ainda segundo esse mesmo documento, algumas habilidades consideradas de nível elementar não chegaram a ser adquirida como figuras planas e sólidas, competência elementar da geometria. Os dados mostram um movimento não só tímido como mostra um retrocesso em algumas competências do processo de aquisição da aprendizagem do alunos.

5.6.7. Esquema Empírico do Modelo de Capacitação da Faced.⁶¹

Os conteúdos e suas respectivas competências básicas devem atender as necessidades básicas de aprendizagem que se considere uma tipologia de conteúdos que ultrapasse os níveis empíricos conceituais (fatos conceitos e princípios) possa incluir aqueles conteúdos relacionados ao desenvolvimento de habilidades e as atitudes.

Assim propõe-se com eixo articulador na organização do trabalho pedagógico a linguagem e a produção textual como estruturante de toda a formação do alfabetizador. Isso pode ser traduzido que enquanto o alfabetizador aprende a ensinar através do uso da linguagem como uso social da leitura e da escrita ele também esta usando a língua escrita como meio de adquirir novas competências, para usá-las socialmente, seja como professor ou simplesmente como usuário do idioma materno, na perspectiva do letramento SOARES (1999).

Neste sentido, a análise do contexto histórico, geográfico, político, ético, econômico social, e artístico será feita a partir da articulação entre a aquisição da língua o uso social dessa aquisição simultaneamente, desenvolvendo as competências de aprendizagem. A narrativa será nesse sentido o meio para a compreensão e apropriação da língua e dos princípios fundamentais do português e da matemática.

A seguir as referências conceituais, teóricas e metodológicas da capacitação: Cultura conceituações; O contexto local e nacional; As raízes da cultura baiana; a linguagem oral; diversidade textual; a narrativa e discursividades; Os conceitos de alfabetização; produção textual e linguagens portadoras e marcadores textuais; competências básicas; O letramento no Brasil, origem desenvolvimento Referências históricas e conceituais da EJA;

⁶¹ O esquema não tem autoria, não foi publicado, é resultado do acumulo e experiência dos professores e alunos da faculdade de educação da UFBA e foi usado durante o período que a formação era feita no interior das universidades.

5.7. PRAJAC - O Brasil Alfabetizado e a EJA no Município de Alagoinhas - Bahia

O Município de Alagoinhas está situado entre a Mesorregião e a do Litoral Norte distante 107 quilômetros de Salvador, com 130 mil habitantes sendo que destes, 112.440 vivem na zona urbana e 17.655 na zona rural. Destes cerca de 14 mil são analfabetos distribuídos entre a zona rural e na periferia dos Municípios segundo o censo de 2000. Por ser um dos Municípios mais próximo de Salvador e apresentar uma sensibilidade política com a Educação de Jovens e Adultos - EJA⁶², pois é um dos poucos Municípios que inclui no seu Plano de Educação a modalidade da EJA e o fez pela prática já incorporada, pelo investimento que vem fazendo ao longo dos últimos anos nessa modalidade da Educação Básica.

Por essa razão justifica-se a inclusão do Município como amostra do estudo da EJA no Estado da Bahia na tese em apreço, além de ser o único Município fora de Salvador que aderiu ao Brasil Alfabetizado em 2004, incluído na amostra.

Alagoinhas é um dos poucos Municípios do Estado da Bahia que vem oferecendo especial atenção a EJA dentro de uma perspectiva de eliminar o analfabetismo na zona rural e urbana. Trata-se de uma experiência do Governo Local que pretende fazer algumas mudanças nas bases estruturais da cidadania, implantado uma nova concepção de Gestão Participativa iniciando a abertura do orçamento da prefeitura para discussão com a população.

Implantado assim a prática e discussão do “Orçamento Participativo”, o Município, abre uma oportunidade histórica de participação e decisão coletiva, na Gestão e Administração Pública.

Ainda que a cidade enfrente os mesmos problemas de superpopulação que Salvador, a cidade possui as características próprias de cidade interiorana, mantendo ainda uma qualidade de vida mais próxima da natureza e de convivência com hábitos da vida rural.

Quando caracteriza a Educação do Município, o citado documento apresenta alguns dados de analfabetismo que merecem reflexão e análise. Segundo o documento em 1991 o município tinha uma taxa de 22,47% entre a população de 10 anos e mais e em 2000 esse

⁶² EJA -Educação de Jovens e Adultos , é mais que uma sigla: trata-se de um conceito de educação de jovens e adultos comum na literatura educacional brasileira , e inclui desde alfabetização até o ensino médio na modalidade EJA segundo a Lei 9394/1996.

índice cai par 13,54% de acordo com o INEP (2000), ficando com a nona taxa do Estado na classificação dos municípios baianos segundo o INEP.

Numa primeira vista sobre os dados a situação do Município não estaria desesperadora, tem um sistema de ensino que vem obtendo avanços e o espaço das políticas educacionais implantadas vem se ampliando com novos Programas e Projetos no sistema de ensino, como o Integrar, PAS e outros. Tem programa próprio de atendimento aos jovens e adultos, experimenta novas metodologias de ensino no âmbito da EJA e atende a crianças portadoras de necessidades especiais ainda que em convênio com instituições específicas dessa área. A taxa de analfabetismo na zona urbana não é alarmante. Caso essa taxa apresentada pelo INEP em 2000 tivesse agregado os dados dos jovens e adultos residentes na zona rural do Município de Alagoinhas, onde se concentram as pessoas de mais de 15 anos sem escolarização ou com pouca escolarização, formando um contingente significativo e de difícil solução, o percentual seria sem dúvida outro.

Na verdade por não aparecerem os dados da zona rural, o Município por um lado se destaca pela posição que se classifica e por outro deixa de receber apoios técnicos, financeiros de modo geral por ter superado em termos numéricos das altas taxas de analfabetismo, diante de outros dados mais gritantes.

Esse procedimento pode está escondendo o real problema do analfabetismo e atrasando uma possível solução mais rápida do problema. As Políticas de combate e redução do analfabetismo destinada a Municípios com taxas superiores a 25% sempre deixaram Alagoinhas de fora pelo problema ora comentado. Ainda assim, o Município apresenta um total de 13.172 pessoas de 15 anos e mais não alfabetizadas, por isso tomou a iniciativa de adotar políticas para esse segmento que passamos a comentar e examinar seus determinantes legais.

Observando-se a matrícula no Município nos anos de 1999 a 2002, verifica-se uma situação preocupante e infelizmente recorrente no Estado da Bahia causado pelo freqüente abandono e repetência dos alunos na Educação Básica, resultando na defasagem idade-série que se constitui num entrave no sistema de ensino como um todo: “como consequência dos sucessivos abandonos o percentual de alunos com defasagem idade série no ano de 2001 era de 62,7% no Ensino Fundamental como um todo, sendo o mais grave nas 5^a a 8^a séries esta taxa se eleva para 74,1%.

Ao adicionar os dados de abandono e reprovação no Ensino Fundamental e Médio tem-se um 45,7% e 36,4%, respectivamente nesses níveis de ensino (Plano Municipal de Educação, p. nº31). Ainda que a política local expresse toda uma intencionalidade no atendimento às demandas da educação direcionando investimentos previstos, alocando recursos, verifica-se ainda uma situação precária quanto aos rendimentos e principalmente na aquisição das “competências básicas de aprendizagem”, apresentando um fraco desempenho escolar em todo Sistema de Ensino Municipal.

Com relação aos docentes, estes são ao todas nas dependências administrativas municipal, estadual e particular 1.788 professores, distribuídos nos diversos níveis de ensino e atuando nas 288 escolas da zona rural e urbana que compõem o sistema ensino no município de Alagoinhas. Destes a predominância é daqueles que possuem apenas o nível médio de ensino e geralmente com formação de Magistério (523) para atuar nas primeiras séries do ensino fundamental e uma tendência a crescimento de professores com formação superior (755) que atuam da desde a 1ª série do ensino fundamental ao ensino médio, da 5ª a 8ª predominante.

Conjugando a política de formação continuada implantada no Município, e a tendência observada de admissão de professores com formação de nível superior, pode-se concluir que quanto à formação dos professores do Sistema de Ensino Municipal, este apresenta uma situação melhor que na década passada e por isso mesmo esperava-se obter um melhor desempenho do sistema de ensino nessa localidade do que o obtido pelo menos no ano 2002 e 2003 dos quais os dados foram extraídos.

No ano de 2001, o Sistema de Ensino Municipal apresentava um quadro de docentes por grau de formação com apenas o ensino médio predominando a formação de magistério cuja atuação se dava preferencialmente nas séries iniciais do ensino fundamental. Já se faz notar, portanto um número significativo de professores com formação superior atuando tanto nas primeiras séries, quanto da 5ª a 8ª séries do ensino fundamental segundo revelam dados do plano Municipal de Educação.

Por tudo isso pode-se verificar a complexidade do fenômeno educativo que mesmo quando atende alguns dos seus elementos importantes, mas não suficientes, não se obtém uma melhora no sistema com um todo, é claro que a prática e o desenvolvimento do ensino

melhoram e se consolidam novos aportes metodologias mais facilmente, mas ainda não são suficiente para garantir um resultado que reflita a melhoria do ensino no Município.

Lembrando que em termos quantitativos, a oferta de educacional para o ensino fundamental no país atingiu patamares expressivos como a universalização do Ensino Fundamental na Bahia 98, 3% das crianças de 07 a 14 anos se encontra nas escolas o que garante quase a universalização do ensino para esse público.

No entanto ainda percebe-se um alto índice de abandono e repetência nas escolas, o que faz com esse mesmo sistema não permita que os alunos permaneçam por quase 14 anos para concluir o ensino fundamental previsto para ser concluído em apenas 8 anos.

O ensino noturno no qual se realiza a EJA apresenta um índice de reprovação de 12,2% e de abandono escolar de 40,7% no Ensino Fundamental e respectivamente, de 10,2% e 28,3% no Ensino Médio, demonstrando baixa produtividade do sistema escolar baiano e sua atual incapacidade em proporcionar a permanência dos alunos na escola. Em muitos casos esse abandono escolar ocorre como contingência da vida imposta a sujeitos privados de condições satisfatórias de permanecer na escola diante da chance renovada de voltar a estudar, por necessidade de manter a própria subsistência e a família.

O trabalho, então acaba por interferir decisivamente, afetando sua freqüência, sua pontualidade, levando-o a desistir do esforço de escolarizar-se. Em alguns casos, os atrasos são tomados como desinteresse, e as regras rígidas da escola o impedem de participar de atividades, sem reconhecer seu esforço para chegar até ali, mesmo sabendo das dificuldades para cumprir os horários estabelecidos pela “cultura escolar”.

5.7.1. O Plano Municipal de Educação de Alagoinhas-2004-2014

Uma das medidas dos governos democráticos adotadas para reduzir as dificuldades encontradas pelos gestores é através da *Participação* e o envolvimento da comunidade local na administração estimulando e dividindo responsabilidades com a coisa pública. O Município de Alagoinhas é um bom exemplo disso com a aprovação do Plano Municipal de Educação, uma iniciativa da Gestão municipal que envolveu a comunidade educacional local. É um documento, construído pelos gestores da Educação municipal com a participação efetiva

de segmentos da comunidade e pretende tornar-se um instrumento de acompanhamento e controle do desenvolvimento do sistema municipal de ensino.

O documento contém dados e informações históricas sobre a origem do município, aspectos demográficos, geográficos ambientais e as características educacionais do município de Alagoinhas, metas e ações decorrente que serão norteadoras das políticas educativas implantadas no período definido. Ressalta ainda, o documento deverá ser objeto de avaliação a cada dois anos, a fim de possibilitar um planejamento educativo a partir e com base em dados efetivos e extraídos da realidade educacional experimentada e vivenciada pela gestão.

Os dados quantitativos do Sistema Educacional local não apresentam novidades em relação aos demais municípios baianos sendo a predominância de escolas do ensino fundamental pertencentes à rede municipal, enquanto que a rede estadual tem 53 escolas da 1º a 8º série do ensino fundamental, a rede municipal assume 153 escolas do mesmo nível. Já no ensino médio são 5 escolas apenas do Estado, ou seja, o governo do estado da Bahia se responsabiliza por essas escolas sua estrutura e funcionamento, bem como o corpo docente e técnico administrativo.

É curioso e caracteriza a educação no Estado da Bahia como um todo, a presença maior de instituições privadas de ensino, por exemplo, em Alagoinhas são 7 as escolas da ensino médio enquanto as públicas oficiais são 5 apenas no total da rede privada são 66 enquanto que na rede estadual são 53. Esta situação vai de encontro ao que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases - LDB quando estabelece a prioridade ao ensino fundamental para os Municípios enquanto o ensino médio, a prioridade será do Estado.

Ainda que a LDB professe tal atribuição, o faz sob a forma de atribuir prioridades não significa a ausência da administração pública estadual nos demais setores e níveis de ensino. Vejamos então textualmente tal preceito da lei: Artigo 10 - os Estados incumbir-se-ão de: *I- organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais nos seus sistemas de ensino; II- definir , com os municípios , formas de colaboração na oferta do ensino fundamental as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do poder Público; VI- assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade o ensino médio. (...) ...Artigo 11- Os Municípios incumbir-se-ão de: V- oferecer educação infantil em creches e pré –escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em*

outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela constituição federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. Como é perceptível o que a lei preconiza é o estabelecimento de um sistema de colaboração entre as diversas instâncias dos poderes locais e estaduais, deixando bem claro o interesse no atendimento da totalidade da demanda existente.

A rede municipal em Alagoinhas oferece as seguintes modalidades: Educação Infantil de (02 a 06 anos), Ensino Fundamental de (7 aos 14 anos), Educação de Jovens e Adultos, Ensino profissionalizante, Educação no Campo (zona rural), e Educação Especial (Plano Municipal de Educação. 2004, p.24).

5.7.2. Políticas de EJA adotadas em Alagoinhas. Visão Histórica.

Ainda que muito timidamente o Município sempre contou com classes destinadas a alfabetizar adultos pelos dados que encontra-se no Plano Municipal de Educação e no Relatório Síntese para Implantação e inclusão da EJA no Município. Desde a década de 70 e 80 com o Mobral e Fundação Educar, contava com classes para as séries iniciais. Foi a partir de 1990 que o documento considera a derrocada da EJA no Município, quando por total falta de incentivo e de políticas públicas Nacionais, o município reduziu as classes de alfabetização de adultos, chegando fechar o departamento responsável na secretaria de educação, num total abandono a esse segmento já expressivo na região e no estado tanto é assim que a Bahia tem um dos mais altos índices de analfabetismo. Segundo Santos (2005, p.52):

...enquanto a Fundação Educar subsidiava a EJA com o suporte didático e pedagógico, aproximadamente, cinquenta escolas funcionavam no Município, distribuídas nas zonas rurais e urbanas. Após esse momento, não houve sequer um investimento em políticas públicas voltadas para o jovem e o adulto que resultou no fechamento de várias classes, chegando a um total de apenas onze escolas funcionando em 1997 e obrigando o órgão da Seduc a uma tomada de posição.

O movimento de vai e vem e principalmente a descontinuidade das Políticas Nacionais de EJA tem reflexos nas políticas estaduais e locais, e verifica-se esse mesmo movimento no Município de Alagoinhas, que coincide o período de descontinuidades das políticas de EJA desde o fechamento da Fundação Educar em 1990, que significou a década do silêncio consentido pelo Governo da União com relação a políticas de EJA.

5.7.3. Programa de Alfabetização e de Educação Continuada de Adultos - PRAJAC

Foi a partir da V CONFINTEA em 1997 que iniciou-se um movimento de resignificação da EJA e em 1998 a secretaria do município cria um Programa de Alfabetização e de Educação Continuada de Adultos- PRAJAC . Estruturado em Ciclos de aprendizagem o ciclo I é destinado a condensar os conteúdos das duas primeiras séries do ensino fundamental, 1ª e 2ª com duração de um ano, e o ciclo II que reúne os conteúdos da 3ª e 4ª séries com duração também de um ano, além de um ano atribuído ao processo inicial de alfabetização e letramento.

Influenciado pelo novo olhar da EJA, o conceito amplo de alfabetização e educação permanente a partir da V CONFINTEA, deram o suporte conceitual para a criação do programa de EJA e outros no município tendo criado em 2006 mais um Fórum Regional de EJA com sede em Alagoinhas, expressando assim a motivação e o dinamismo existente sobre essa EJA na cultura da cidade.

5.7.4 Outros Programas de EJA no Município

Além da formação continuada dos professores, novos projetos e ações na política de EJA, estão sendo executados em Alagoinhas, como o programa de Alfabetização Solidária - PAS , o Brasil Alfabetizado, e mais os projetos: Recomeço, Juventude Trabalhadora na Escola, Semear , Integrar, Construindo a Cidadania, Ação-Reflexão, todos visando aumentar a escolaridade dos trabalhadores rurais e urbanos da 1ª a 4ª e da 5ª a 8ª série do ensino fundamental , são a expressão e sensibilidade da política local pela Educação para todos de modo geral e da EJA, especificamente.

Com tudo isso, é singular os resultados apresentados do sistema de ensino do Município como um todo deixando claro que a ação da escola tem seus limites quanto a promoção do desenvolvimento social de uma população, conforme mostra o plano municipal de educação, mas o desenvolvimento em qualquer contexto não ocorre sem investimentos em educação.

5.7.5 Dados de Execução do Brasil Alfabetizado, PRAJAC e PAS no Município.

A implantação do Programa Brasil Alfabetizado enquanto uma política pública do Governo Federal, no Município de Alagoinhas, deve-se a dois fatores primordiais: Primeiro a história do Município já contempla uma sensibilidade e atenção a esse segmento, embora tenha sofrido os efeitos da descontinuidade de políticas anteriores, que foram interrompidas a cada término das gestões dos governos.

Segundo, dado o esforço que a Secretaria de Educação já vem desenvolvendo com projetos nesse campo, buscou aproveitar o apoio de uma política pública, como o Brasil Alfabetizado, vem dinamizar mais ainda e apoiar a iniciativa Municipal desde anos anteriores.

Outro fator determinante para a implantação do Brasil Alfabetizado foi a experiência e parceria com a Universidade Federal da Bahia-UFBA na Formação dos Alfabetizadores.

QUADRO XXX. DADOS DA EXECUÇÃO DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO

ANO	MATRICULAS	CONCLUINTES	EVASAO
2004	1908	1044	944
2005	1702	806	916
2006	750	-----	-----

FONTE: Dados coletados durante entrevistas com os gestores do PBA.

Durante a realização das entrevistas, as turmas ainda não tinham concluído o curso, por isso não aparecem os dados de concluinte no quadro.

Ainda assim é grande a evasão dos alunos, durante os 6 a 8 meses de aula, causando assim uma redução drástica de mais da metade das matriculas, que merecem uma tomada de posição política sobre o cumprimento das metas do PBA.

Já as classes do Programa de Alfabetização Solidária-PAS, era reivindicação antiga da SEDUC, mas que o Programa nunca havia atendido suas demandas. Após a implantação do PBA, chegava também a oferta do PAS e diante da situação de ausência por muitos anos de políticas educativas nessa área o Município aceitou e está executando nessas condições.

QUADRO XXXI. DADOS DE EXECUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA

ANO	MATRICULAS	CONCLUINTES	EVASÃO
2006	307	144	163
2007	265	-----	

Fonte: Dados coletados durante as entrevistas com os gestores em novembro de 2006

A Evasão no PAS, ainda foi maior em 2006 do que o número de concluintes, considerando que nesse ano o PBA, já havia aumentado de 6 pra 8 meses o tempo de duração dos cursos de alfabetização, é preciso rever as estratégias adotadas, sob pena de não cumprir as metas definidas e retardar ainda mais a eliminação do analfabetismo no país.

Observe-se que em 2006 foram visitadas 10 classes do Programa Brasil Alfabetizado em Alagoinhas, pela pesquisa do Doutorado em apreço, e observou-se a existência de turmas completas de 25 alunos adultos, onde a evasão ainda não estava presente nessa forma expressiva que os resultados apontam.

Há que se investigar mais profundamente, os registros das matrículas antes durante e depois da execução das aulas, e as causas de tanta evasão. Historicamente, já sabemos que os alunos adultos se evadem por muitas causas como:

A Falta de motivação das aulas, as questões da falta de referências a sua cultura aos seus valores, ou seja, uma inadequação curricular. Também os chamados “trabalhos temporários” ou “frente de trabalho”, uma vez que grande parte das classes de EJA são de pessoas desempregadas ou buscando emprego e na maioria das vezes , quando encontra assume o trabalho e deixa a escola , mesmo que esteja aproveitando as atividades escolares e adquirindo novas competências.

De acordo com os dados da Avaliação Nacional do PBA, as causas da evasão no Brasil Alfabetizado, estão relacionadas a seguir:

QUADRO XXXII. DADOS DA EXECUÇÃO DO PRAJAC - ENSINO FUNDAMENTAL

ANO	MATRICULA	CONCLUINTES	EVASÃO
2006	643	236	407
2007	1038

Fonte: Questionário das entrevistas aplicadas com gestores do PRAJAC, em 2006

Pelos dados de matrícula da EJA, no Ensino Fundamental, é ainda muito grande a fenômeno da evasão temente, os resultados são insuficientes para aumentar a escolaridades dos adultos e jovens trabalhadores e reduzir os índices de analfabetismo no país.

5.7.6. Elementos de Avaliação de EJA em Alagoinhas.

Apesar da história e participação na política de educação de Alagoinhas, os resultados não expressam situação diferente dos demais, com algumas especificidades que merecem destaque.

Nas classes observadas das turmas visitadas a noite, estavam presentes a maioria dos alunos matriculados e não os 40 e 50% como diz a avaliação nacional do PBA.

Apesar da constatação, por diferentes fontes de levantamento de campo, da existência da maioria das turmas de alfabetização, o número de alunos em sala de aula tende a ser entre 50% e 40% do esperado, sendo que metade desse efeito se deve à evasão e a outra metade à frequência intermitente (SANTOS, 2006, p.47).

As causas dessa evasão são cruzamento de vários fatores e estão associados à baixa efetividade do Programa já identificados em 2003, 2004 e 2005. Esses fatores são dentre outros, o pouco tempo dos cursos, as questões metodológicas, ou o método utilizado, falta das competências didáticas dos alfabetizadores, insuficiência e inadequação de materiais didáticos e baixa motivação dos alfabetizadores, mas com tudo isso ainda é o Trabalho quem mais esvazia as turmas de EJA como um todo.

Segundo os questionários das entrevistas com os Gestores em Alagoinhas, as causas principais dessa evasão são a falta de motivação das aulas, necessidade de trabalhar, cansaço físico.

Diante do chamado das frentes de trabalho, mesmo um trabalho temporário e sem carteira assinada, tem peso e um maior valor agregado superior ao valor atribuído à escola, a aprender a ler e escrever.

Há referência ainda às questões da violência e drogas já presente na cidade, e circulando as escolas, o que faz com que os alunos desistam de vir a escola se não tem companheiros de percurso, devido ao medo de sair à noite de casa, principalmente as mulheres.

A Gestão local não faz avaliação dos Programas de EJA porque considera suficientes as avaliações feitas pela Coordenação do Programa.

Segundo o questionário de um dos gestores do Programa Brasil Alfabetizado em Alagoinhas, a maioria dos alunos matriculados em 2006, eram do sexo masculino e variavam entre 25 e 60 anos de idade, sendo talvez essa uma das explicações da frequência intermitente dos alunos, (os homens faltam mais do que as mulheres) seja o fato de sempre estarem buscando um trabalho, e quando surge mesmo esporadicamente.

Quanto a metodologias de ensino, há referências ao uso de materiais didáticos, considerados “escassos” pela gestão local, mas não há referências a como alfabetizam seus alunos, que métodos e processos usam. A competência mais indicada como parâmetro para considerar uma pessoa alfabetizado “é escrever um bilhete simples” e o “uso da leitura e da escrita na vida social”.

5.8. O Fórum /EJA no Brasil e no Estado da Bahia

Segundo Beisiegel (2003) a partir dos anos 90 houve uma desobrigação do Governo Federal em articular uma política Nacional para a Educação de Jovens e adultos/EJA, transferindo, com isso as responsabilidades com o atendimento a esse público, para os Municípios e outros setores como ONGs etc.

Isso não só acarretou o aumento dessa dívida social para com esse extrato da população brasileira, que segundo o censo 2005, são 16 milhões de pessoas de 15 anos e mais que não possuem o domínio da leitura e escrita, representando 12,4% dos 170 milhões da população total.

Sem uma política para articular as ações de educação de adultos/EJA, inúmeras iniciativas surgiram a partir de uma diversidade de atores e setores demandantes de ações educativas no campo da EJA, surgindo daí diversas parcerias com ONGs e universidades para o desenvolvimento de projetos e programas para tender a esse segmento da educação então excluído de políticas consistentes.

Assistimos também nos anos 90, o surgimento dos Fóruns/EJA, um movimento em prol da EJA a partir de iniciativas da sociedade civil, mantendo a velha tradição desse segmento educacional, que historicamente esteve ligado a iniciativas da educação não formal, portanto da iniciativa de setores de educação informal. Os Fóruns/EJA /Nacional/ Regional e Estadual vêm se constituir na manutenção mais uma vez dessa tradição no campo da EJA.

Com o objetivo de estabelecer a interlocução entre diversos segmentos que de alguma forma desenvolvem a educação de jovens e adultos, Os Fóruns foram se constituindo gradativamente em um “espaço privilegiado de discussão, intervenção e reflexão no campo da EJA” no Brasil.

A partir de movimentos locais como o estado do Rio de Janeiro que foi o 1º a criar o movimento de discussão da EJA, organizado como um Fórum, outras iniciativas foram se somando até criar um Movimento Nacional, no qual diversos estados se mobilizaram em prol da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica. O surgimento dos fóruns vem criando, aos poucos, um Movimento Nacional com o objetivo de estabelecer uma interlocução com os organismos governamentais a fim de intervir na elaboração de políticas públicas para a educação de jovens e adultos (SOARES, 2004. p.26).

Isso representa uma novidade no campo da educação de jovens e adultos no Brasil, uma vez que ela a educação de adultos, já não representa apenas um contingente de pessoas que não tiveram escolas na idade regular, mas um conjunto das diversas situações de interrupção escolar, abandono, evasão e repetência da juventude brasileira de modo geral de mais de 15 anos de idade.

Nas décadas de 60 e 70 a educação de adultos era composta em geral por pessoas de mais de 40 anos de idade hoje a situação vem se modificando sendo incluídos jovens de mais de 15 anos que não conseguiram completar o ensino fundamental obrigatório de 8 anos de escolarização ou o ensino médio.

Levando-se em conta que a juventude de 15 a 24 anos segundo Frigott (2004, p.130) do total de 34 mil jovens nessa faixa de idade apenas 46,8% freqüenta escola desde a alfabetização ao ensino superior, sendo que a maior concentração está no ensino fundamental 48,2%.

Dos 53% da juventude que não esta freqüentando escola deve perguntar se a que se destina esse contingente expressivo da juventude em geral filhos de trabalhadores empregados ou desempregados, nesse período da vida que deveria esta se preparando pra entrar na idade adulta em melhore condições pelo menos do que as gerações anteriores? Merece, portanto atenção por parte do Governo Federal e de políticas públicas que venham atender a essa nova configuração da pirâmide educacional do país.

Justifica-se assim a existência de ações educativas por parte de alguns estados para atender a esse segmento educacional como com é o caso de Pernambuco e Alagoas, dentre outros, que desde as décadas de 80 e 90 vem mantendo uma atenção especial à educação de jovens e adultos.

Em Recife, por exemplo, existe a “articulação pernambucana pela Educação de jovens e adultos, que reúne professores dos Municípios dedicados a educação de jovens e adultos. Em Alagoas era o coletivo de Educação Popular e foi sendo ampliado para o Fórum EJA de hoje criado em 2001 em Salvador na Bahia foi a comissão pró-fórum que sustentou a idéia de uma articulação plural e informal em torno da temática pra posteriormente criar o fórum em 2002.

Ressaltando que a Bahia manteve o centro de educação comunitária e de cultura popular-CECUP desde a década de 70 que permaneceu esses anos todos, com a pratica e reflexão da educação de adultos e comunitária, formando professores para atuação nesse campo e surgiu da iniciativa popular e da sociedade civil.

Foi, no entanto, o Rio de Janeiro o primeiro Estado a criar o Fórum /EJA a partir de 1997, motivados pelos compromissos assumidos na V CONFINTEA e a partir de encontros promovidos pelo MEC para diagnosticar a situação da EJA de cada Estado, foram criados o Fórum do Rio e o de Minas Gerais no ano subseqüente.

Foi assim iniciado um movimento nacional, uma serie de ações nos demais estados como na Paraíba, e no Rio Grande do Sul e posteriormente no estado da Bahia motivados pela situação particular da EJA de cada estado.

Nesse período foi também criada a Comissão Nacional de Educação de jovens e adultos no Ministério da Educação e isso criou ânimo nos defensores de uma educação de qualidade para todos, em geral nos professores ligado as políticas de EJA no país.

Dessa mobilização nasceu o I ENEJA (Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizados uma vez por ano, pra discussão e apresentação de resultados das políticas de EJA) em 1999 no Rio de Janeiro, hoje já na versão do V ENEJA, o evento conta com a participação de diversas instituições ligadas à temática nos quais os fóruns estaduais são participantes obrigatórios.

Com a missão de *articular, socializar e intervir, nas políticas públicas de EJA*, os Fóruns tem hoje representação por estado na Comissão Nacional de Alfabetização do MEC e constituem-se em espaços de socialização e reflexão das políticas e ações de EJA por cada Estado.

5.8.1. Fórum EJA na Bahia

Motivados pela realização dos Encontros Nacionais, os ENEJAS, que desde 1999 são um marco do debate e intercâmbio sobre políticas de EJA no Brasil, os Fóruns vem se constituindo em espaços plurais de discussão e da institucionalização da EJA, no Brasil e na Bahia não foi diferente.

Reunidos em Salvador na Bahia, entidades representativas dos diversos segmentos (estado, universidades, empresariado, ONGs e movimentos sociais) que atuam em EJA na Bahia resolveram, a exemplo de 14 estados brasileiros já com seus fóruns constituídos e em funcionamento, criar também esse espaço de discussão e reflexão e intervenção da EJA.

Inicialmente com uma Comissão Pró-Fórum basicamente com a participação da UFBA, SESI, UNEB, SEC, SMEC Salvador. Em 2002, essa Comissão teve como meta a

partir do I Seminário de Educação de jovens e adultos, instalar e criar definitivamente o Fórum EJA na Bahia.

Com o objetivo geral de contribuir para a redução do analfabetismo total e funcional de jovens e adultos na Bahia, o Fórum, constitui-se num espaço público informal e permanente, de articulações públicas e privadas, trocas de experiências entre diversas instituições que atuam como demandantes executoras ou produtoras de conhecimentos dentro da temática da educação de jovens e adultos.

Norteadas pelos princípios de igualdade e do respeito á autonomia de cada uma, essas instituições estão comprometidas com a dinamização das políticas de EJA no Estado com a participação e na formulação de políticas e de um modo geral na intervenção das ações dos governos Estaduais, Municipais e Locais.

O acesso de todos á educação é uma das causas pétreas da Constituição Federal, estabelecendo como um direito que não prescreve com a idade. No que concerne aos jovens e adultos, a LDB nº 9394/96, em seu artigo 4º, inciso VII, reafirma este direito e estabelece o recenseamento e oferta de vagas como da responsabilidade da União, Estados e Municípios (artigo 5º, & 1º, inciso I).

Entretanto, dentre as diversas modalidades da Educação Básica previstas na LDB/96, sem dúvida a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a que apresenta menos atenção e recursos públicos, o que se traduz em pequena oferta de curso de EJA, apesar da enorme demanda.

Como resultado, embora os índices de analfabetismo total tenham declinado, o número de brasileiros e brasileiras analfabetos é segundo dados do IBGE/CENSO/2000, semelhante ao da década de 50 do século passado, ou seja, cerca de 16,5 milhões de pessoas.

Apesar de uma taxa o índice de analfabetismo segundo o Censo (2003) ser de 12,4%, há uma variedade entre as regiões, sendo o Nordeste a que apresenta o maior índice 24,3%. Enquanto na região Norte esse índice é de 11,2 %, na região Sudeste cai para 7,5%, na região Sul é de 7,0 % e no Centro-Oeste é de 10,2%.

Na Bahia, a situação é mais grave, pois o Estado apresenta a maior população analfabeta total do Brasil, cerca de 3,1 milhões sendo que, 1,8 milhões estão no campo, tendo como agravante, o fato de que, dos 417 Municípios existentes 144 possuem baixos IDH.

Historicamente existe na Bahia uma tradição de luta contra estes índices, sendo sempre presentes a Igreja Católica, as Pastorais, o Movimento de Educação de Base - MEB. Hoje, o movimento pela EJA está sendo ampliada, por novos atores como a presença das Universidades, o sistema “S”, diversas ONGs e movimentos sociais como o Movimento dos Sem Terra - MST e outros.

Mas foi o Centro de cultura e Educação Popular - CECUP, que na década de 70 iniciou essa discussão em prol da educação de adultos, que hoje é retomada pelos Fórum/EJA, com outra perspectiva qual seja de definir políticas de EJA para o estado, e intervindo como representantes da sociedade civil.

São componentes do Fórum EJA/BA as seguintes Instituições de Ensino Superior: UFBA, UNEB, UCSAL, UEFS, UESC, UESB, UNIBAHIA. Secretarias de Educação: do Estado da Bahia-SEC, do Município de Salvador - SMEC, do Município de Alagoinhas SEDUC-Alagoinhas - Bahia.

Do Sistema “S”, o SESI, SENAI, SENAC e SENAR. O Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - MST, a Central Única dos Trabalhadores - CUT, o Fórum de Educação no Campo etc.

Os objetivos do fórum são:

1. Geral: Contribuir para a formulação, debate, interlocução e intervenção nas Políticas Públicas e Práticas Sociais de Educação de Jovens e Adultos na Bahia, como parte da construção de uma Política Nacional de EJA, que se proponha contribuir para redução /eliminação do analfabetismo na Bahia.
2. Específicos: Articular os diferentes executores e demandantes de políticas e ações envolvendo Educação de Jovens e Adultos na Bahia; Promover debates, encontros e estudos sobre a EJA e participar de atividades congêneres, regionais, nacionais e internacionais; Contribuir para a eliminação de processos discriminatórios relativos ao acesso e á educação: geração, etnia, gênero, território (campo-cidade-periferia) portadores de necessidades especiais; Promover a troca de experiências, o desenvolvimento e avaliação de metodologias de ensino de Jovens e Adultos, incluindo a formação específica de educadores e educadoras; Propor aos órgãos componentes: ações , convênios, programas , e projetos relacionados a Educação de Jovens e Adultos na Bahia; Promover e incentivar campanhas e mobilizações pelo

direito e ou promoção da Educação de Jovens e Adultos na Bahia como um direito subjetivo; Elaborar, produzir e incentivar diagnósticos, pesquisas, publicações e material didático relativo a educação de jovens e adultos;

São Princípios que nortearão a Prática do Fórum:

Espaço público permanente não estatal e não institucional de articulação entre entidades públicas e privadas e do terceiro setor, que atuem como demandantes ou executoras na Educação de Jovens e Adultos na Bahia;

Deve ter um caráter de abrangência estadual de participação aberta e representação por entidades coletivas públicas ou privadas, sindicatos, empresas, movimentos sociais, a partir da igualdade entre as mesmas e respeitando a autonomia de cada uma.

O fórum tem uma direção colegiada composta inicialmente por representantes dos diversos segmentos, eleita anualmente, e no interior de cada segmento, constitui-se também uma pequena comissão.

O Fórum se reúne ordinariamente mensalmente ou extraordinária a qualquer tempo. É também responsável por um encontro anual, envolvendo enfoques temáticos e trocas de experiências.

Organização por segmentos: Instituições de nível superior de ensino (Universidades e Faculdades Públicas e Privadas), Movimentos Sociais e ONGs.

A secretaria executiva será escolhida dentre as entidades que compõem a Coordenação

E terá a responsabilidade a elaboração das atas e a guarda dos documentos do Fórum.

Essa Coordenação terá 60 dias para elaborar um Regimento simplificado a ser aprovado em reunião ordinária.

A Direção Colegiada de implantação do Fórum ficou assim constituída: Universidade: UFBA e UNEB; Estado: Secretaria de Educação do Estado e Secretaria de Educação de Alagoinhas; Entidades Empresariais e Privadas: SESI; Movimentos Sociais e ONGs: CUT, e FASE.

5.8.2. Os Fóruns e o Aprofundamento Teórico e Metodológico de EJA

Constituído como espaço público, aberto as novas proposições e discussão teórico-prática da EJA, os fóruns de um modo geral e em específico o do Estado da Bahia, constitui-se num espaço plural e de diálogos freqüentes entre diversos parceiros envolvidos com a EJA. Esses novos parceiros passam a enfrentar situações de planejamento e execução de práticas educativas comuns a todos, mas que já tinham suas práticas anteriores e originária de cada segmento.

Isso demanda uma nova aprendizagem para os participantes qual seja a tolerância entre diferentes, à paciência e o respeito aos demais segmentos embora de naturezas diferentes, essas instituições ainda que não tenham os mesmos objetivos defendem as mesmas causas e estão empenhadas na questão da redução do analfabetismo no país.

...o fórum além de plural é também um espaço de diálogos freqüentes, pois os representantes dos diversos setores se enfrentam diariamente propondo encaminhamentos comuns. Diferentemente dos encontros anuais de EJA - os ENEJAS-, em que protagonistas de EJA se vêem esporadicamente, os fóruns mantêm reuniões permanentes o que contribui para uma maior convivência (SOARES 2004, p.30).

Para enfatizar os benefícios da convivência entre diferentes, assim se refere o autor ao tema da tolerância:

Só conseguiremos viver juntos se reconhecermos que nossa tarefa comum é combinar a ação instrumental e identidade cultural, se cada um de nós, portanto se constituir como sujeito e se obtivermos leis, instituições e formas de organização social cuja finalidade principal seja proteger nossa busca de viver como sujeito de nossa própria existência...Não há nenhuma descontinuidade entre a idéia de sujeito e a de sociedade multicultural e mais precisamente de comunicação intercultural, dado que não podemos viver juntos com nossas diferenças sem que nos reconheçamos mutuamente como sujeitos (TORRAINE, 1997:190).

O surgimento dos fóruns EJA representam uma nova institucionalidade entre o Estado e a sociedade. Um novo trato mais profissional está se consolidando como um indicador de que tanto o estado quanto a sociedade em seus diversos atores são mais sensíveis aos Jovens e Adultos e aos seus direitos á educação. Os fóruns de EJA passam a ser um novo espaço promissor (ARROIO, 2005. p. 20).

Penso que está inaugurando com a prática dos fóruns um novo processo de aprendizagem qual seja a tolerância entre os diferentes que o autor se refere.

É comum nas reuniões mensais a presença de uma nova instituição se declarando envolvida ou interessada com a temática do analfabetismo dos adultos no Estado da Bahia, como foi à representação das rádios comunitárias, recentemente.

Concordando com Soares (2004), defendo a idéia de que o surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil pode estar dando início a uma nova forma de enfrentar a questão do analfabetismo a qual podemos esperar novas respostas, diferentes daquelas políticas anteriormente existente.

Por tratar-se de uma questão que está sendo enfrentada no seio da sociedade civil, onde o fenômeno do analfabetismo está presente nas suas variadas formas de existir, as soluções propostas vindo dessas origens podem estar mais próximo de encontrar soluções mais adequadas e mais eficientes.

Esse trabalho de articular, socializar e intervir, nas políticas de EJA, que os Fóruns vêm assumindo, como missão básica dedicados integralmente a essa temática, pode estar criando as bases educativas de formação de uma consciência coletiva e ampliando a participação de outras instituições, sensibilizando novos parceiros para enfrentar essa dívida social para com os adultos e jovens que ainda não completaram sua escolaridade regular.

O trabalho dos Fóruns podem estar ajudando a disseminar em outras instituições sociais que o problema do analfabetismo é um problema de todos e não apenas dos Governos quer sejam estaduais, ou municipais, que o país precisa resolver e que não se pode enfrentá-lo com uma única alternativa dada a natureza e diversidade de situações do fenômeno encontrado na realidade educacional brasileira.

Atente-se aqui para as disparidades dos índices de analfabetismo nas 5 regiões econômicas que variam de 7 a 24% no território brasileiro, representando assim uma variedade de situações dos sistemas educativos dessas Regiões.

Por isso os Fóruns apresentam uma variedade de temas a serem discutidos e enfrentados porque representam essa variedade de situações educacionais, diferenciadas dos estados e Regiões brasileiras.

Parafraseando Roberto da Mata em 2003, quando interpreta a sociedade brasileira em sua obra clássica “carnaval, malandros e heróis”, apresenta uma forma inédita de falar do Brasil, pois faz a mediação entre a vertente institucional (econômico, política e ambiental) e a vertente culturalista que tem como foco analítico, as relações sociais, raciais e cotidianas da sociedade brasileira, penso que os Fóruns poderão ser essa vertente na o institucional em defesa da EJA.

Isso significa na interpretação do autor, unir a sociedade à nação e uma forma de unir o institucional ao informal, para discutir a sociedade e a nação no contexto da interpretação da sociedade brasileira, desvendando outras estruturas interpretativas da sociedade.

Na interpretação de Da Mata (2003), o cotidiano não deve ficar subsumido e a ênfase da análise não deve recair sobre o que temos e o que não temos, mas sim naquilo que nos caracteriza no nosso dia a dia, que emerge das singularidades e nos distingue dos demais.

Essa forma de interpretar a realidade buscando modelos fora ou em outros contextos sociais, não nós permite perceber os diferentes universos sociais através de ênfases e relações que se desenvolvem no nosso cotidiano.

Não devemos, portanto, entender a sociedade por critérios de ausências/presenças, de elementos comparativos de outras realidades e de outros contextos sociais obstruindo assim aquilo que temos de verdadeiro de real de genuinamente brasileiro.

Os Fóruns representam à diversidade de interpretações da construção e desconstrução da EJA, sua trajetória histórica de ausências e presenças nas políticas educativas, de inclusão e exclusão da legislação e nas constituições existentes na história da nossa formação social.

O interior dos Fóruns pela sua constituição plural e representativa de uma diversidade de extratos da sociedade pode ser o espaço da presença e da emergência de temas que no fundo representam os interesses diferenciados dessa composição social e pode assim se aproximar mais da realidade e, portanto de atender a essa demanda histórica por educação para todos os brasileiros.

Assim podemos identificar uma diversidade de temas /conteúdos que são pautas de discussões e debates nas reuniões internas dos fóruns, muitas vezes conflitantes com outros temas apresentados como sendo prioridades para determinado segmento social, também

componentes do mesmo espaço. Desse e de outros conflitos de interesses poderá ser discutido a possibilidade de uma solução que contemple a diversidade posta no Fórum.

Mas por certo será enfrentando e a sociedade vai assumindo essas diferenças e serão buscadas as soluções para atender as demandas de EJA.

5.8.3. Temas Debatidos nas Reuniões e Eventos do Fórum.

São discutidos, portanto desde a oferta da EJA, as organizações internas das estruturas de cada organização componente do Fórum, a própria estrutura sua direção colegiada, como também as questões teóricas e metodológicas da EJA e as trocas de experiências entres os pares, podendo assim ser agrupados:

- a. Política e direito á educação. Uma questão constante nos Fóruns, uma vez que coloca em discussão e análise as ações do poder público voltadas para os jovens e adultos; legislação específica para a EJA e o financiamento dessa modalidade de ensino e da educação como um todo.
- b. O histórico da EJA. A EJA tem uma tradição que se inicia nos anos 50 e 60 período da eclosão dos movimentos de educação e cultura popular, que muito contribuíram para a construção do conhecimento acumulado sobre a EJA remontam dessa época com uma contribuição significativa.
- c. A regulamentação da EJA. A aprovação das diretrizes da EJA fez retornarem aos cenários de mobilização dos anos 60, durante o período de a regulamentação dos artigos da nova LDB, Lei nº. 9393/96, com uma grande mobilização da sociedade civil participando de audiências públicas em diversas regiões do país.

Essas audiências foram deslocadas do eixo central do poder público e se dirigiu para Região Nordeste, por exemplo, onde foram realizadas duas das audiências para analisá-las, antes da aprovação das Diretrizes Curriculares de EJA nas quais a participação dos Fóruns foi ativa e registrada.

- d. Educação inclusiva. Esse tema reflete as ações propositivas em desenvolvimento e presentes nas propostas de EJA. Fazem parte desse tema as discussões sobre

portadores de necessidades especiais, a questão racial, a educação no meio rural e recentemente o surgimento da categoria “juventude” fazendo parte do universo da EJA.

- e. A formação de educadores de EJA. São os cursos de formação de professores de modo geral e em especial os professores que atuam na EJA, o horizonte dessa discussão e reflexão nos Fóruns. São os cursos de pedagogia e a oferta de Cursos de Especialização em EJA. Nesse item estão diretamente envolvidas as Universidades bem como seus programas de formação de professores.
- f. A escola e a oferta de EJA. Nesse tema estão contidas as discussões e reflexões sobre a oferta frente à demanda de EJA, os cursos supletivos, a escola noturna oficial e informal e o ambiente escolar para adultos.

Esse tema parte de uma crítica a prática de EJA de manter os mesmos ambientes escolares das crianças para os adultos dos cursos noturnos. O currículo, a avaliação do ensino de EJA, a qualidade da educação de modo geral a matemática, língua portuguesa, ciências, geografia e história, são temas recorrentes nesse bloco.

- g. As Resoluções que respaldam a política atual do Programa Brasil Alfabetizado disponibilizada para a sociedade como um todo, as normas de execução e estão sujeitas a críticas e contribuições da sociedade civil permanentemente. Ao fim de cada ano letivo desde 2003, são feitos ajustes e incorporadas sugestões advindas dos diversos segmentos envolvidos com a execução de programas de EJA.

A contribuição e a análise dessas Resoluções são tarefas incorporadas aos representantes juntamente com os demais segmentos que compõem a Comissão Mista de Alfabetização da qual faz parte o Fórum, hoje Comissão Nacional de Alfabetização.

Como tema esporádicos aparecem as reflexões sobre a concepção de educação de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos seu modelo hoje incorporado aos MOVAs, que já são analisados em eventos de EJA nacionais e regionais.

- h. Acrescente a reflexões oriundas da avaliação e resultado do Brasil Alfabetizado, política pública do governo federal, no âmbito da EJA tendo em 2005 apresentado

baixo desempenho no enfrentamento da questão da redução do analfabetismo no Brasil.

Segundo o boletim de outubro de 2006 da Ação Educativa, em 2004 eram 15.106485 os brasileiros analfabetos de 15 anos ou mais (incapazes de ler e escrever um bilhete simples) representando uma taxa de analfabetismo de 11,4% de pessoas nessa faixa etária. Após a execução do Programa Brasil Alfabetizado e outros, e de ter atendido 1,7 milhões de pessoas, os resultados são considerados pífios, tímidos diante das metas previstas ainda permanecem 14.970.484 mil brasileiros dessa faixa etária nessa condição.

- i. A não institucionalidade e não oficialidade dos Fóruns são temas recorrente diante das dificuldades de manutenção e financiamento do movimento, em favor da EJA nesse momento de grande mobilização da sociedade.

Segundo Soares (2004), a maneira como os fóruns se mantêm é também um dos grandes desafios, porque sendo uma rede de instituições, não existe uma pessoa jurídica que possa receber e ou repassar recursos pra viabilizar suas atividades, ficando sempre na dependência da solidariedade e disponibilidades dos participantes e executores do movimento. Essa se constitui um impasse de efeito criativo, porque existem segmentos componentes do Fórum, que pensam justo o seu contrario , advogando que os Fóruns têm que permanecer livres de amarras institucionais.

Os Fóruns utilizam-se das mais diversas estratégias para realizar suas plenárias. A criatividade e a participação ampla de instituições por adesão produzem um leque de iniciativas auto-sustentáveis como local do evento, cartazes, convites, folderes etc.são necessidades básicas mas constituem-se sempre em um grande desafio no momento de executar tais tarefas (SOARES, 2004, p.32).

5.8.4. A regionalização dos Fóruns.

Diante das dificuldades de mobilização dos envolvidos com EJA na Bahia, pois são 417 municípios alguns distantes 900 quilômetros como é o caso da cidade de Teixeira de Freitas, onde foi criado o 1º Fórum Regional baiano de EJA no interior do estado.

Trata-se assim de uma regionalização das ações do Fórum estadual, atendendo assim um dos princípios estabelecidos de ampliar e articular as ações descentralizando as ações de EJA em todo o Estado.

Hoje já são dois Fóruns regionais com o da Cidade de Alagoinhas criado em 2006 a partir de um seminário de EJA naquele e o de Teixeira de Freitas criado em 2003, chamado Fórum Sul-baiano de EJA.

Outros Fóruns Regionais, a exemplo do estado da Bahia e motivados pelas mesmas necessidades, os estados de Minas Gerais e São Paulo, também criaram seus Fóruns Regionais, sendo o do Nordeste paulista com sede em Ribeirão Preto, e Oeste paulista em Presidente Prudente em SP.

Já em Minas Gerais Estado com 853 Municípios atualmente existem os seguintes Fóruns no interior do estado: 1-o leste mineiro com sede em Ipatinga; 2- o oeste mineiro com sede em Divinópolis; 3- o norte mineiro de Montes Claros; um em Juiz de Fora na zona da mata e outro em São João Del Rei, estes dois últimos em processo de formação.

Isso expressa a dinâmica e o caráter mobilizador dos Fóruns que longe de ser um Movimento concluído está sempre aberto e permitindo a inclusão de novos parceiros, que vão realimentando as discussões e trazendo novas reflexões sobre a EJA nas suas Regiões.

O Fórum de Alagoinhas recentemente criado no Estado da Bahia, certamente poderá subsidiar o Fórum Estadual de Salvador, pela experiência acumulada em políticas de EJA, por ser este Município, um dos que inclui no seu Plano Municipal de Educação o atendimento a EJA como modalidade de Educação Básica, experimentando um modelo curricular próprio originário da Secretaria de educação desse Município.

Diante da presença marcante dos Fóruns EJA no país, o Ministério da Educação -MEC decidiu incluir uma representação dos Fóruns na Comissão Nacional de Alfabetização CNEJA na Secretaria de Alfabetização e Diversidade - SECAD, o que significa um reconhecimento da força desse movimento e da sociedade civil, e por certo pela contribuição que poderá oferecer ao planejamento e execução de políticas públicas de EJA no país.

5.8.5. Os Fóruns EJA nos Estados Brasileiros

O quadro a seguir, expressa a mobilização e a dinâmica em torno da EJA no país por iniciativas não governamentais. Trata-se da própria sociedade se articulando e principalmente mobilizando uma diversidade de instituições e atores e atuando na área de EJA quer no âmbito do serviço público ou privado. O movimento de criação de Fóruns vem seguindo uma escalada desde 1997 que espelha essa diversidade de interesses diante da demanda da EJA nos diversos cantos do país.

QUADRO XXXIII. ESTADOS QUE CONTAM COM UM FÓRUM EJA POR ANO DE CRIAÇÃO

Estado	Ano de Criação	Representante
Acre		fernanda.alves@ac.gov.br
AP		shirlenecorreia@gmail.com
Alagoas	1999	jrubenssl@bol.com.br
Amazonas	2003	n Teixeira@am.sesc.com.br
Amazonas	2003	mss.oliveira.uol.com.br
Bahia	2002	magdalaniam@yahoo.com.br
6-BA - Extremo Sul	2003	ceron@tdf.com.br
Ceará-reg.		martaaraujo@sesc-ce.com.br
Ceará-est.		sampa.ce@uol.com.br
Brasília-DF		langelim@unb.br
ES	1998	brenolouzada@yahoo.com.br
GO	2000	marciapmelo@yahoo.com.br
GO.ext. Sul		od.silva@bol.com.br
Ma-reg.		marianadic@uahoo.com.br
MA		leonorviana@yahoo.com.br
MG	1998	jerryadri2bol.com.br
MG.metrop	1999	jandrade@uol.com.br
MG.norte	2000	coele@ig.com.br
MG.oeste	2001	almeidativino@ig.com.br
MG. leste	2001	romilda_iliass@yahoo.com.br
MG. inconf.	2002	ananda_rs@hotmail.com
MG.sudeste	2003	rporcaro@ufv.br
MG.V. Vertentes	2004	Lucia Guimarães
MG.ZM.	2005	airamregina@uol.com.br
MS	2001	acristy@mail.uniderp.br
MT	2001	alaides.mendieta@seduc.mt.gov.br

MT.sul	2002	joilsonventura2002@yahoo.com.br
PA		alpbrasileiro@seduc.pa.gov.br
PB	1998	zezinhamoura@gmail.com
PB sertão	1999	neidinhasilva@bol.com.br
PE	2004	silva.mauroj@uol.com.br
PE	2004	leila_loureiro@yahoo.com.br
PI		afssobrinho@hotmail.com
PR	1999	doedmilson2yahoo.com.br
RJ	1997	jaqventura2uol.com.br
RJ	1998	elianeribeiro@domain.com.br
RJ	1999	fatima.lobato@globo.com
RN	2002	lea.@rn.sesi.org.br
RO	2003	shiguillen@yahoo.com.br
RO jiparaná		leivacustodio@gmail.com
RR		sulivanha.sousa@sesi.org.br
RGS	1999	jussloch@terra.com.br
RGS.Ijuí	1999	juleitad@unijui.edu.br
RGS.POA	1999	helvécio
RGS.POA	1999	denise comerlato
RGS.S.C. Sul	1999	elianeschmidt@terra.com.br
SC	1999	gerej@sed.sd.gov.br
SC .Concórdia		ceja-cdia@bol.com.br
SC .Criciúma		cejacriciúma@sed.sc.gov.br
SC .Brusque		ceja16@sed.sc.gov.br
SC .Ibirama		maieutica24@yahoo.com.br
SC. Itajaí		eja@univali.br
SC. Mafra		ceja25mafra@sed.sc.gov.br
SP.	1999	crneto2003@yahoo.com.br
SP.oeste.paulista		rotta@fct.unesp.br
SP.nord paulista		smussalim@directnet.com.br
SERGIPE	2004	carifarias@ig.com.br;pedro_se@hotmail.com
TO	2000	meja@ulbra-to.br;marcianems@seduc.gov.br

Fonte. Portal do FORUM EJA www.forumeja.org.br

Observa-se em vários estados a criação de Fóruns regionais diante da característica regional e das dificuldades geográficas entre os Municípios, já existem 19 fóruns regionais,

com os dois no Estado da Bahia e três em Minas Gerais, três em São Paulo, três no Rio de Janeiro.

Como resultado e confirmação de que a mobilização da sociedade ocasiona alguma mudança, durante a aprovação do Fundo de Educação Básica- FUNDEB, em 2007 houve uma grande mobilização e participação dos Fóruns, pressionando o Congresso Nacional, enviando cartas aos congressistas e políticos, solicitando a aprovação dos recursos para educação.

5.9. O Projeto Tabuleiro Digital

Sobre Educação o Programa está centrado no desenvolvimento das chamadas “Competências” e no conceito de “Educação ao longo da Vida”.

É preciso transformar informação em conhecimento diz o texto, essa é a o meu ver a revolução que a sociedade da informação poderá trazer para a humanidade, caso essa proposta seja exequível e efetivamente apresente as condições materiais de sua viabilidade.

Entendida como elemento chave da nova sociedade da informação e da comunicação, a educação será também a condição essencial para que pessoas e organizações estejam aptas á lidar com o novo, a criar a desenvolver seu espaço de autonomia plena.

O conceito de Educação ao Longo da Vida, está associada à dinâmica que a sociedade da informação requer de modo a permitir não só o desenvolvimento tecnológico , mas também para permitir inovações nesse campo.

A base de toda referencia da inclusão social pela via da sociedade do conhecimento está tratada no livro verde. Publicação que discute os princípios dessa inclusão com destaque para os seguintes pontos:

- Educação para a Cidadania.

Pensar a educação na sociedade da informação e da comunicação exige considerar um leque de aspectos relativo ás tecnologias da informação e comunicação a começar pelo papel que elas desempenham na sociedade que tenha a inclusão e a justiça social como uma das prioridades.

Inclusão social pressupõe formação para cidadania, o que significa que as tecnologias da informação e da comunicação devem ser utilizadas também para a democratização dos processos sociais para fomentar transparências de políticas de governo, para incentivar a mobilização dos cidadãos e sua participação ativa na sociedade.

As TIC⁶³s devem ser utilizadas para integrar a escola e a comunidade de tal forma que desapareça a separação entre educação formal e informal.

Educação para a sociedade da informação e da comunicação significa muito mais do que treinar pessoas para o uso das novas tecnologias, e operar com fluência os novos instrumentos e ferramentas no seu trabalho. É, sobretudo investir na criação de Competências suficientemente amplas que lhes permitam aplicar criativamente as novas mídias seja em usos simples e rotineiros sejam em situações mais sofisticadas. Trata-se de formar o indivíduo para aprender a aprender , de modo que possam lidar positivamente com a continua e acelerada transformação da base tecnológica.

- Infra-Estrutura para Informática e Redes para a Educação.

Segundo dados do censo escolar 1999 das escolas básicas do país apenas 7.693 tinham acesso a rede, para um total de 52,4 milhões de matriculas, considerado insuficiente e um desafio para a inserção na sociedade da informação e comunicação. Em Salvador apenas a rede Municipal de ensino pública que as quase 400 escolas Municipais estão 100% informatizadas, quando se observa o número de laboratórios , são pouco mais de 100, em 2006 eram 146 nas Unidades de Ensino, segundo dados do Boletim Informativos da Secretaria Municipal, de Educação, Edição Extra do Jornal da Cidade Educadora, 2006.

O número de usuários da rede internet ainda é pequeno, mas o país tem um grande potencial para a informatização, dado pelo pioneirismo da rede bancária, e comércio eletrônico se dotado das estruturas e melhorias para a inserção do país como um todo, e optar por uma política de universalização das TICS para a população geral. O sucesso do uso do voto eletrônico no Brasil e da declaração do Imposto de Renda Pessoa Física e Jurídica – IRPFJ, on-line já universalizados, deve-se a adoção de medidas e políticas de investimento

⁶³ TIC's sigla que corresponde a: tecnologias da informação e da comunicação

direto a população como um todo ainda não se beneficia dos serviços oferecidos pela sociedade da Comunicação e da informação, nem do desenvolvimento das TICs.

- Educação a Distância.

O maior programa de educação a distância é a TV Escola implantado desde 1999, pelo governo Federal, baseado na disseminação de material didático via TV, complementado por atividades presenciais ou de interação a distância. O Programa vai ao ar diariamente às 14 horas para as 56.770 escolas do ensino básico e atinge 29 milhões de alunos. O Programa distribuiu uma antena parabólica, um videocassete e uma TV, para que os programas transmitidos fossem gravados e repetidos em outros momentos na escola. Estudos mostram que somente 60% das escolas gravavam os programas, além disso, a tecnologia subjacente de transmissão/recepção, hoje esta obsoleta, sem retirar o mérito da iniciativa, o TV Escola deve ser atualizado e consolidado para o total das escolas.

- O Telecurso e as Telesalas

Outro programa de destaque na área de educação a distância é o Telecurso/2000 a partir do qual tem sido organizado o projeto das telesalas dirigido a 75 mil trabalhadores. Inicialmente apenas os estados do Rio de Janeiro e São Paulo e Amazônia Legal foram envolvidos, posteriormente outros estados como a Bahia, por exemplo, que já tem o projeto telesalas implantado desde o ano de 2000 e constitui-se numa alternativa para a educação de Jovens e adultos.

O programa funciona com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador-FAT, em parceria com o Ministério do Trabalho e se destina a pessoas que não concluíram o ensino fundamental e médio na idade regular.

- Ensino Superior a Distância e a Universidade Virtual

O uso das tecnologias de comunicação e informação para o ensino superior se consolidou a partir de um consórcio UNIREDE que congrega 62 Universidades públicas brasileiras, e visa transformar o panorama do ensino a distância no país com a criação da Universidade Virtual do Brasil.

Há, no entanto necessidade de formação de recursos humanos desde a alfabetização digital ao ensino médio tecnológico, e do nível de graduação e a formação tecnológica em pós-graduação. São necessidades urgentes de formação desses recursos humanos para que o país possa ser inserido na sociedade da informação e da comunicação, sem os quais qualquer projeto, ainda que bem estruturados tendem ao fracasso.

O livro contempla um conjunto de ações que impulsionarão a entrada do Brasil na sociedade da informação e da comunicação como: ampliar o acesso a meios de conectividade, incentivar formação de recursos humanos especializados na área e incentivar a pesquisa e desenvolvimento de novas mídias.

A política pública nacional tem como metas:

- a. Criar 5.500 Centros Comunitários de Internet;
- b. Ampliar o acesso a Internet para 36 milhões de pessoas (no projeto piloto);
- c. Criar 500 Centros de internet nos Assentamentos da Reforma Agrária.
- d. Ampliar a formação de especialistas em tecnologias em todos os níveis e aumentar a oferta de cursos nessa área.
- e. Ampliar a adoção de políticas de alfabetização digital instalando pontos de acesso em todo o país.

A partir de 2001, foi criado o Fundo de Informática e Telecomunicação - FUST, junto ao Congresso Nacional a fim de garantir a entrada do Brasil nessa nova onda da informática. Para implantação do Programa o Governo disponibilizou 3,4 bilhões que incluem investimento a fundo perdido, linhas de crédito e incentivo. Destes recursos só 15% será do Tesouro Nacional, o restante deverá ser do setor empresarial, e produtivo da lei de informática e outros.

Os recursos oriundos dos Fundos Setoriais serão destinados, a atividade de pesquisa, ampliação e recuperação de laboratórios das Universidades e a atividade de pesquisa e desenvolvimento. As agências de fomento do país, como BNDES, FINEP, CAIXA E BNB, poderão tornar-se parceiros indispensáveis para o andamento da proposta.

5.9.1. Sociedade da Informação no Brasil e na Bahia: os Tabuleiros Digitais.

A Faculdade de Educação da UFBA, a partir de uma iniciativa do Núcleo de Educação e Comunicação do programa de pós-graduação, implanta o Programa Tabuleiros Digitais, proposta de inclusão digital, na perspectiva de possibilitar o acesso à internet à maioria da população que não tem acesso a esse serviço.

Durante o ano de 1999 a 2000 a Faculdade de Educação da UFBA, esteve envolvida nas discussões nacionais e internacionais sobre a sociedade da Informação e da Comunicação, através da participação de dois professores do quadro permanente dos docentes efetivos, a convite do Ministério de Ciência e Tecnologia, compondo o GT de Educação do grupo que elaborou o Livro Verde⁶⁴ com vista a implantar o programa no País.

Diante da situação de total analfabetismo digital que se encontra o país e principalmente no estado da Bahia, onde o acesso a esses serviços está distante da maioria da população, os professores apresentaram a proposta de implantar o programa de acesso grátis a internet no espaço físico da Faced, destinado ao uso de professores alunos e a comunidade do entorno da faculdade, torna-se espaço pioneiro nessa área e de importância singular para o Estado da Bahia.

O Estado da Bahia também se mobilizou para implantar o Programa Sociedade da Informação no estado. Para isso envolveu instituições de pesquisa, planejamento, governo do estado, agências financiadoras, empresários e universidades com o objetivo de envolver o Estado na sociedade da informação e da comunicação, para juntos apresentarem propostas. Apenas a rede Municipal de ensino afirma está 100% informatizada. A rede estadual tem como projeto piloto as ações do Proinfo do MEC.

Durante as discussões com as diversas instituições ficou claro a necessidade da participação do Estado nessa chamada do Governo Federal, diante dos números alarmantes de exclusão social no país e agora da exclusão digital.

Segundo dados do Livro Verde (2000), no caso de internet menos de 6% dos Municípios brasileiros tem provedores locais de acesso à internet e o número de brasileiros que acessam internet e ainda muito pequeno não chegando a 7% e mesmo assim a grande

⁶⁴ Livro Verde, é a sistematização das principais idéias debatidas pela sociedade e pelo GT, composto pelo M&CT, visando inserir o país na sociedade da Informação e da comunicação.

maioria pertence às classes mais abastadas aumentando assim a chamada infoexclusão nas camadas mais pobres da população. Nesse contexto surge a expressão modernamente chamada de “alfabetização digital”, como mais uma associação ao que não sabem ler e escrever e que necessitam dominar mais essa “competência” a ser desenvolvida na maioria da população que não teve acesso aos serviços de educação na idade regular e, por conseguinte ao mundo da informação e da comunicação.

As escolas públicas não estão todas ligadas à rede, a formação de recursos humanos nesse campo não é suficiente, o desafio torna-se maior quando se pensa num Estado como a Bahia, cujo índice de analfabetismo é um dos maiores dos estados brasileiros.

Ainda assim, o grupo de professores e alunos ligados a estudos e pesquisas nesse campo grupo de Educação e Comunicação - GEC resolveu assumir a Proposta consubstanciada no Projeto Tabuleiros Digital.

A perspectiva dos Tabuleiros é de democratizar o acesso a rede internet para a maioria das pessoas que não tem essa condição no seu cotidiano, além de está contribuindo para a formação de um cidadão pleno, considerando as mudanças que vem ocorrendo na sociedade o homem atual precisa está se apropriando e novas “competências” para poder inserir-se na sociedade.

A escola contemporânea em qualquer que seja o nível não pode desconhecer as possibilidades de uso do computador no espaço pedagógico como estruturante de um novo processo de educação, visando torná-lo não apenas usuário da máquina, mas também e principalmente, um usuário crítico e propositivo.

A Faculdade de Educação vem procurando desde a década de 80 oferecer uma formação multidisciplinar, buscando espaços e possibilidade para desenvolver novas competências nessa área, visando criar uma cultura digital no interior da formação dos futuros profissionais de ensino que buscam essa área de conhecimento na faculdade, como parte de sua formação pedagógica.

A faculdade hoje disponibiliza para a comunidade, um sistema centrado na lógica das redes, na qual o acesso a o mundo da informação e da comunicação ocorra de maneira plena, onde o indivíduo possa também interagir sendo parte dessa transformação e não apenas um simples usuário.

A criação da ala das tecnologias no 3º andar é um exemplo disso, a qual dispõe de laboratório de informática equipado com computadores ligados ao sistema operacional Linux, uma rádio web , produto de uma pesquisa da faculdade, (Do Meb a Web) , O radio na educação, uma mini TV, o Educanal com capacidade de produção e operação para o interior da Faced.

Tudo isso com o envolvimento e participação de estudantes de iniciação científica como bolsistas estudantes de mestrado e doutorado, que tem suas pesquisas voltadas para esse campo criando assim um ambiente favorável ao desenvolvimento de novas investigações na área das informações e da comunicação, ou ainda no campo das TICS.

Foi nesse ambiente que nasceu o projeto Tabuleiros Digitais e tem como objetivo geral atuar em três campos distintos e inter-relacionados entre si.: Inclusão Digital, Educação e uso do Software Livre.

O projeto também inclui o desenvolvimento de um móvel específico que compõem-se de abancada de madeira para suporte dos computadores e banco de 4 pés, sem encosto , servindo de assento para o usuário.

A idéia de associar o nome aos tabuleiros de acarajé parte da perspectiva de que o uso da informática e da internet deve-se fazer parte da vida diária e do cotidiano das pessoas, uma vez que em qualquer esquina da cidade de Salvador encontra-se uma baiana vestida a caráter, vendendo suas iguarias típicas da cultura afro brasileira, como uma merenda rápida e tão comum para na vida do cidadão Soteropolitano. Portanto a intenção do projeto é articular essa duas culturas associando a internet aos costumes locais e tornando-a acessível a todos. Encarar a internet como algo presente na vida de todos e não como algo distante e de difícil contacto e uso para todos, é uma meta da sociedade da informação e da comunicação.

Tabuleiro Digital é mais do que ter acesso as máquinas é exercício de cidadania na interação com o mundo da informação e da comunicação. Tal como os tabuleiros de acarajé na cidade da Bahia de Todos os Santos, espalha-se para proveito da comunidade Universitária. O tabuleiro é reto sem encosto, sem almofadas, projetado para uso rápido e ágil como o tempo de comer um bom acarajé ou ler e responder meia dúzia de emails (PRETTO, 2004, p.20).

Embasado na idéia de Rede segundo Castell, (1999, p. 497), para quem rede é um conjunto de nós entrecortados. Nó é um ponto o qual uma curva se entrecorta. Redes são estruturas abertas capazes de se expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação.

O modo de interagir do grupo de professores e alunos está embasado nessa idéia de rede onde cada participante é um nó da rede, e tem como princípios fundamentais o aprendizado recíproco e a mobilização efetiva do desenvolvimento das competências.

Com base nas suas particularidades e experiências específicas, cada integrante (ou nó) contribui para o enriquecimento de todo o grupo. A forma de atuação na rede deve ser considerada a partir de uma visão sistêmica, buscando a sinergia do grupo, no trabalho coletivo e cooperativo.

Assim para o projeto Tabuleiros Digitais, a Rede é o elemento articulador das diversas ações e atores envolvidos através da faculdade de educação, e com isso a experiência serve de modelo e ampliação quiçá para toda a UFBA e para o Estado da Bahia. Diante da massificação dos processos e funções na era da informática tende a ser predominantemente através de redes, considera-se e o acesso a elas fundamental, para a implantação de uma cultura digital e para a formação de recursos humanos.

5.9.2. O Desenvolvimento de Competências e uso Software Livre⁶⁵.

O projeto tabuleiros Digitais está comprometido com desenvolvimento de competências para dotar o cidadão que tem acesso aos tabuleiros, de plenas condições para usá-lo e, portanto de satisfazer suas necessidades. Para tal, será necessário, algum esforço pessoal e individual vai ser necessário atribuir-lhe, alguma atividade para que possa operar as máquinas, entender, pensar sobre a rede e interagir com ela. A isso pode se atribuir o desenvolvimento de uma “Competência Básica”.

⁶⁵ Software Livre, são sistemas operacionais que permitem aos usuários a liberdade de usar, modificar, estudar, repassar sem pedir permissão ao autor do programa.

Além disso, o projeto tem o compromisso Político com a divulgação e utilização do software Livre. Essa opção fundamenta a proposta do projeto, que visa que os usuários tenham plena liberdade de acesso e navegação sem restrições a sites, ou controles técnicos de tempo em que acessa, nem mesmo identificação prévia dos usuários que buscam as máquinas do projeto Tabuleiros Digitais.

O termo “Competência Informacional” foi usado na década setenta nos Estados Unidos para designar habilidades ligadas ao uso da informação eletrônica.

No Brasil o debate sobre competência x qualificação é de grande importância, e uso do termo tem se generalizado tanto no âmbito governamental, sobretudo no campo da educação e do trabalho, com uma vasta utilização e esta muito próxima das habilidades básicas, específicas e de gestão necessárias ao cidadão para mover-se na sociedade atual e também ao processo de aquisição da leitura e da escrita.

No campo da informática o termo foi traduzido como “alfabetização informacional”, hoje é corrente o termo “alfabetização digital”.

Seja qual for a concepção do termo, o fato é que ao usuário de qualquer sistema operacional será necessário o desenvolvimento de algumas competências básicas, para a partir daí, o navegador poder alcançar outros mares. Diante da vasta utilização do termo, será necessário uma limpeza de área a fim de esclarecer melhor o que pode significar “Competência digital” “Competência Básica”, em setores diferentes da vida moderna.

Zarifian (2001), faz um longo estudo sobre o conceito de Competência a partir da proposta de se forjar uma nova lógica nas relações de trabalho, preocupado com essa questão, da Competência, termo que ele mesmo introduz na França em meados dos anos 80, foi quem formalizou e deu conteúdo científico a essa noção.

Inicialmente vinculado de maneira muito pragmática no âmbito da empresa, o conceito do autor se afasta hoje muito dos ranços neoliberais e se aproxima da competência seja de profundas mudanças de atitudes, onde a noção da competência sai do âmbito do trabalho e alça o homem ao ponto central e no primeiro plano no processo do trabalho, centrando a atenção mais sobre o indivíduo e suas qualidades que sobre o posto de trabalho em si.

Para o autor a competência é o tomar iniciativa, e assumir responsabilidades do indivíduo diante de situações de com as quais se depara (ZARIFIAN, 2001, p.68).

Três aspectos alimentam a definição multidimensional do autor:

A tomada de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo;

A inteligência prática das situações, que se apóia sobre os conhecimentos adquiridos e os transforma;

A faculdade de mobilizar rede de atores, em torno da das mesmas situações, co-responsabilidade e partilha do que está em jogo em cada situação.

Tomar iniciativa significa que o ser humano não é um robô aplicativo, que possui capacidades de imaginação e de invenção lhe permitindo abordar o singular e o imprevisto, que o dotam da liberdade de iniciar alguma coisa, nem que seja de forma modesta.

Já assumir responsabilidades é sem dúvida, a contrapartida da autonomia e da descentralização das tomadas de decisões.

Enquanto mobilizar uma rede de atores é reconhecer quando a situação excede a competência de um único indivíduo e que a somas dessas competências compartilhadas mobilizarão a resolução de problemas coletivamente.

Essa definição de competência, associada ao caso dos tabuleiros digitais pode ser o subsídio para o desenvolvimento do que o projeto pretende desenvolver com os usuários e pessoal envolvido. Essa convergência do termo competência e os princípios de usos do Software Livre nos Tabuleiros Digitais, a idéia de Rede e de participação individual e responsabilidade do coletivo, pode ser a indicação do caminho a ser trilhado rumo ao encontro da formação e edificação da sociedade da informação e da comunicação, num país como o Brasil.

Alguns elementos da prática extraída das observações empíricas e das entrevistas realizadas com usuários dos Tabuleiros Digitais, talvez possam iluminar esse caminho, ainda muito longe da sua concretização, qual seja o de universalizar as “competências digitais”, ou seja, inserir o homem comum, o homem do povo, simples, a população pobre baiana, no mundo da comunicação e da informação, mas sem dúvidas, os primeiros passos já foram dados.

Em 2006 o grupo de pesquisa de comunicação e informação-GEC da FAGED, fez uma pesquisa intitulada, Atitudes e Comportamentos dos usuários dos Tabuleiros Digitais, com o objetivo de conhecer a cultura digital e de inclusão, instituída, na FAGED, quem são os usuários, a etnia, o gênero, periodicidade de acessos a rede, como desenvolvem as competências no uso do software livre, etc.

Os primeiros resultados dessa pesquisa são evidentes da assertiva da política pública enquanto inclusão sócio-digital

Quanto à população usuária dos tabuleiros:

- a. 89, 5 % são afro-descendentes;
- b. 9, 3% são brancos;
- c. 1, 2% são indígenas; e tem em média de 14 a 29 anos ;

Onde vivem os usuários predominam, os bairros localizados do entorno do Campus da Faced, situando-se entre, os Bairros da Federação, Alto das Pombas e Engenho Velho com 29, 5%, Orla, 22,1%, Brotas com 6,3%, Centro da Cidade, 11, 9%%, e alguns Bairros mais afastados como Pau Miúdo, Cabula, Cajazeiras, Liberdade, Cidade Baixa, Subúrbio Ferroviário, Mussurunga e Região Metropolitana de Salvador.

Ressalta-se que esses Bairros estão distantes do Campus da Universidade, no mínimo uma hora de transporte urbano, já aqueles da RMS⁶⁶, estão a mais de duas horas.

Considera-se, portanto, que os usuários estão fazendo um esforço sobre humano para acessar a rede de computadores dos Tabuleiros, levando-se em conta principalmente que a maioria, pertence às classes mais baixas da população.

Acrescente a dificuldade pela distância, o transporte coletivo, o tempo de espera e o custo. A passagem de ônibus de Salvador custa hoje R\$ 2,00 (dois reais) para região Metropolitana entre 3 e 6 reais.

Os tabuleiros digitais são usados por 59% de pessoas do sexo masculino, as mulheres ainda são minoria, essa localização dos usuários, as dificuldades de locomoção das mulheres podem explicar essa participação menor.

A participação maior dos estudantes da UFBA, 57,6%, pode ser explicada, pelo fluxo de alunos, das 17 licenciaturas existentes nas Universidades, de outros institutos das diversas áreas do conhecimento, que passam obrigatoriamente pela Faculdade de Educação para cursar disciplinas de práticas de ensino, didáticas e de formação pedagógica.

Acessar a internet, ali mesmo no andar onde também ficam as salas de aulas, nos intervalos das dessas é muito convidativo para um jovem universitário, uma vez que já está ali para assistir suas aulas da semana. Mas considerando os 42,4 % que se deslocam de suas residências, com essa intenção, deve ser considerado o esforço e o sentido atribuído a essa oportunidade oferecida pelos Tabuleiros.

Quanto ao nível de escolaridade dos usuários a maioria está cursando nível superior, (63, 0%), 24,5% cursa o ensino médio, 5,1% fazem o ensino fundamental (1ª a 8ª série), 0,4% se preparam para aceder ao ensino superior, e 7% não responderam.

Sobre o uso e as “competências” para usar o software livre, a maioria respondeu que não teve dificuldade de utilizá-lo, apenas 27% expressou ter alguma dificuldade em acessar os tabuleiros com essa configuração.

O interesse de estudar essa experiência dos Tabuleiros Digitais e a relação com as políticas de EJA , aqui estudadas como objeto de tese, deve-se ao fato de querer compreender exatamente como esses 42,4% dos usuários se apropriam dessa Competência. Que ações desenvolvem , coletivas? individuais?

Pessoas não escolarizadas, que se deslocam de seu local de moradia, justo uma população em geral desprovida de outros serviços, como adquirem essas competências que estratégias usam como as internalizam ao seu capital cultural anterior, o que somam o que dividem, diante desse novo desafio?

E mais, uma vez adquirida essa competência, ajuda na elevação da escolaridade, na alfabetização, na educação de jovens e adultos? Algumas questões relacionadas com as

⁶⁶ RMS- Região Metropolitana de Salvador, é composta pelos Municípios de Lauro de Freitas, Camaçari, Dias

perguntas a essas questões podem ser inferidas nas análises das entrevistas feitas com 26 usuários dessa experiência, no capítulo VIII, análises da entrevistas.

CAPÍTULO VI - PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS UNIVERSIDADES NO BRASIL.

A intenção nesse espaço é a partir de uma análise dos resultados de uma Pesquisa Nacional, em EJA, fazer um exame de como está essa temática no âmbito da pesquisa na UFBA.

6.1 A Pesquisa na Universidade Federal da Bahia.

A pesquisa UFBA é movida pela ação de seus pesquisadores que obtêm recursos para desenvolver as suas pesquisas através da submissão de projetos junto aos órgãos de fomento (FINEP, CNPq, FAPESB, e recentemente através de Editais públicos do MEC/ SECAD).

A atividade de pesquisa, na UFBA, formalmente ocorre no âmbito dos 225 grupos de pesquisa registrados e estratificados no Diretório do CNPq (versão 5.1) e dos 42 cursos de mestrado (39 acadêmicos e 3 profissionais) e 21 de doutorado. Os Grupos de Pesquisa do Censo 2004 envolvem 1.060 pesquisadores (638 doutores) e 784 linhas de pesquisa; 71 Grupos foram classificados pelo CNPq como consolidados, e 120 pesquisadores são bolsistas de Produtividade em Pesquisa naquela Agência.

São desenvolvidos Projetos de Pesquisa em todas as Unidades de Ensino, onde estão vinculados não só pesquisadores-docentes da UFBA, mas também pesquisadores visitantes (PPV/CAPES) do país ou do exterior, recém-doutores (PRODOC/CAPES) e pesquisadores aposentados da própria UFBA (PROPAP/UFBA). Dentre as 784 linhas de pesquisa existente na UFBA, não consta numa que tenha referencia ou conexão diretamente relacionada com a questão da formação de pesquisadores no campo da EJA.

A UFBA é uma das universidades brasileiras de maior crescimento recente na oferta de vagas e cursos de pós-graduação, contabilizando 58 programas (51 cursos de mestrado e 38 de doutorado) em 2008, sendo que, metade deles obtiveram conceitos iguais ou superiores a 4, na avaliação da CAPES. Em 2007, cinco desses programas, obtiveram conceito 6, classificação

reservada a cursos de excelência internacional. Um total de 401 grupos de pesquisa 70 distribuí-se nas diferentes áreas do conhecimento. Esses dados apontam na direção de que já existe capacidade científica, tecnológica e de inovação instalada na UFBA e que, Em todo o Estado, existem atualmente apenas dois Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação. A Faculdade de Educação da UFBA (Mestrado e Doutorado) que oferece uma área de concentração - Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, com cinco linhas de pesquisa: Currículo e (In) Formação; Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica; Políticas e Gestão da Educação; Educação e Diversidade; Educação, Cultura Corporal e Lazer. A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) (Mestrado e Doutorado) com área de concentração em Educação e Contemporaneidade, com três linhas de pesquisa: Educação, Processos Civilizatórios, Memória e Pluralidade Cultural; Formação do Educador, Currículo e Tecnologias Intelectuais e Educação; Gestão e Desenvolvimento Local. Além desses, a UFBA, através da Faculdade de Educação, também oferece um Mestrado Interinstitucional (MINTER) à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Por este levantamento, é possível identificar que nenhum dos programas atuais apresenta proposta interdisciplinar nem adota o ensino superior como foco em qualquer de suas linhas de pesquisa, nem formação de pesquisadores no campo da EJA.

Um dos problemas enfrentados pela universidade brasileira é justamente a carência de formação específica para seus docentes e a inconsistência e inadequação do que se poderia chamar de pedagogia universitária.

Esse cenário requer que a universidade pública e seu sistema de pós-graduação façam face ao vazio que é a formação de quadros para atuar de forma competente no ensino superior. Entretanto, fazer face significa não apenas se adaptar, responder às necessidades, mas, sobretudo, antecipar, influenciar, orientar.

Não é apenas para preencher o vazio de um campo de estudos e pesquisas, até então relegado, que surge a proposta de um programa integrado de pós-graduação (Doutorado, Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional) voltado para a educação superior na Segundo informações do SINAES (INEP/MEC), em 2007, de um total de 11.105 professores atuando no ensino superior no Estado da Bahia, apenas 1.960 (17,6%) possuíam título de doutor e 3.673 possuíam o de mestre.

Em 2007, a UFBA possuía 1.746 professores; destes, 1.287 em regime de dedicação exclusiva. Desse total, 863 possuíam doutorado e 358 eram mestres. Dos 191 professores em

⁷⁰ Dados do Diretório de Grupos de Pesquisa. CNPq, 2006.

regime de 40 horas, 83 eram doutores e 47 mestres. Assim, 405 dos nossos professores ainda necessitam completar sua formação universitária através de sua inserção em cursos de doutorado.

Tomando outros exemplos regionais, na Universidade Federal do Recôncavo, dos 202 professores cujos nomes aparecem no portal dessa IES, 112 não possuem ainda o título de doutor e, na Universidade Estadual de Feira de Santana, de um total de 734 professores, 339 não são doutores. Outra demanda importante pode vir a ser atendida através de um curso de Mestrado. Trata-se do contingente de professores da educação superior que, em dados de 2007, são especialistas ou apenas graduados. Dos 11.105 docentes baianos, 5.550 (50 %) encontram-se nessa condição. Além disso, tanto o Governo Estadual quanto o Governo Municipal buscam a formação profissional de gestores educacionais e professores, como confirma recente consulta feita à PRPPG/UFBA pelo Instituto Anísio Teixeira, órgão da SEC/BA voltado para a formação docente.

O SAEB apenas apresenta os dados de funções docentes por formação do ano de 2006 e as perspectivas do Estado da Bahia não são nada animadoras: das 2.392 funções docentes em creches, apenas 236 tinha nível superior completo; das 27.585 funções docentes de 1ª à 4ª série, 2.573 tinha nível superior; de 5ª à 8ª série de 64.551, 29.782 e, finalmente, no ensino médio das 31.770 funções docentes contabilizadas, 23.527 tinha finalizado ensino universitário.

6.2. A Pesquisa Nacional de Educação de Jovens e Adultos - EJA de 1986-1998

Na pesquisa realizada e coordenada por Haddad (2000) em 34 Instituições de Ensino Superior que compuseram a investigação 79,4% são públicas e 20,6% são privadas. Das Instituições Públicas pesquisadas, 81,5% são universidades mantidas pelo Governo Federal e aproximadamente 18,5% por governos estaduais, o que significa dizer que basicamente a pesquisa se detém mais nas universidades públicas federais as quais são predominante na pesquisa e constituem-se em centros de referência e produção de conhecimento em Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil.

Algumas categorias identificadas no estudo citado merecem uma análise mais apurada se quisermos entender as especificidades do campo da EJA. Essas mesmas categorias foram selecionadas tanto no estudo nacional como no estudo da UFBA são: distribuição geográfica

da produção da EJA no Brasil os temas/conteúdos estudados e o lugar das Universidades Públicas como produtoras de conhecimento nesse campo.

2. 1. Os Temas Identificados no Universo Pesquisado na Pesquisa Nacional foram:

1- O professor de EJA; relação professor x aluno; sua formação.

2- O aluno; perfil e visão do aluno sobre EJA.

3- Concepção e práticas pedagógicas de EJA; fundamentos; propostas e práticas pedagógicas; leitura e escrita; matemática e outras áreas;

4- Políticas públicas de EJA; história da EJA; políticas públicas recentes; alfabetização; centro de ensino supletivo; ensino regular noturno; políticas municipais de educação popular

5- Educação popular; movimentos sociais em EJA; educação para a cidadania, educação na 1ª República.

Outra categoria identificada no estudo de Nacional que nos chama atenção foi a distribuição geográfica da produção de conhecimento nesse campo no Brasil.

O que revela as intenções das políticas de financiamento da educação por órgãos oficiais como CAPES e CNPQ, uma vez que as pesquisas no campo da EJA estão concentradas em duas das Regiões geográficas do país de uma dimensão continental enorme e não sem razão não são as regiões onde se encontram os maiores índices de analfabetismo.

As regiões Norte e Nordeste concentram aos maiores grupos populacionais sem escolarização básica e de analfabetos absolutos, com uma taxa de 11,2 % e 21,3% respectivamente segundo o Censo 2000, além de apresentarem baixos indicadores sociais preocupantes, como moradia, saúde, alimentação etc.

Essas regiões Norte e Nordeste, apresentam baixos índices de produção em EJA, além de historicamente ostentarem baixos índices de escolaridade de modo geral, associado a baixo índice de desenvolvimento humano-IDH, como falta de políticas públicas de moradia, saúde, trabalho e renda.

6.2.2. Distribuição Geográfica da Produção Acadêmica Discente por UFs

Quanto à produção em EJA por regiões geopolíticas do país percebe-se a tímida participação do Estado da Bahia e do Nordeste em geral, contardotóricamente uma das regiões com o mais alto índice de analfabetismo do País.

QUADRO XXIV - DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DISCENTE POR ESTADOS

A - Educação de Jovens e Adultos 1986/98; B - Educação 1986/98

ESTADO/REGIÃO	DIS.	TESE	TOTAL	REGIÃO	A%	DIS.	B%TOTAL	A_B
NORTE	0	0	0	00,0	0,00	42	0,55	-055
AM	0	0	0	00,0	0,00	33	0,33	-033
PA	0	0	0	00,0	0,00	9	0,12	-0,12
NORDESTE	37	0	37	100,00	16,67	699	9,24	+7,43
BA	5	0	5	13,51	2,25	162	2,14	+011,
CE	8	0	8	21,62	3,60	177	2,34	+1,26
MA	0	0	0	0,00	0,00	12	0,16	-0,16
PB	16	0	16	43,24	7,21	115	1,52	+5,69
PE	6	0	6	16,22	2,70	80,1	0,6	+1,64
PI	0	0	0	0,00	0,00	34,0	0,45	-0,45
RN	1	0	1	2,70	0,45	91	1,20	-075
SE	1	0	1	2,70	0,45	28	0,37	-0,08
CENTRO-OESTE	9	0	9	100,00	4,05	453	5,99	-1,94
DF	4	0	4	44,44	1,80	149	1,97	-0,94
GO	2	0	2	22,22	0,90	98	1,29	-0,39
MT	1	0	1	11,11	0,45	132	1,74	-1,29
MS	2	0	2	22,22	0,90	74	0,98	-0,08
SUDESTE	128	17	145	100,00	65,31	5196	68,66	-3,35
ES	4	0	4	2,76	1,80	124	1,64	+0,16
MG	10	0	10	6,90	4,50	305	4,03	+0,47
RJ	36	3	39	26,90	17,57	1366	18,05	-0,
SP	78	14	92	63,45	41,44	3401	44,94	-3,50
SUL	28	3	31	100,00	13,96	1178	15,56	-1,60
PR	2	0	2	6,45	0,90	213	2,81	-1,91
RGS	2	5	3	28,90	90,32	840	11,10	+1,51
SC	1	0	1	3,23	0,45	125	1,65	-1,20
TOTAL	202	20	222	0	100,00	7568	100,00	0,00

Fonte: Relatório da Pesquisa de HADDAD (2000).

A justificativa, ou explicação para isso segundo Haddad (2000) deve-se ao fato dos pesquisadores estarem localizados nas Universidades da Região Sul e Sudeste. A meu ver há outra uma explicação econômica, que separa cultural e socialmente as regiões brasileiras classificando-as entre as ricas e as pobres, a região nordeste está entre a segunda classificação e o Estado da Bahia localizado na região nordeste, é o campeão do analfabetismo no Brasil apresentando um contingente de dois milhões de adultos e jovens analfabetos, o maior número, dentre todos os Estados brasileiros segundo Informações Educacionais: SEC, MEC/INEP-Censos Escolares Bahia 2006.

Além do descaso dos governos ao longo da história, com políticas pública de educação para a população como um todo e que vem se caracterizando por governar para uma minoria já privilegiada em detrimento da massa, a grande maioria abandonada a própria sorte, as políticas implantadas para redução do analfabetismo ao longo da história, foram sucessivos fracassos atribuídos a descontinuidade dessas políticas, também a desarticulação com outras políticas sociais.

Segundo Santos (1995), o mapa da fome no Brasil é acompanhado por outros mapas, o da miséria, da falta de trabalho digno, de saúde, da não cidadania, da falta de políticas verdadeiras para atender as mínimas condições de sobrevivência de um povo.

6.2.3. O Local Geográfico da Produção em EJA.

A distribuição geográfica da produção em EJA no período estudado expressa uma curiosidade. A produção acadêmica em EJA expressa nas teses e dissertações defendidas no período de 1986-1998 está concentrada no centro sul do país, particularmente na região sudeste com destaque para os Estados do Rio e São Paulo que juntos respondem por 59 % do total produzido nacionalmente.

O Estado de São Paulo responde isoladamente por 41% da produção acadêmica nacional em educação de jovens e adultos. As Universidades localizadas na capital paulista (USP-PUC-SP) produziram 58,57% das teses e dissertações defendidas no Estado, enquanto as localizadas no interior como (UNICAMP, UFSCAR, UNIMEP e UNESP) foram responsáveis por 41,45% da produção estadual.

Na Região Nordeste onde o índice de analfabetismo é bem maior do que nas regiões sul e sudeste, não teve o mesmo desempenho, com destaque apenas para a participação do Estado da Paraíba dentre os demais Estados do nordeste. A participação do Estado da Bahia na produção em EJA no período estudado foi de apenas 5 títulos entre tese e dissertações, de um total de 128 produções na área de educação geral.

Comparando-se a produção discente relativa ao tema no período 1986/98 com a produção nacional total levantados no CD-ROM da ANPED no período 86-98, observa-se uma vantagem em favor da Região Nordeste, devido à contribuição do Estado da Paraíba, bem como uma desvantagem para a Região Sudeste, devido ao pouco interesse de algumas instituições do Estado de São Paulo pela temática em questão.

6.2. 4. A produção entre instituições públicas e privadas.

Das 34 instituições universitárias que constam no CD-ROM ANPED como produtoras de dissertações e teses na área de Educação, 79,4% são públicas e 20,6% privadas. Dos Dados coletados no CDROM ANPED 3ª edição. São Paulo: ANPED; Ação Educativa, 1999. A curiosidade maior deve-se ao fato de ser justamente o centro sul uma das regiões que apresenta um baixo índice de analfabetismo e justo nessa região onde estão concentrados os centros produtores de conhecimento da temática, PUC, USP e UNICAMP.

Dos centros produtores de conhecimentos em EJA levantados na pesquisa expressa um ranking de produtividade acadêmica mensurada em termos estritamente quantitativos e confere destaque a dois tipos de instituições universitárias:

Aquelas de grande porte que já acumularam larga experiência científica nos diversos campos de conhecimento e aquelas que possuem áreas de concentração, centro ou núcleos de estudos ou cursos de especialização na área ou em temas correlatos. NA primeira categoria merecem destaque, a USP, PUC, UNICAMP, UFRJ e a PUC do Rio de Janeiro.

Nessa categoria merecem destaque a Universidade Federal da Paraíba-UFPB, a Fundação Getúlio Vargas-IESAG/FGV, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUC/RS, e a Universidade Federal do Ceará-UFCE, apesar das diferentes natureza e origem dessas instituições, todas realizam pesquisas na temática da EJA, dada a importância da questão do analfabetismo, como fenômeno social.

O Estado de São Paulo isoladamente, responde por 41,44% da produção acadêmica de toda produção nacional em Educação de Jovens e Adultos. As universidades localizadas na capital paulista, USP e PUC produziram 58,57% das teses e dissertações do Estado enquanto que as universidades no interior, UNICAMP, UNIMESP E UNESP foram responsáveis por 41,47% da produção estadual.

Três Instituições Universitárias – a UFRS, a UFMG, e UFSCar-combinam a característica de centros com tradição em pesquisa educacional e ao mesmo tempo em que sustentam linhas de pesquisas em EJA e projetos de extensão universitária com temáticas correlatas a educação de jovens e adultos.

Na região nordeste o destaque é do Estado da Paraíba que sozinho é responsável por 43,42% da produção do nordeste, justificado pela existência de um núcleo de pesquisa e pós-graduação.

Isso significa que a EJA está presente como tema de investigação nos centros mais conceituados na área da pesquisa educacional no Brasil e como exemplo disso listamos nesse estudo os centros de pesquisa em EJA, núcleos, linhas ou laboratórios em pleno funcionamento hoje, seja em universidades, ligados ou não aos Programas de Pós - Graduação, ou outras instituições, públicas e privadas.

6.2.5. Algumas Conclusões da Pesquisa Nacional.

Pelo levantamento da pesquisa em EJA de Haddad (2000), uma das conclusões curiosas é a constatação de que a maioria das pesquisas realizadas e das teses e dissertações apresentadas são relatos de experiências práticas, em geral baseadas em projetos e programas, cuja extensão fica reduzida a um espaço geográfico limitado e são referidos a uma ou poucas unidades escolares dificultando assim, conclusões generalistas. Alguns trabalhos utilizam-se de recursos da etnografia e aprofundam o conhecimento específico daquele programa ou projeto e numa determinada comunidade.

Em toda a pesquisa apenas três trabalhos, apresentam discussões de natureza filosófica e abordam a EJA desde uma perspectiva conceitual mais ampla, incluindo aí os trabalhos que fazem a leitura e releitura da perspectiva freireana. A andragogia, a educação popular e a

crítica a educação permanente são as temáticas encontradas em geral nos campos da abordagem da sociologia, da política, da filosofia da educação especificamente na didática e psicologia.

O curioso segundo a pesquisa é que os estudos a depender da perspectiva dos referenciais teóricos usados e da diversidade de pensamentos e perspectivas da EJA, seja na educação formal ou informal, chegam a conclusões contraditórias e pouco expressivas, não permitindo avanços.

São investigações que prioritariamente incidem sobre as experiências práticas de EJA com pouca possibilidade de fazer generalizações devido a pouca expressividade dos dados empíricos e dos referenciais teóricos às vezes tão divergentes ou pouco consistentes.

Com relação à produção em EJA na UFBA, a pesquisa de Haddad acima citada, já revela uma tímida participação da UFBA nessa área de conhecimento, sendo o resultado da região Nordeste, minimizado pelo bom desempenho no período do Estado da Paraíba, elevando a outro patamar os demais Estados do nordeste. Conforme mostra o quadro II, no levantamento dos dados, a UFBA apresenta apenas 5 títulos com a temática de EJA, nas dissertações de mestrado, enquanto que o Estado da Paraíba tem 16 títulos superando todos os Estados do Nordeste no período levantado, pela investigação. Ora, se a produção em EJA no estudo revela que são 4,2 % a participação da EJA na produção total em educação, esse percentual é menor entre nós da UFBA. A produção em EJA, na UFBA esta mais ou menos em torno de 2,3 %%. O que vem ocorrendo na UFBA, é o aumento considerável desse percentual, puxado pra cima nos últimos anos, pela obrigatoriedade das monografias de final de curso incluídos a partir de 1999 no curso de Pedagogia.

Sendo este e outros limites que fazem com que estudos como o “Estado da arte”, não indiquem conclusões claramente consistentes, ficando sem poder aferir a validade dessas ou daquela conclusão, mas indicam uma situação existente, identificada naquele momento da realização do estudo e podem sugerir a adoção de políticas que venham minorar o problema enfocado.

A pesquisa indica também que há um desafio para as Universidades, no sentido de ampliar, criar espaços de discussão no campo da EJA, nos cursos e ou programa de pós-graduação e extensão, a fim de garantir o aprofundamento da temática na produção de conhecimento como um todo.

É notório também a pouca relação entre o conhecimento constatado nas indicações bibliográficas e o que já foi produzido, nas pesquisas existentes não havendo relação nem referências a esses estudos. A perspectiva freireana é ainda uma presença obrigatória nas pesquisas e a matriz alfabetização/educação transformadora é o ponto de partida de muitos estudos assim como Emília Ferreiro, Celestain Freinet, Lúria e Vigotiski. Há pouca referência aos conhecimentos produzidos internacionalmente e nos diversos centros de estudos latinos americanos, sobre a temática de EJA.

6.3. A Pesquisa e a Produção de Conhecimento em Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal da Bahia.

O propósito desse capítulo é conhecer as pesquisas em EJA na Faculdade de Educação-FACED na UFBA, tanto na graduação como na Pós, do Programa de Mestrado e Doutorado. Entendemos que pela natureza do estudo, nos permitirá fazer um recorte temporal a partir do ano de 1997 até 2005 (período estudado na investigação das políticas de EJA no Estado da Bahia, como objeto de tese doutoral), a fim de sistematizar as temáticas envolvidas nas investigações levadas a cabo pelos discentes da Pós do Mestrado e Doutorado, pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA.

Com o objetivo de identificar e mapear o que pesquisam sobre a EJA no período de 1997-2005 os professores e alunos da FACED foi utilizado três fontes de dados, considerados os mais acessíveis a consultas online e uso direto na biblioteca Anísio Teixeira da faculdade, a fim atingir um universo representativo da produção de conhecimento nesse campo, no âmbito da UFBA mais especificamente na FACED, sendo estas as fontes mais utilizadas:

A primeira fonte utilizada foi a biblioteca digital de teses e dissertações, BDTD, do sistema de bibliotecas da FACED-UFBA, segundo o Programa “Pergamum”, no qual se encontra uma resumo das teses e dissertações defendidas a partir do ano 2000. Terceiro uma lista escrita das monografias de final de curso de graduação, dissertações de mestrados e teses de doutorados, todos já apresentadas e defendidas nos cursos de graduação e no Programa de Pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da UFBA, disponível na recepção da Biblioteca Anísio Teixeira da FACED, ainda que no momento, não inseridos no sistema digital da biblioteca. Os dados das teses e dissertações disponíveis na biblioteca digital online

são produções acadêmicas, pesquisas, relatórios de estudos, autorizadas pelos seus autores, que permitem a navegação em rede nos sistemas que integram o acervo digital da biblioteca.

Pretende-se assim identificar o lugar ocupado pela temática da EJA, no âmbito da produção discente e docente da UFBA no período de 1997-2005. Esse período se caracteriza pelo momento em que a UFBA inicia a execução de um dos Programas de EJA, o Programa de Alfabetização Solidária-PAS e também pode significar ações pós a V Confintea⁷¹, realizada em Hamburgo na Alemanha. O programa envolveu servidores, alunos e professores da Faculdade de Educação, apesar de FACED já dispor de uma experiência anterior, em EJA desde 1986 quando criou o Programa de Educação Básica para os servidores da UFBA-Proesp. A partir de uma portaria do MEC número 26 de 09/01/1986, que visava incentivar as Universidades a contribuir com a elevação da escolaridade dos servidores administrativos das Instituições de Ensino Superior-IES públicas. O programa foi extinto em 2001 conforme relatório do Depto de Educação I da FACED de outubro do mesmo ano.

Tomando por base a pesquisa intitulada “O estado da arte das pesquisas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: A produção discente da Pós-Graduação em Educação no período de 1986-1998” coordenado por HADDAD (2000), foram definidos alguns critérios norteadores da investigação na UFBA e alguns dos procedimentos metodológicos estão inspirados na metodologia da citada pesquisa, a fim de poder fazer um estudo complementar a pesquisa Nacional, uma vez que o período estudado na UFBA ocorre posterior a pesquisa de Haddad, e tende a ser um desdobramento da mesma.

Tomou-se como universo do estudo na UFBA, as monografias de graduação do curso de Pedagogia, as teses e dissertações, da Pós-Graduação na FACED-UFBA, assim como as pesquisas realizadas pelos professores dos diversos núcleos e linhas de pesquisas existentes na comunidade acadêmica da FACED que faziam referência a temática de EJA.

Essas produções forneceram os indicadores que serviram de base para a construção e montagem do estudo e posteriormente a elaboração do capítulo, a partir de uma ficha resumo, aplicada a partir da leitura dos documentos e dos exemplares consultados. Para esse trabalho foi importante o trabalho de dois bolsistas pibic-junior, gentilmente cedidos por um período de quatro semanas, pela Professora Sandra Marinho do Departamento de Educação I da FACED.

⁷¹ V Confintea, conferencia internacional realizada pela UNESCO, que reúne a cada dez anos representantes de varias Nações para discutir a educação de adultos, traçarem metas para reduzir o analfabetismo no mundo.

Com a colaboração de vários pesquisadores dos diversos campos do conhecimento Sergio Haddad, uma das lideranças acadêmicas na área de EJA atualmente, realiza um estudo sobre a temática visando estabelecer o Estado da Arte da pesquisa nesse campo, no Brasil de 1986 a 1998, com o intuito de dar continuidade a o estudo de Warde (1990), quando realizou o mesmo estudo para o período de (1975 a 1985).

Visando uma aproximação e aprofundamento com o estudo realizado na pesquisa “Estado da arte da pesquisa em educação de jovens e adultos” de Sergio Haddad acima referido, tomamos as mesmas categorias de análise adotadas a fim de verificar diferenças ou semelhanças entre os dois universos estudados, além de atualizar dados da pesquisa na temática da EJA na FACED-UFBA.

A partir de 1997 a Universidade Federal da Bahia, passa a criar, mais um espaço próprio de discussão de EJA, com a implantação do Programa de Alfabetização Solidaria-PAS. Muito embora desde 1986 já viesse desenvolvendo o programa de educação básica para os servidores administrativos da UFBA- PROESP. Esse programa de educação dos servidores da UFBA atendeu inicialmente apenas os adultos servidores da UFBA, posteriormente passou a atender também pessoas das comunidades, que viviam no entorno do Bairro do Vale do Canela, atendendo assim uma demanda dos jovens e adultos dessas comunidades. Posteriormente passou a atender demandas de empresas, sindicatos de trabalhadores das comunidades do entorno do campus da universidade.

Criado a partir de uma portaria Ministerial, a FACED - Faculdade de Educação da UFBA vinha ao longo dos anos 80 e 90 mantendo o programa ainda que com muitas dificuldades, posto que o mesmo não dispunha de recursos próprios, nem pessoal. O Programa, em 2001, chegou a concluir a última turma de ensino fundamental com ajuda do TELECURSO, da Prefeitura de Salvador, quando encerrou suas atividades por falta de clientela oriunda do quadro permanente da UFBA sem escolarização básica. Também por falta de condições estruturais para manter um curso dentro das instalações da faculdade de educação, conforme consta relatório de agosto de 2001 do Departamento de Educação I. Vale lembrar, que a partir dessa época, inicia-se a contratação dos serviços de limpeza através de empresas especializadas nesse setor.

Nesse período, muitas monografias, dissertações e teses foram produzidas inspiradas nessa experiência, que funcionava como um laboratório de educação de adultos nas dependências da faculdade de educação, onde funciona além do curso de licenciatura em Pedagogia, licenciaturas em Educação Física e Ciências Naturais.

Muito embora nunca tenha sido criada na Pós-Graduação uma linha de pesquisa no campo da EJA, o Programa sempre apresentou dissertações e teses defendidas na temática, ainda que não tenha no quadro ativo professores com especialização, doutorado e mestrado nesse campo, os professores em geral do campo da língua e literatura e pedagogia, orientaram alunos doutorandos e mestrandos na temática de EJA.

Isso explica o lugar da EJA na produção de conhecimento específico de um campo da educação, como a EJA, e a necessidade de qualificar o corpo docente nesse campo.

Assim, o campo da educação de adultos vem se constituindo pelas necessidades educativas dos jovens e adultos. Ainda se apresenta carente de inovações criativas que possam melhorar as condições do ensino como um todo, e em especial o ensino e aprendizagem no campo da EJA, a fim de contribuir com a redução do analfabetismo no país.

6.3.1. Os dados do estudo na UFBA de 1997- 2005.

Na UFBA o total das teses, dissertações e monografias produzidas no período do estudo, passaram a ser constituído o universo da produção em EJA, e possibilitou fazer um estudo vertical no interior da FAGED e conseqüentemente na UFBA.

Entre a produção de monografias dissertações de mestrado e teses de doutorado, na área de educação de modo geral, perfazem um total 1.164, títulos, sendo: 142 teses, 385, dissertações, 637 respectivamente. Encontradas na BDTD, Programa Pergamum e Biblioteca digital de Trabalho de Conclusão de Curso-TCC. Desse total encontrado o percentual que contempla a temática de EJA não ultrapassa os 20%%, confirmando uma tendência também identificado produção.

Foram levantadas no período, 637 monografias oriundas dos trabalhos de final do curso de Pedagogia apresentadas e defendidas até 2007. No Programa da Pós-graduação da FAGED, é notória a presença quantitativamente maior de dissertações na temática de EJA, concentradas no mestrado e monografias de graduação, sendo que das 142 teses de doutorado encontradas no período, 5 títulos estão relacionados com a Educação de Jovens e Adultos.

Das 385 dissertações de mestrado 18 contemplam a temática, enquanto as monografias de final de curso que só tiveram seu início em 2000 com a mudança do currículo novo do

curso de pedagogia, implantado em 1999, apresentam uma maior participação na temática da educação de jovens e adultos, dentre a variedade de temas escolhidos.

As 637 monografias apresentadas estão contempladas por 64 temas gerais de educação identificados pelos títulos expressos no texto de cada exemplar. Quantitativamente os temas mais presentes foram: a EJA e a Gestão da Educação e ou temas correlatos em geral recaindo sobre generalidades da educação sem uma clareza da temática de EJA fundamentalmente. Mas os temas que exibem uma maior presença em termos quantitativos são a Gestão em Educação e a EJA.

Comparando os dados do “Estado da arte da pesquisa acional em EJA no Brasil” no item Temáticas investigadas em EJA, podemos estabelecer relações entre os dados levantados na UFBA, e o que revela também a investigação citada de 1998. Algumas semelhanças e diferenças explicam o lugar da EJA na FACED – UFBA, e como a temática se faz presente no escopo geral da pesquisa em educação de modo geral em todos os níveis do conhecimento produzido na FACED.

Primeiro identificamos uma aproximação entre a diversidade de temas investigados em educação de modo geral e em particular a temática de ela ocupando um percentual muito próximos nas duas pesquisas, ou seja, da pesquisa geral em educação, 4,0% são destinadas a temas relacionados com a EJA. Na UFBA esse percentual se mantém no mesmo nível da pesquisa nacional. Das 40 dissertações defendidas de 1007 a 2005 20%%, no Programa de Pós- Graduação na FACED estão direcionadas ao campo da EJA.

Segundo Haddad em média, a produção acadêmica discente relacionada a EJA representa 4,12% da produção total nacional. A produção acadêmica em EJA na UFBA – FACED apresenta a mesma proporção, com particularidades que se aproximam e algumas vezes se distanciam daquelas encontradas no estudo nacional.

O estudo nacional revela que a produção discente indica uma média anual de 10,36 % da produção total, no período histórico estudado. Os anos de 1995 e 1998 foram os mais fecundos para o doutoramento, anos em que foram computados respectivamente 35% e 15 % das teses doutorais defendidas na década no campo da EJA.

Já no estudo da UFBA, foi possível agregar como fez Warde (1993) as temáticas, trabalho e educação, educação popular, educação comunitária e educação profissional, a educação de jovens e adultos, para atingir um total de 20% da produção local em EJA, no âmbito da pesquisa em educação.

O Quadro XXXV abaixo, expressa essa diversidade de temas e estão agrupados em áreas temáticas onde estão localizadas fisicamente na biblioteca, os exemplares das monografias, disponíveis para consultas ao público.

QUADRO XXXV. ÁREAS TEMÁTICAS DAS MONOGRAFIAS OU TCC

ÁREAS TEMÁTICAS					
Educação Infantil	Educação para o Trabalho	Psicologia Infantil	Ensino Religioso	Filosofia	Drogas
Educação e Trabalho	Cooperativas	Orientação Educacional	Trabalho	Avaliação Educacional	Administração Escolar
Educação Sexual	Educação Moral	Educação de Negros	Ensino Fundamental	Ensino Superior	Ensino Médio
Educação e Saúde	Literatura Infantil	Educação p/respons. social	Educação Multicultural	Educação e Lazer	Educação Rural
Jogos Educativos	Leitura	Assistência a Menores	Processos Mentais e Inteligência	Psicologia Educacional	Formação do Professor
Disciplina Escolar	Currículo Ensino	Letramento	Políticas e Programas de EJA	Assistência a Idosos	Políticas Públicas
Educação e Informática	Linguagem e Lingüística	Televisão Educativa	Métodos e Téc. de Ensino	Radio	Inclusão Digital
Educação Especial	Deficientes Mentais	Surdos	Deficientes Visuais	Dislexias	

DOCURSO DE PEDAGOGIA

Fonte: Levantamento do estudo da pesquisa em EJA na FACED-2007

QUADRO XXXVI. TEMAS PESQUISADOS NAS MONOGRAFIAS DA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA - ENTRE 2001- 2007

ANO	TÍTULO
2001	1- Formação do Professor alfabetizador de jovens e adultos. Uma experiência do PAS na UFBA
	2- Avaliação Externa do Planfor, na FACED.
2002	1- A Concepção de Educação em Paulo Freire: uma utilização na Contemporaneidade;
	2- Educação de Jovens e Adultos: Uma Experiência com o TELECURSO 2000.
2003	1 - A produção textual em classes de alfabetização;
	2 - O professor com agente transformador do ensino noturno público
	3 - O que leva um jovem adulto a voltar a sala de aula;
	4 - Alfabetização de Adultos no SESI - Bahia
	5 - O uso da TV e vídeo em Telessalas do telecurso 2000, na educação de jovens e adultos;
	6 - A Bahia e o Programa de Alfabetização solidária – PAS,
	7 - Educação de jovens e adultos- as mudanças e impactos causados na vida social e profissional dos sujeitos
2004	1 - Representação de gênero na Educação;
	2 - O Mobral e a educação de adultos;
	3 - Estratégias desenvolvidas pelos jovens e adultos, no processo de construção da linguagem escrita.
2005	1 - Jovens e Adultos como eles dizem que aprendem: Tentando encontrar os caminhos;
	2 - Educação de Jovens e Adultos em Parceria;
	3 - Brasil - Alfabetizado: Mais uma tentativa para erradicar o analfabetismo?
	4 - Por um Brasil Alfabetizado;

	5 - Educação de jovens e adultos: algumas reflexões sobre a formação de educadores no âmbito das políticas públicas;
	6 - A concepção de Vyigotisky sobre aprendizagem, na educação de jovens e adultos;
	7 - Que diferença faz um Brasil Alfabetizado de uma Alfabetização Solidária;
	8 - Brasil alfabetizado: uma nova campanha ou uma Política para a erradicação do analfabetismo?
	9 - Proposta Político –Pedagógica do Instituto Integrar: um estudo de caso.
2006	1 - Educação elementar e educação de adultos: Uma história em construção;
	2 - A motivação para a compreensão da realidade social no processo de aprendizagem dos jovens e adultos;
	3 - Educação do trabalhador: um processo formativo desenvolvido nos canteiros de obra da construção civil;
	4 - O livro didático e a alfabetização jovens e adultos: Qual a sua importância?
	5 - Reflexões sobre as orientações e práticas pedagógicas dos supervisores e professores alfabetizadores de EJA do Programa do SESI - por um Brasil alfabetizado.
2007	1 - Fatores pedagógicos que interferem na formação de jovens do ensino médio: percepção docente e discente;
	2 - Possibilidade de formação do pedagogo para atuação em espaços não escolares;
	3 - Análise da escrita de alunos da 3ª e 4ª séries, de duas escolas públicas municipais;
	4 - Educação, tempo livre e terceira idade: implicações para o desenvolvimento de políticas públicas socialmente referenciadas;
	5 - A dimensão afetiva e sua relevância no processo de aquisição da escrita;
	6 - A formação do alfabetizador em EJA.

Em alguns anos da série do estudo, não foram encontrados exemplares disponíveis na fonte utilizada para elaboração da tabela acima. Alguns alunos ainda não disponibilizaram para o colegiado do curso de Pedagogia, os exemplares destinados ao acervo da biblioteca. Algumas curiosidades do quadro acima são reveladoras do lugar e da importância da temática para o profissional egresso do curso de pedagogia da UFBA, uma vez que a EJA vem se constituindo num espaço de absorção desses profissionais seja na área da gestão ou no do ensino, como docentes de EJA.

Pelos dados levantados foram identificados, o estudo de pelo menos dez Programas /Projetos, na área de EJA, todos na capital em Salvador, com experiências reveladoras da situação da EJA Na cidade de Salvador as ações desenvolvidas por diversos setores da tanto da iniciativa privada, do setor público governamental, da universidade e de ONGs, vão desde projetos de alfabetização até cursos preparatórios para o vestibular. Dentre todos há a presença maior de estudos sobre a experiência em EJA do SESI. Mas também se destaca os estudos chamados históricos da EJA que se referem às primeiras campanhas de erradicação do analfabetismo de 1947, A experiência de Paulo Freire, o Mobral no período militar, a Fundação Educar, até as políticas atuais como o PAS e Brasil Alfabetizado.

6.3.2. Instituições, Programas e Projetos estudados como tema das Monografias de graduação.

A seguir estão listados as Instituições, Programas e Projetos que são estudados como objetos centrais nas monografias de graduação do curso de pedagogia da UFBA, a partir de 1999.

O telecurso 2000 da Fundação Roberto Marinho;

EJACAV, Programa de EJA do Colégio Antônio Vieira fundado pelos jesuítas;

O CIEE e A EJA. Centro de Integração Escola Empresa;

O Programa de EJA do Banco do Brasil: O BB Educar;

O Programa de Alfabetização Solidária-PAS ou ALFASOL;

O Programa de Educação Básica dos Servidores Públicos da UFBA, PROESP;

O Programa Brasil Alfabetizado- PBA;

- O Serviço Social da Indústria, SESI E A EJA;
- O Brasil Alfabetizado no SESI;
- O Movimento Brasileiro de Alfabetização- MOBRAL;
- O SENAT- Serviço Nacional de Transporte e a EJA;
- O Programa de Formação e Qualificação dos Trabalhadores, na Bahia - PLANFOR;
- As TIC's e a EJA, uso do Vídeo e da TV;
- A Educação na rede de Hospitais Sarah;
- O Livro Didático e a EJA;
- Classes Multisseriadas no SESI;
- O Programa de Educação Básica para Adultos - PEB-1 da Rede Municipal de Educação em Salvador;
- Alfabetização Digital, como Política Pública;
- Cruzada ABC da CNBB;
- Campanha de pé no chão também se aprende a ler;
- CPCS da UNE, centros de cultura popular década de 60;
- O Programa de educação integral- PEI do Mobral em 1976;
- Instituto Integrar da CUT, Experiência do projeto integrar em Alagoinhas;
- Programa AJA Bahia da Secretaria de Educação do Estado;
- Programa Recomeço de educação de adultos do MEC;
- Programa de educação da zona rural - Pronera;
- O MOVA: Movimento de alfabetização do Município de São Paulo em 1989;
- O Programa de Alfabetização de Adultos ALFALIT- ONG;
- O Movimento de Educação de Base - MEB;
- A Campanha Nacional de Educação Rural-CNER-1952;
- A Campanha Nacional de Alfabetização- CNEA- 1947;
- O Núcleo de Educação do Trabalhador –NETI -do SESI;

O Movimento de Alfabetização - MUDA - da UFBA.

Além dessa variedade de estudos na oferta de EJA, encontra-se também uma presença significativa de monografias na área de leitura e produção textual, e da psicologia da aprendizagem, com destaque para a psicogenética da língua escrita e a produção de Emilia Ferreiro, Vigotsky, Piaget e Luria.

Pelos temas encontrados como estudos monográficos do curso de pedagogia, nota-se uma tendência a busca de aproveitar as próprias experiências adquiridas de trabalho prático com a EJA, para elaboração das monografias, constituindo num momento também de auto - reflexão da sua atuação como profissional.

É bastante significativo o número de alunos que nas introduções dos trabalhos declaram que foram algumas vezes estagiárias dos programas, às vezes professoras de EJA, do Município, do Estado ou de ONGs. Isso quer dizer que a EJA vem se constituindo num campo de trabalho dos egressos do curso de pedagogia, nesse vasto cenário de ocupação dos profissionais da educação no mundo atual.

Pode também ser indicativo de uma mudança nos currículos dos cursos de pedagogia, apontando para um campo novo de trabalho, a ser ocupado por egressos de cursos de licenciatura existentes na UFBA.

Nesse aspecto os dados levantados na UFBA apresentam uma característica distinta do estudo de Haddad (2000) e de Warde (1988), posto que nenhum dos dois faz referências a EJA como campo de trabalho de profissionais da pedagogia e de outras licenciaturas, constituindo-se, portanto numa área de interesse de alunos e futuros profissionais de ensino. Essa descoberta constitui-se num achado da pesquisa, ao tempo em que poderá transforma-se em campo de estudo para a implementação de novos mapas curriculares no campo da formação do pedagogo no futuro.

6.4. A formação de alfabetizadores.

Para compreender melhor a participação da EJA na produção de conhecimento da UFBA/FACED, vale a pena comentar três das monografias elaboradas a partir lista das instituições, acima citadas: A Experiência de formação do professor alfabetizador do PAS, a

formação em serviço do professor alfabetizador do SESI, e o programa de EJA na modalidade Telecurso.

O Programa de Alfabetização Solidária-PAS na FACED: A proposta da UFBA para a formação do alfabetizador de jovens e adultos, cujo título é: Formação do professor alfabetizador de jovens e adultos: Uma experiência do PAS na UFBA, apresentada em 2001, como exigência de final do curso de graduação em pedagogia.

A monografia apresenta uma fundamentação teórica com ênfase nos princípios freireanos, na psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro e da EJA de modo geral e está centrada na discussão de um modelo de formação de alfabetizador originalmente criado e experimentado na FACED com os alfabetizadores do PAS.

O curso de capacitação foi planejado coletivamente com os professores das faculdades, os alunos de pedagogia, indicados pela coordenação do PAS na FACED como coordenadores setoriais do programa, professores convidados de outras unidades da UFBA e de outras faculdades fora dela eventualmente.

Os alunos do curso de capacitação ou formação de alfabetizadores do PAS em geral são jovens entre 18 e 25 anos e provêm dos municípios onde existe um grande número de analfabetos e são considerados pelo Pas como área prioritária.

O programa utiliza como critérios atuar prioritariamente em municípios com uma taxa de analfabetismo superior a 35% da população, aproveitar os jovens estudantes oriundos dos mesmos municípios e que tenham alguma experiência com educação e ou que sejam estudantes de magistério de nível médio.

Os jovens com alguma escolaridade nos municípios com altos índices de analfabetos são as melhores pessoas para identificar onde estão vivendo os adultos analfabetos naquele município, e também para depois montar e estruturar uma sala de aula, além de conhecer como vivem e como se movem e sobrevivem os adultos analfabetos no seu município, sendo estes elementos indispensáveis para sua própria formação e educação permanente ou continuada.

Sendo egressos do curso de formação de magistério de nível médio, e considerando que os currículos dos cursos de magistério nem sempre contemplam conteúdos relacionados à prática de EJA, a proposta da FACED foi pensada visando atender essas lacunas deixadas pela falta de uma formação adequada.

6.4.1. A Proposta de Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos da FACED.

A formação do alfabetizador de adultos tem sido tema de investigação de pesquisadores experientes e envolvidos com a prática de ensino nesse campo, a exemplo de Kleiman (2000); Gadotti & Romão (2000), dentre outros. A experiência do PAS na UFBA foi que estimulou professores e alunos a dedicarem-se a investigação desse campo e a propor uma nova prática para os professores alfabetizadores, juntamente com a participação dos estudantes de pedagogia envolvidos com o Programa.

A Capacitação proposta pelo PAS estava centrada nos Princípios científicos do Programa segundo a Revista Científica número 0 editado pelo programa em colaboração com as universidades envolvidas, e tem por base os fundamentos sistematizados contemporaneamente pelos estudos e pesquisas do campo da EJA. Atribui uma carga horária de 80 horas de formação inicial e mais 220 de formação continuada, a ser desenvolvida durante toda a execução do módulo de ensino que tinha a duração de 4 meses no início do Programa.

Perfazendo um total de 360 horas de formação, os cursos eram desenvolvidos as primeiras 80 horas nos campus das Universidades Parceiras, e a cada mês seria desenvolvido pelo coordenador Setorial que se deslocava da UFBA para cada Município e complementava a formação do alfabetizador, às 220 horas, in lócus, durante o desenvolvimento do módulo, tendo assim oportunidade de confrontar a teoria com a prática dos alfabetizadores.

Foi a partir dessa experiência que a FACED – UFBA pode sistematizar uma proposta de formação de alfabetizadores de jovens e adultos. A monografia de NOGUEIRA (2001) relata o início dessa proposta.

Na página 60, ela descreve a capacitação antes da proposta da UFBA e depois logo expõe as primeiras incitativas de formação do alfabetizador de EJA, a partir da proposta da UFBA com a participação dos estudantes e dos alfabetizadores.

Durante os cursos de capacitação dos módulos 1 aos 9, professores de língua portuguesa e matemática e de pedagogia, ministravam aulas desses conteúdos durante 8 horas diárias para os jovens entre 18 e 25 anos dos diversos municípios que iriam futuramente

assumir a sala de aula com o objetivo ensinar a ler e escrever além de introduzi-los no mundo da escrita no que se refere o conceito de letramento atualmente.

Segundo a autora esses conceitos eram apresentados “prontos” estáticos aos alunos alfabetizadores, e quando assumiam a sala de aula esse discurso não se operava não se verificava uma mudança ou aplicação dos conceitos acima referidos, ou seja, a prática era conservadora, na qual ao alfabetizando também recebiam conceitos prontos e a aprendizagem não era suficiente, os alunos não aprendiam a ler nem a escrever.

O índice de produtividade do PAS era da ordem de 25 % de aprovação, ou seja, daqueles que se apropriavam dos fundamentos da leitura e escrita, ou porque abandonavam o curso antes dos 4 meses ou porque não adquiria as habilidades necessárias à aquisição da leitura e escrita.

A capacitação e a formação do PAS na FAGED passou a vivenciar um novo modelo baseado na auto formação de leitores enquanto alfabetizadores. Para isso passou a se preocupar com a leitura a partir da leitura do mundo e da realidade do alfabetizando em busca da autonomia do alfabetizador e do conceito de educação continuada.

Muitos dos alfabetizadores selecionados nos Municípios e que passam pela capacitação da UFBA nunca tiveram experiência em sala de aula, ou nunca tiveram experiência com jovens e adultos. Por esse motivo os coordenadores setoriais, agora estudantes de pedagogia, consideraram importante caracterizar o educando, no caso os alfabetizando, para que o alfabetizador compreendesse o que era realmente importante ser trabalhado em sala de aula, quais as expectativas dos alunos, quais as prováveis dificuldades e assim, o alfabetizador seria capaz de mediar, de forma adequada ao aprendizado do seu aluno (NOGUEIRA, 2001, p.61).

Isso significa trabalhar com o universo do aluno, buscar na sua experiência de vida o conteúdo das aulas, muito bem colocado nos princípios frerianos da alfabetização de adultos, agora mediados pela contribuição e os conhecimentos de Emília Ferreiro (1995) e Terezinha Fuck (1999).

Vejamos a seguir como era compreendida a formação nesse momento:

...a capacitação da UFBA vem propondo ao alfabetizador da Alfabetização Solidária, uma prática pedagógica diferente daquela que ele foi educado. Seria ingenuidade acreditar que o simples discurso feito por nós professores durante o período de capacitação e treinamento convença alfabetizadores. Para que haja uma mudança significativa é preciso que o professor reflita sobre sua própria prática, se conscientize da necessidade da mudança (NOGUEIRA, 2001, p.61).

A luz das idéias freireanas já discutidas nesse trabalho, a UFBA, nas suas capacitações aqui descritas, tentou transmitir ao alfabetizador em capacitação, ou em formação em serviço, a importância de ouvir, estudar, valorizar enfim de construir uma pedagogia do diálogo com o educando e assim conhecer melhor a realidade em que ele vive. Tal transmissão não é feita somente através dos coordenadores que exerciam o papel de professores dos professores, ou da pura leitura dos textos. Para convencê-los realmente de que não basta melhorar a prática que é autoritária, mas sim mudá-la, ouvi-los estudá-los e conhecer a realidade em que eles os alfabetizadores estavam inseridos é o mais importante (idem p. 62).

6.4.2. A busca da autonomia pedagógica do alfabetizador do PAS.

As temáticas tratadas durante a capacitação do PAS nos módulos anteriores a mudança, muitas vezes eram as mesmas tratadas nessa nova proposta apresentada nesse relato. Contudo, o encaminhamento e o foco central muitas vezes eram diferentes. Desta forma, acabavam-se não atendendo às reais necessidades dos alfabetizandos.

É bom lembrar que há uma crítica velada as teorias educacionais que se distanciam muito da realidade encontrada nas salas de aulas de jovens e adultos o que tem levado os professores alfabetizadores a adotar em sala de aula os mesmos procedimentos pelos quais eles foram alfabetizados, ou seja, sem considerar o aluno como sujeito de direitos sociais e, portanto participante do processo da própria aprendizagem.

A reflexão sobre a prática é considerada por Freire (1997, p 43) como momento fundamental para a formação permanente dos professores. Pimenta (1992) afirma que as

transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua convivência sobre sua própria prática.

Para a autora as transformações das práticas de ensino dizem respeito não só a melhoria do discurso do professor, mas também acima de tudo, a melhoria da qualidade da sua intervenção. O professor reflexivo deverá ser capaz de colocar o seu discurso em prática.

A proposta da UFBA era constituir e desconstruir conceitos coletivamente mediados pelos dados realidade social de cada alfabetizador e alfabetizando.

A primeira proposta foi solicitar aos alfabetizadores o registro escrito da sua prática mensal. Aí o professor estava já atuando enquanto construtor e autor textual de sua própria prática, segundo a ciência lingüística atual e a concepção de letramento de SOARES (1999) e FUCK (2000).

Buscando um professor capaz de refletir sobre sua própria prática a fim de avaliá-la e repensá-la, a UFBA propôs aos alfabetizadores, a construção de um relatório mensal, abordando de modo simples e informal, o que foi feito naquele espaço de tempo, o que foi alcançado, o que não foi o que deu certo o que não deu o que podia ser feito de outra maneira, o que aconteceu de inesperado, enfim o alfabetizador deve relatar sua prática (NOGUEIRA, 2001, p. 63).

Os relatos dos alfabetizadores passaram a se constituir em fontes de futuras investigações e base para o planejamento educacional e dos próximos cursos de formação de alfabetizadores assim foi inaugurado uma nova prática de formação inicial e continuada de professores alfabetizadores.

A partir dessa postura outras ações foram inauguradas visando aperfeiçoar não um modelo fixo de formação de professores alfabetizadores, mas registrar uma prática que já vinha ocorrendo na FACED pelos professores e alunos envolvidos com o PAS.

Desde o registro da prática dos alfabetizadores a FACED, passou a utilizar-se das informações contidas nos relatos dos coordenadores setoriais do PAS, e incorporaram muitas das sugestões neles contidos nos planejamento dos próximos cursos oferecidos aos alfabetizadores.

Adotando um conceito mais amplo de alfabetização, a proposta da UFBA-FACED, assumiu e adotou a temática da EJA como temática central do curso de formação de alfabetizadores de EJA.

O conceito de alfabetização amplo referido ultrapassa o conceito de referido apenas a leitura e escrita. Havia uma preocupação em alfabetizar tornando o adulto alfabetizando um cidadão autônomo e crítico.

As literaturas disponíveis no momento sobre esses conceitos eram e constituíram-se em fontes permanentes de consultas da equipe da FACED responsável pelo Programa, sempre em parceria com os alunos e os professores alfabetizadores dos Municípios do PAS.

Para isso as idéias de Magda Soares são fundamentais no processo de criação e reflexão sobre o conceito de letramento durante esse momento de reflexão coletivo da equipe da UFBA.

Esse entendimento levou a UFBA a tomar a iniciativa de criação da “sala letrada”. Como o próprio nome já diz esta sala (espaço físico tipo sala de aula destinada a exposição e interação de materiais de leitura e escrita), caracteriza-se pela riqueza na diversidade de materiais centrados na leitura e na produção de textos. Poesias, livros revistas, gibis, charges, gravuras, frases, literatura de cordel e muitas outras situações de leitura e escrita, são expostas cotidianamente (NOGUEIRA, 2001, p.65).

...é também proposta da UFBA, no período de capacitação, a construção de um ambiente alfabetizador em sala de aula. Este ambiente é caracterizado pela riqueza de materiais que estimulem a leitura, já que a capacidade de produzir escrita surge a partir do acesso que o alfabetizando tem a materiais da língua escrita (idem p. 65).

Durante os períodos da capacitação do PAS era comum observar-se a presença dos alunos alfabetizadores frequentando a sala letrada, interagindo colaborando com materias de letramento dos seus alunos e dos seus Municípios.

Os alfabetizadores na capacitação da UFBA desfrutavam do ambiente letrado, acima descrito que permanecia aberto durante só 15 dias de capacitação, todo dia e devido a decoração atrativa, os alfabetizadores nem precisavam ser conhecidos á frequentá-lo, eram trazidos porque eram atraídos. Lá alguns permaneciam por vários minutos lendo, pesquisando investigando, escrevendo, apreciando-se e letrando-se. Não se pode esperar que alfabetizando sejam letrados se o alfabetizador não o é. (NOGUEIRA, 2001, p. 65).

Tudo isso buscando a construção de um ambiente alfabetizador entendido com um ambiente que estimule a aquisição da leitura e escrita no qual assiste-se a inúmeros e diferentes atos e situações de leitura e escrita, ouve-se diferentes tipos de leituras, vê ilustrações de livros, etc.

Desde 1997 até o ano de 2005 a FAGED vem atuando no Pas e por certo aperfeiçoando esse modelo de formação de alfabetizadores incorporando contribuições teórica e metodológicas de outros pesquisadores como Silvia Tersi da Unicamp e Selma Garrido Pimenta da PUC de São Paulo. Ressaltando que no ano de 2000, o projeto de Formação de alfabetizadores da Faged, passou por uma sistematização visando consolidar essa prática, ao qual foi incorporado um módulo sobre a cultura local, regional e nacional como conteúdo obrigatório da formação do professor alfabetizador.

Tal situação permitiu uma maior integração dos alfabetizadores dos 17 Municípios envolvidos na Capacitação dos Alfabetizadores do PAS, foi possível uma troca maior entre a cultura de cada participante, e evidentemente uma maior participação em sala de aula, além das trocas culturais causado pela diversidade de cada comunidade o que possibilitou um intercâmbio entre os diversos falares regionais, motivando assim os estudos e pesquisas não apenas do universo vocabular de cada região do Estado da Bahia, mas também das manifestações populares e culturais locais, tão importantes para iniciar o trabalho de alfabetização de adultos.

A proposta seguinte da UFBA foi a de se trabalhar nas capacitações dos alfabetizadores por Projetos de Letramento, incluindo aí a diversidade cultural e o uso da escrita enquanto prática social.

Por projetos de letramento entende-se um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é a leitura de textos que de fato circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos em um trabalho coletivo de professores e alunos segundo suas capacidades.

O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como, escrever para aprender a escrever- e ler para aprender a ler- e ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto.

Isto porque nas avaliações do PAS é comum depoimentos de abandono dos alunos após aprender a escrever seu próprio nome.

Cabe ao alfabetizador motivá-los a usar a escrita nas suas diferentes funções sociais como. Poesias, literatura de cordel, jornais, receitas de bolo carta de convivência, lista de aniversariantes do mês, calendários rotinas diárias, documento de identificação, registro de

nascimento, dentre outros. A autora ainda questiona a formação do próprio alfabetizador e enfatiza: o alfabetizador deve estar consciente de que o aluno é efetivamente capaz de aprender. Caso contrário, ele não fará com que seus alunos aprendam.

A autora conclui seu trabalho enfatizando a participação das Universidades no PAS e especificamente o papel da FAGED no desenvolvimento e execução do programa na UFBA. Destaca que as universidades de modo geral preocupam-se com a formação dos alfabetizadores, procurando inovar suas práticas reconhecendo a precariedade da formação dos professores, especificamente de professores alfabetizadores, propõe uma ação inovadora nesse campo.

6.4.3. Análise de monografia da temática de EJA e as novas tecnologias.

A segunda Monografia aqui detalhada e já classificada como do campo da EJA na biblioteca da faculdade de educação da UFBA, merece o detalhamento pelo que se segue:

O estudo analisou o uso de Novas tecnologias em especial o vídeo e a TV, em Telessalas do programa Telecurso -2000, procurando discutir a importância destes recursos no processo educacional para Jovens e adultos.

O estudo partiu de uma observação da prática pedagógica de uma sala de aula de jovens e adultos trabalhadores de uma empresa de transportes na periferia de Salvador. Caracterizado como uma experiência bem sucedida principalmente pela área empresarial, o Programa Telecurso 2000, está direcionado ao público de adultos sem escolaridade e que deseja concluir o ensino fundamental de 8 em 2 anos e o ensino médio em 1 ano e meio.

Desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho e veiculado pela Rede Globo de Televisão, o Programa Telecurso primeiro e segundo graus, como era denominado, transmitia diariamente por uma hora os conteúdos desses graus de ensino preparando a clientela para prestar os exames Supletivos das matérias, língua portuguesa, e literatura brasileira, matemática, história, geografia, biologia, geografia, física, química, inglês moral e cívica, organização social e política do Brasil, segundo orientações e diretrizes expressas na lei 5692/1991 em parcerias com o serviço social da indústria - SESI. São suas características:

As diretrizes pedagógicas - em consonância com as exigências do sistema de ensino formal, com destaque para a seleção de conteúdos relevantes, adequado e dosados em relação

ao curto período de estudo, a ênfase em conteúdos funcionais, e no desenvolvimento de habilidades básicas para a formação do cidadão-entendidas como a capacidade permanente de aprender, a criticidade e criatividade.

O público alvo- O programa telecurso esta direcionado á trabalhadores que necessitem de aperfeiçoamento, a alunos e professores de escolas públicas ou particulares que busquem atualizar seus conhecimentos, ou ao público com abaixo nível de escolaridade, com limite de tempo em seu cotidiano.

Os objetivos- Apresenta-se como uma sistematização de ensino, destinado a clientes maior de 21 anos e que deseja prepara-se para prestar os exames supletivos oficiais.

Funcionamento- O Telecurso 2000 pode funcionar em diferentes modalidades, ora como uma recepção organizada em escolas, centro de atividades, fábricas, sindicatos, empresas etc. Ora como uma recepção livre na quais as pessoas interessadas se propõe assistir as aulas individualmente.

O professor ou orientador de aprendizagem- A pessoa interessada em participar desse tipo de ensino deve passar inicialmente por um treinamento sobre o funcionamento e princípios a proposta metodológica e quanto ao uso do material midiático, como instrumento e suporte para a aprendizagem.

A certificação - em qualquer das modalidades de recepção dos programas, o processo de certificação de conclusão de estudos dos níveis de Ensino Fundamental, Médio ou Profissionalizante se dá através da realização e aprovação nos exames supletivos, normalmente oferecidos pelas Secretarias de educação de cada Estado.

A autora estrutura seu trabalho respaldada em autores e textos sobre educação a distancia EAD como Pierre Levy (1996), Ferrés (1996) Picanço (2000) e seus principais princípios e fundamentos, como: o uso do vídeo e TV como recursos e incluir outros suportes sempre que possível; nunca usar os recursos de forma isolada. O trabalho traz ainda a discussão sobre a função educativa do vídeo e da TV.

Tomando com referencial empírico, uma empresa de transporte na qual a própria autora já fora estagiária, durante sua formação de graduação, a autora entrevistou alunos e professores dessa unidade do telecurso, visando fazer o perfil desses dos alunos que freqüentam esse tipo de curso no interior de uma empresa.

Vale acrescentar que a empresa não só organizava a telessala, mas permitiam os trabalhadores–alunos dos cursos se ausentarem do seu posto de trabalho na empresa uma hora antes de encerrar o horário, a fim de freqüentar as aulas da Telessalas.

A turma era composta por 14 alunos inscritos e apenas 10 freqüentavam as aulas e tinham entre 18 e 35 anos de idade. Em geral já casados e com filhos, apenas 2 eram solteiros e só uma mulher. Esses adultos são oriundos de cidades do interior que migraram para capital em busca de melhores condições de vida.

Nas entrevistas realizadas a autora identifica que os alunos rejeitam o uso do vídeo e TV e solicitam aulas normais com um professor explicando e tirando as dúvidas após a exibição das fitas de vídeo. Muitos expressam uma espécie de preconceito contra o recurso Tv e Vídeo, exaltando positivamente a figura do professor e alegando que a TV é para “se distrair.”

Vejamos um trecho do seu argumento:

Agora estou conseguindo compreender melhor os assuntos e tirar as dúvidas com a professora Núbia, uma professora de verdade, coisa que não acontecia antes não podia. Além do mais, agora sinto vontade de vir pra escola, pois quem dá a aula é a professora e não a televisão (SANTOS, 2002, p.56).

Isto significa que esses alunos não abrem mão da interação do professor-aluno ressaltando que o professor em qualquer situação de convívio em sala de aula deve estar sempre preocupado em saber sobre a motivação dos alunos em relação às aulas, pois desmotivado em sala de aula o aluno está propenso a abandonar o curso.

É importante também colocar, que ficou evidente a capacidade do adulto se readaptar e se recolocar diante de situações novas de aprendizagem, ao contrário do se pode concluir idade adulta comporta mudanças no desenvolvimento do psicológico passível de mudanças e ressignificações, não se pode entender a idade adulta como fase estável onde não acontece nenhuma transformação.

Na entrevista com os alunos, ficou claro a falta de entusiasmo dos alunos pelo conteúdo veiculado nas fitas de vídeos e assim se referem: após um dia cansativo de trabalho, é chato ficar vendo televisão (SANTOS, 2002, p.52).

O uso de vídeos em sala de aula comporta uma polêmica que coloca autores que defendem as novas tecnologias e vem nela a possibilidade de modernizar o ensino. Às vezes

conceber a possibilidade de atingir atualmente muitos de nossos objetivos educacionais, muitas vezes tem a tecnologia necessária, mas nem sempre vemos a relação entre as metas almejadas e tecnologias estranhas (PENTEADO, 1991, *apud* SANTOS, 2002, p.53).

Por outro lado existem aqueles que invocam cautela no uso de mídias como recurso didático de auxílio ao trabalho do professor, sempre chamando atenção para o cuidado de associar os vídeos a outras estratégias metodológicas Ferrés (1996).

Um programa de vídeos só deve ser realizado quando se tem certeza de que nem meio poderá apresentar um rendimento melhor sobre o tema em questão. (...) será eficaz aquele programa que explore os recursos e as possibilidades do meio em um determinado âmbito e que consiga objetivos reconhecidos como válidos (FERRÉS, 1996, *apud*. SANTOS, 2002.p.53).

A autora conclui seu trabalho chamando atenção para dois aspectos.

- 1- O programa telecurso 2000 traz implícito e obrigatoriamente a discussão sobre Educação a Distância-EaD;
- 2- O fato da rejeição dos alunos adultos ao uso das fitas de vídeo na sala de aula como recurso básico para aquisição de conhecimento.

Ressalta também que tal situação pode está refletindo uma contradição identificada, entre os conteúdos transmitidos nos vídeos e os conteúdos exigido pelo Exame Supletivo. Isto pode esta desmotivando os alunos, uma vez que todos querem concluir, o ensino fundamental ou médio e com certificado obtido oficialmente através da certificação do Estado via a secretaria da educação.

Segundo Picanço (2001) o programa Telecurso 2000 define a Educação a Distância como:

Uma estratégia educativa que se baseia no estudo independente, que possibilita ao educando a escolha dos horários, a determinação do tempo e do local de estudo e que reduz ou dispensa a exigência de situações presenciais de ensino. Em consonância com a ênfase limitada aos aspectos da separação física entre sujeitos, processo educativo e uso de tecnologia educacional.

Os limites da EAD devem ser superados pela presença criativa de um orientador de aprendizagem, como é denominado o professor das telesalas que tem que ter uma maior capacidade de superar tais situações. O orientador deve ser alguém que saiba aceitar formas

alternativas de Educação e desafio, terem disponibilidade, iniciativa, criatividade, ser assíduo pontual, organizado comunicativo e saber lidar com pessoas usando uma linguagem simples e correta etc.

O resultado, no entanto da turma observada da empresa de transporte, não parece refletir os princípios anunciados pelo telecurso-2000, não consideram as características da cultura dos alunos, além de apresentar um conteúdo inadequado aos seus interesses identificando assim uma crise de identidade entre o curso oferecido e os desejos dos alunos.

Ainda assim dos 14 alunos acompanhados no estudo, vários conseguiram superar o Exame Supletivo alguns alcançando aprovação em todas as matérias do nível de ensino pretendido.

Outra contradição que a autora identifica quanto a metodologia das telessalas é quanto as orientações da empresa de transporte que oferece o curso, pois enquanto alguns teóricos do uso do vídeo sugerem a diversificação de estratégia didáticas junto ao uso dos vídeos, como Ferrés (1996), na empresa observada há uma orientação inflexível do uso diário das fitas de vídeo como aula básica para os adultos.

Segundo os princípios do Programa Telecurso 2000 a TV, vídeo usados em conjunto é um critério obriga fazer uso de outros recursos próprio para apresentação do programa telessalas, mesmo assim o orientador de aprendizagem pode fazer uso de outros recursos didáticos que dêem suporte às aulas.

Ainda ressalta como ponto positivo da experiência estudada, a presença diária dos alunos tabeladores da empresa de transporte, que são dispensados do trabalho para estudar e, portanto participar do curso na modalidade Telessalas.

O que pode está gerando um incentivo maior aos demais trabalhadores a voltarem a estudar e assim buscar melhores condições de cidadania recolocando assim um direito antes não adquirido.

A terceira e última monografia aqui detalhada, trata da questão da formação do professor de EJA, considerado um dos problemas dessa modalidade de educação básica, uma vez que não há formação específica para professor de EJA.

6. 4. 4. O SESI e a Formação em Serviço do Professor de EJA.

A monografia em discussão e acima anunciada, trata de um modelo de formação de Professor de EJA que toma como suporte o conceito de “formação permanente ou continuada”, no que se refere a relação com a prática cotidiana, sem, no entanto abrir mão dos aportes teóricos para subsidiar o trabalho docente.

Trata-se de uma iniciativa do Serviço Social dos Trabalhadores da Indústria - SESI, que no ano de 1998 lança um Programa em caráter Nacional, com atuação nos 27 Estados da federação, visando aumentar o nível de escolaridade dos trabalhadores da indústria, oferecendo cursos, desde a alfabetização de adultos ao ensino médio.

Tendo como objetivo capacitar de forma continuada equipes técnicas e docentes, envolvidos com o ensino de jovens e adultos, o Programa é organizado em classes multisseriadas, com duração de 10 meses, duas horas de aulas diárias sendo 360 horas para cada etapa totalizando 1080 horas no final do Programa.

No Estado da Bahia, o Programa ocorre desde o ano de 1998 com o objetivo de reduzir o analfabetismo dos trabalhadores da indústria, apresenta um elevado número de trabalhadores sem escolaridade básica, sendo que dos 242.222 mil tratadores, 79.882 possuem o ensino fundamental incompleto e 6.348 são analfabetos absolutos, conforme dados do site do sistema FIEB, visitado em 10/10/2007.

“A proposta de “formação em serviço” adotada pelo SESI, no Estado da Bahia, apoia-se no princípio de que” os saberes que geram competências profissionais modificam-se com o tempo, e o professor responsável pela formação do trabalhador deve esta sempre na buscas de novos conhecimentos, por meio dos quais novas competencias serão desenvolvidas, segundo (PERRENOUD, 2000, p 35).

Para desenvolver a “formação em serviço” com os estagiários (são em geral estudantes universitários de pedagogia e letras) que após participar do processo de formação inicial, assumem as salas de aulas desse segmento de trabalhadores da indústria.

O estudante estagiário aluno universitário, recebe durante 20 horas as primeiras informações sobre o programa e dos conteúdos específicos pra o trabalho de educação de adultos que irá desempenhar posteriormente. Durante os 9 meses do programa será

acompanhado pela supervisão que fará sistematicamente a avaliação dessa formação em serviço. Assim esta registrado no documento sobre essa experiência:

O estagiário que é selecionado para participar do programa passa por uma capacitação inicial de 20 horas, que visa fornecer subsídios que sustentem o ingresso do estagiário/docente na sala de aula. Os conteúdos abordados são:

O histórico da EJA no Brasil;

A pedagogia freireana;

A psicogênese da língua escrita em Emilia Ferreiro;

Os princípios andragógicos;

As referências dos PCNs de EJA;

Planejamento do trabalho docente;

Ética na sala de aula;

Elaboração de diagnóstico da sala de aula;

Planos de aulas dos primeiros 15 dias;

Após o período da formação inicial, os professores são acompanhados durante todo o processo de desenvolvimento do curso com os adultos e tem oportunidade de fazer e refazer seu planejamento, já que recebe ajuda pedagógica, através de um sistema de acompanhamento que envolve reuniões quinzenais com os coordenadores, planejamento constante e auto avaliação do desempenho de cada professor.

São realizados diagnósticos e mapas com pontos de dificuldades enfrentadas durante o processo de realização do curso. Todo esse material é trabalhado como elemento de reflexão e replanejamento das aulas nos meses seguintes para garantir uma maior eficácia do programa. Vejamos como a autora descreve o problema da formação especificamente:

Cada estagiário/ docente é acompanhado por uma coordenadora pedagógica do Núcleo de educação do trabalhador da indústria - NETI, que além de auxiliá-los na construção do planejamento, realiza mensalmente um levantamento com os docentes que acompanha (no máximo 15) dos temas que estão inquietando ou que geram dúvidas para o desenvolvimento da prática em sala de aula. Após ser feito o levantamento, as demais coordenadoras se reúnem e definem qual o tema que será abordado naquele mês. De posse desta informação é

organizado um Seminário com duração de 4 horas, a ser realizado por profissionais de educação do Sesi ou por especialistas na área (SILVA, 2003, p.41).

Para cumprir a carga horária da formação em serviço do professor de EJA do programa, são realizadas bimestralmente cursos de 8 horas sobre os temas e ou problemas identificados na prática docente; os próprios docentes que indicam os temas a serem abordados durante o curso daquele mês. Ao concluir o ano do curso essas capacitações completam 40 horas semanais de formação continuada ou em serviço.

A autora dedica um capítulo da monografia a três dimensões enfatizadas no programa como linhas e ou perspectivas a serem adotadas para a formação em serviço dos professores do programa do Sesi.

Trata-se da Dimensão Técnica que consiste no domínio do conteúdo e das metodologias a serem adotadas, a Dimensão Gerencial, entendida como um enfoque dado a valorizar aqueles que têm iniciativa criativa, ter capacidade de resolver problemas, ser pontual e assíduo as aulas, além de manter um bom relacionamento com a empresa na qual a sala de aula está instalada, e finalmente a Dimensão Comportamental voltada para valorizar pessoas capazes de trabalhar em equipe, gerenciar conflitos, promover a interação com o grupo.

Para complementar esse trabalho a autora se utilizou de instrumentos de pesquisa como a realização de entrevistas com 10 professores do programa a fim de obter mais informações sobre a formação em serviço nele desenvolvida. Aplicou um questionário com perguntas semi-estruturadas para obter com maior segurança respostas mais objetivas e claras sobre a eficiência e eficácia da “formação em serviço” adotada pelo Sesi. Sobre o acompanhamento pedagógico feito pelo NETI no Sesi, 20% dos entrevistados consideraram que ajudou em parte nas atividades de sala de aula.

Enquanto que os demais 80% vêem positivamente a adoção desse tipo de acompanhamento, ainda que considerem a necessidade de se entender educação continuada permanente e por toda a vida. Já sobre o professor ser avaliado nas dimensões de gerenciamento, dimensão técnica e comportamental, a autora coloca que percebe uma transferência dos termos usados do setor produtivo para a educação e faz suas críticas a esse procedimento. São as observações da autora da monografia sobre a formação em serviço do Sesi:

Seguindo a tradição de outros programas quanto à “formação em serviço”, o SESI também se propõe a promover o desenvolvimento de competências básicas par o trabalho pedagógico... A seleção de conteúdos, o acompanhamento, a avaliação do trabalho docente e uma nova capacitação a cada dois meses, são sinais de que há uma preocupação com o desempenho do professor e uma crença na “formação em serviço” como espaço para adquirir a tão esperada competência para o trabalho docente em EJA... Apesar de ressaltar que os professores escolhem os temas/conteúdos que desejam trabalhar, a escolha ocorre a partir das dificuldades encontradas em sala de aula. Toda sistemática do acompanhamento e avaliação do trabalho docente está organizada na perspectiva do professor adquirir as determinadas capacidades em relação às dimensões técnicas gerenciais e de comportamento já referidas (SILVA, 2003, p. 50).

Para concluir a autora destaca que a falta de formação específica do professor de EJA, pode esta levando instituições públicas e privadas a criar um modelo próprio de formação de professor em EJA. Enfatiza que são poucas as Universidades brasileiras que oferecem cursos para formar profissionais que atuem posteriormente em EJA.

Identifica que no Estado da Bahia existe apenas um curso superior público que oferece formação em Pedagogia para Educação de Jovens e Adultos EJA.

Questiona ainda, se é suficiente, diante dos altos índices de analfabetismo no Brasil e no Estado da Bahia, com só mente um curso formando profissionais para o campo da EJA.

Denuncia a contradição da LDB 9394/96 , quando declara que educação é direito de todos , inclusive para aqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria e não prevê a formação de professores para o campo da EJA. Questiona também como a “formação em serviço” pode ser uma alternativa para a formação de professor de EJA preenchendo dessa forma a lacuna deixada pela LDB.

A formação continuada dos estagiários do SESI, feita através de uma estreita relação teoria e a prática cotidiana, podem está possibilitando momentos de reflexão sobre sua prática e pode ser o impulso para construir e reconstruir saberes que será a base para uma possível mudança na sua prática em sala de aula. A educação entendida como processo de mudanças constantes a educação permanente, como conceito parece ter sido à base da experiência de formação em serviço do SESI.

6.5. A produção discente do Mestrado na FAGED no período do estudo, 1997- 2005.

6. 5. 1. Universo encontrado por titulação do Mestrado.

QUADRO XXXVII. A PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÕES DE MESTRADO NA ÁREA DE EJA. 1997 – 2005

Educação à distância e outros nós: uma análise das telessalas do telecurso 2000 coordenadas pelo SESI na Bahia. Alessandra de Assis Picanço
A ciência da educação na Bahia: infância afrodescendente e epistemologia crítica no ensino fundamental. Ana Kátia Alves dos Santos
O modelo de educação profissional da fundac no programa de atendimento a meninos e meninas em "situação de rua". Antônio Pereira Santos
O caso PEI na Bahia: um estudo crítico da proposta pedagógica de Reuven Feuerstein para as primeiras séries do ensino médio. Jilvania Lima dos Santos
O recôncavo baiano e suas escolas de primeiras letras (1827 - 1852): um estudo do cotidiano escolar. José Carlos de Araujo Silva –
Em busca da especificidade da formação de educadores de jovens e adultos. Magdalânia Cauby França
Cursos pré-vestibulares populares em salvador: experiências educativas em movimentos sociais. Penildon Silva Filho -
- O impacto do Programa Educar para Vencer no desempenho de dirigentes na escola pública baiana: estudo de caso sobre avanços e possibilidades. Sônia Maria Moraes Ferreira

Fonte: Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDTD) Programa Pergamum do sistema da UFBA consultados em dezembro de 2007.

Ressaltamos que os títulos em negrito foram considerados como produção em EJA, muito embora nem sempre esteja claramente expresso no título, mas fica evidente no corpo do texto. Foram encontrados um total de oito dissertações de mestrado nesse período estudado.

6.5.2. Os conteúdos das Dissertações de Mestrado.

Retomando o quadro de temas encontrados na pesquisa nacional de EJA já referida acima podemos verificar uma semelhança entre os temas estudados nas duas pesquisas. A exceção é feita pela ausência de estudos longitudinais no âmbito da UFBA registrando apenas um estudo que trata da história de educação de adultos no Recôncavo Baiano de 1827-1852.

Dos títulos produzidos no período do estudo na FACED, ou seja, de 1997 a 2005 num total de 40 dissertações defendidas por alunos, encontramos 8 títulos que tratam da temática de EJA seja no âmbito da pesquisa empírica, seja ou no campo teórico.

Com relação ao percentual da produção em EJA, o levantamento na FACED, se aproxima da mesma na pesquisa nacional, ou seja, do total produzido em educação a temática da EJA ocupa 20 % desse universo. Isso não quer dizer pouco ou muito, significa dizer que a EJA na FACED, ocupa o mesmo lugar do levantamento da EJA, no total das Universidades em geral no país vista em pesquisa nacional.

Considerando que é notório a falta de professor doutor nesse campo, e que somente no ano de 2006 a Faced pode realizar com um concurso público para professor nesse campo e somente em 2007 há no quadro permanente um professor responsável pelo ensino da disciplina, da pesquisa e extensão em EJA pode-se concluir que ainda que com dificuldades, esse campo vem sendo atendido dentro de perceptiva de melhorar esse atendimento.

Já com relação ao conteúdo pode-se verificar uma semelhança de temas pesquisados também nas monografias de final de curso de graduação em pedagogia.

Observando os temas encontrados nas dissertações de Mestrado, podemos perceber uma aproximação entres estes e as Monografias da Graduação em Pedagogia. Dos oito trabalhos identificados no período, classificamos apenas dois como temas novos ou diferentes dos temas encontrados nas Monografias. São os estudos ligados ao ensino fundamental de alunos afro-descendentes, e outro referente à Formação e Qualificação Profissional de jovens sem a escolaridade básica da Fundação Cidade –Mãe- FUNDAC, Instituição pública que atende as jovens sem escolarização básica, do Município de Salvador.

Lembrando que há no interior da faculdade um histórico de atuação em EJA mesmo anterior a existência de professores doutores ou especialistas nesse campo, ressalta-se que desde o ano de 1986, há no interior da FACED um programa de Educação de adultos, o

PROESP acima referido, em 1997 o FAGED implantou o PAS através de um convênio da UFBA com Comunidade Solidária.

No ano 2004 implantou o programa Pró-Jovem do Governo Federal destinado à inclusão de Jovens de 18 a 24 anos que não tinham o ensino fundamental concluído, oferecendo-lhes complementação de escolaridade, qualificação e formação profissional, durante 11 meses do ano além de um incentivo de 100 reais como bolsa de permanência no Programa.

No Brasil em 2005 foram atendidos 200 mil jovens que vivem nas capitais e não concluíram a 8 séries de ensino fundamental e representam 20% do total dos jovens nessa faixa etária, nos 27 Estados da federação. Em 2006 o Programa foi ampliado para 34 cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes, e o Distrito Federal.

6.5.3. A produção do Mestrado a partir de outra fonte.

A seguir a lista de dissertações de mestrado referente ao tema EJA a partir do período anterior ao estudado na presente investigação. Essas informações foram coletadas a partir do banco de dados não digitalizados, disponível na Biblioteca Anísio Teixeira.

- 1- **A formação do professor alfabetizador: aspectos teóricos norteadores da sua prática.** Lucinete Chaves de Oliveira Aggio, 1996.
- 2- **Alfabetização uma prática e sua teoria.** Maria Alves Freire, 1990.
- 3- **O significado de uma alternativa educacional envolvendo educação e trabalho. A experiência do sítio do menor trabalhador em Itabuna.** Uilma Rodrigues de Matos Amazonas, 1991.
- 4- **A territorialização de escola e da família.** Valéria Amin, 1992.
- 5- **Aprovação e Reprovação nas classes de alfabetização funcional do MOBREAL. Um estudo do caso de Salvador.** Ornélia da Silveira Marques, 1987.
- 6- **Lutando para estudar: o aluno e a escola média pública noturna em Salvador.** Antonietta Nunes de Aguiar, 1986.
- 7- **Escola Noturna: Um obstáculo ou uma alternativa para o aluno trabalhador?** Ametista Nunes, 1991.

8- Curso de Suplência de 2º grau. Resultados de alunos no exames. Uma tentativa de comparação. Maria José Palmeira de Oliveira, 1975.

9- Alfabetização e Participação Comunitária: Um Exercício de educação Popular na Bahia. Sérgio Coelho de Faria, 1883.

10- Alfabetização, uma questão epistemológica. Maria Jandira Santos Ribeiro, 1990.

11- Alfabetização de adultos numa perspectiva epistemológica. Stela dos Santos Rodrigues, 1992.

12- Uma reflexão sobre procedimentos na alfabetização. Luzmar Cardozo da Silva, 1992.

Fonte: Relação disponível na recepção da Biblioteca Anísio Teixeira, ainda não digitalizada e os dados da BDTD.

Dos 12 trabalhos identificados pela listagem existente na biblioteca, foram defendidas no período 12 dissertações de mestrado no campo da EJA, sendo que dois dos estudos pertencem a décadas anteriores estão fora do período estudado e não foram computados.

Como no estudo de Haddad, os dados dessa fonte mostram uma pequena presença de estudos longitudinais sobre a temática de EJA, priorizando na sua quase totalidade estudos e pesquisa a partir de experiências práticas de EJA, como MOBREAL Sítio do MENOR, ESCOLA NOTURNA e CURSO DE SUPLENCIA.

Dessa produção do curso de Mestrado tanto do banco de dados da UFBA como da Biblioteca Anísio Teixeira, destacamos dois estudos que analisam a temática da EJA de perspectivas distintas, e de forma peculiar cada uma em épocas diferentes e que ilustram o caminho trilhado na história de EJA na Bahia, a seguir detalhados.

O primeiro trata de analisar o Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827-1852, que cria as escolas de primeiras letras na sede do Império, a cidade de Salvador e seu entorno atingindo justamente as cidades mais populosas. O estudo trás indicações que podem ser indicadores das primeiras ações e ou políticas publicas para atender as demandas de educação das classes populares da época.

A partir do conhecimento histórico das ações do Estado para reduzir ou abolir o analfabetismo, pode-se entender como o fenômeno do analfabetismo foi tratado e entendido

em séculos anteriores e décadas passadas. O estudo mostra também o esforço feito por governos anteriores para redução e eliminação do analfabetismo no Brasil e na Bahia ainda que não suficiente, na medida em que ainda convivemos com os mesmos problemas conforme mostra os dados estatísticos são as do século passado.

Segundo o autor, essas escolas de primeiras letras, foram criadas nas cidades e vilas mais importantes e populosas, correspondendo hoje ao recôncavo baiano, sendo aplicado às demais paragens da província a partir dessa região. Demarcando cronologicamente, 1827-1852, o estudo centra o foco da sua análise na educação escolar no primeiro momento de independência política da nação brasileira. Eram os primeiros passos para a institucionalização do sistema de ensino no Brasil politicamente independente no final do século XVIII e XIX.

O segundo estudo aborda a questão da “Alfabetização e Participação Popular” já no século XX, mais precisamente no início dos anos 80 e aborda em outro contexto, iniciativas da chamada sociedade civil, do movimento e mobilização social por escolas, culminando com surgimento do movimento de escolas Comunitárias em Salvador nos anos 80, dando origem a criação do centro de educação e cultura popular – CECUP, órgão de assessoria educacional e cultural que atende a formação e desenvolvimento de escolas comunitárias.

Os dois trabalhos acadêmicos abordam o mesmo problema, a partir de óticas e lugares distintos, dentro da estrutura social e política vigente em diferentes momentos histórico da sociedade brasileira e os resultados dessas políticas implantadas, cujos resultados encaminharam-se para desfechos distintos um do outro.

6.5.4. Conteúdo da produção: O Recôncavo Baiano e suas escolas de Primeiras Letras (1827-1852) um estudo do Cotidiano Escolar.

A dissertação analisa a primeira tentativa de implantar, no Brasil uma instrução pública de “primeiras letras”, no final do século XVIII e início do século XIX. e intitula-se: O Recôncavo Baiano e suas escolas de Primeiras Letras (1827-1852) um estudo do Cotidiano Escolar.

Trata-se do estudo e um modelo de educação inspirado na experiência européia em fase de industrialização, implantado no Brasil recém independente num contexto ainda

incipiente das condições objetivas, mas que teve o mérito de anunciar a necessidade de tratar da educação, instrução do trabalhador, e aproximar o Brasil do que estava acontecendo em todo ocidente partindo da Europa em fase de industrialização, embora não tenha sido capaz de atender as demandas já existentes por educação da massa de trabalhadores.

No período, 1827 -1852, o discurso sobre a importância da educação ganhava espaço cujo enfoque era “instrução como possibilidade de superação da ignorância, como elemento essencial á estabilização social, econômica e política da nação e formação de mão - de- obra capaz de construir uma camada trabalhadora para um setor industrial, que na prática não se concretizou. Sobre essa visão e concepção de educação, SILVA (1999, p.184-185) assim se refere:

Esta concepção de que a humanidade marcharia inquestionavelmente em direção ao progresso levou ao fomento de modelos concretos de combate a esse algóz. Esses modelos se estabeleceram sob a forma de métodos de ensino em projetos de instrução diretamente estatais ou filantrópicos, que preconizavam combater a violência sob a égide da construção de um mundo melhor. Esse discurso foi dos mais comuns nas apaixonadas defesas de um modelo de instrução pública nacional, que elegeu esses métodos como arma de combate a ignorância que prejudicava a destinação natural do Brasil ao progresso.

Lembrando que essa concepção da educação ganhou notoriedade aqui no Brasil chegando a materializar-se nos movimentos conhecidos como “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico” esses dois movimentos disseminaram essa crença no poder redentor da educação escolar. Paiva (1982, p. 23-24) vê assim o problema do ensino no Brasil da época:

País escravocrata de economia agro-exportadora, sua vida econômica não levantou exigências maiores quanto à elevação do nível de instrução das massas... País de independência outorgada e monárquica , não assistiu a solidificação dos ideais liberais com o mesmo vigor que outros países que lutaram pela independência e pela ré publica, arrastando nessa luta os ideais do ensino.

A análise de autor dobre o projeto de instrução escolar como projeto nacional de educação das massas, a partir do decreto de 1827, desdobra-se em uma farta apreciação dos métodos de ensino decorrentes desse modelo de educação que se instalaram no Brasil e que permanece na prática educacional atual, vestígios dessa experiência do século passadas sendo as “classes multisseriadas” a experiência educativa mais conhecida nos meios educacionais

brasileiros como herança desse modelo inaugurado em 1827 no país. O “Ensino Mútuo e Simultâneo”, aplicado em Salvador, capital e em Municípios mais populosos da época como: Vila de Cachoeira, Santo Amaro, São Félix, São Francisco do Conde e Nazaré.

Região de comércio sempre florescente, Salvador permaneceu entre as cidades mais populosas do Novo Mundo, mesmo após a perda de seu status de capital. Por volta de 1800, possuía cerca de 50 mil habitantes. A cidade de Salvador dominava o Estado da Bahia, mas dependia das terras ao seu redor para se abastecer de alimentos provisões e produtos agrícolas que fizeram de Salvador um dos centros do comércio transatlântico (SILVA 1999 p.16).

Por essas razões, Salvador, já nesse período demandava uma ação educativa forte e de fato que viesse atender às suas necessidades, tendo ainda hoje essa necessidade não atendida. Para conhecer o funcionamento desse projeto educativo o autor estrutura seu trabalho em três partes sendo a primeira dedicada a conhecer o momento histórico, as influências liberais que levaram as nações tão diferentes do ponto de vista cultural econômico e política como a França revolucionária (1789); a Inglaterra industrial, Portugal ainda colonizadora e sob os auspícios iluminista do Marquês de Pombal, volta-se para a instrução pública, como elemento de extrema importância a partir de projetos nacionais distintos.

A segunda parte objetiva conhecer como foram criadas as escolas de primeiras letras no Recôncavo Baiano, seu funcionamento cotidianamente, os métodos de ensino “Mútuo e Simultâneo” surgidos na Europa, adotados com base nos Manuais de Ensino, e em sua aplicação prática no cotidiano escolar, seus recursos e materiais didáticos usados.

A terceira e última parte busca caracterizar os agentes históricos desse modelo educativo como: os alunos, os professores, como viviam e como se adaptaram e esse modelo de ensino naquele contexto.

A partir da metodologia da pesquisa histórica da análise de vasta documentação, e utilizando-se dos recursos metodológicos de “historias do cotidiano”, o autor recompõe, os traços marcantes da organização social política e econômica da época oferecendo aos leitores, a fiel realidade da época suas afirmações e contradições.

Situando o contexto histórico o autor identifica que na sociedade daquele momento a crença na educação como possibilidade de afirmação da identidade nacional, levou o governo a assinar o decreto de criação do sistema de ensino público em Salvador e no Recôncavo Baiano.

Do ideário liberal vieram as ideias pedagógicas e educativas, a economia mundial soprava os ventos de uma solidificação do capitalismo, principalmente a influência inglesa e seus interesses por conquistar novos mercados, foram os portais que deram a deixa, para engendrar as transformações que o chamado progresso reclamava.

O processo educativo esteve diretamente ligado a essas transformações que então ocorreram e buscaram responder as grandes mudanças daquele momento. Com a revolução francesa, a educação fixou-se como um dos pilares para a formação de um novo homem (SILVA, 1999, p.24).

Ora, ao ideal de um novo homem em uma sociedade que se moldava à feição burguesa, necessitou-se elaborar um modelo educacional, o que logicamente era impossível de ser colocado em prática, por meio de decretos.

Refazer as estruturas do antigo regime, frear as posturas elitistas da nobreza decadente e avançar no projeto de nação, torna-se uma meta (SILVA, 1999).

O relatório Condorcet recomendava que houvesse uma escola primária, para cada 400 pessoas, onde se ensine a leitura, a escrita, o cálculo, estudos sociais e outros conhecimentos úteis para todos. Nascia então o sistema de instrução pública, aberta para todos os cidadãos.

Nesse contexto foram criadas as escolas de ler e escrever no Brasil, tendo por lastros a queda do domínio da educação jesuítica e religiosa e a ascensão do Marquês de Pombal, os seus trunfos principais. A necessidade de criar um sistema de ensino veio acompanhado de algumas prerrogativas. Havia de ser um ensino laico, público, gratuito e aberto à todos. A escolha dos “municípios mais populosos” deveu-se a essa prerrogativa, ainda que na prática não tenha se concretizado.

O segundo momento do estudo de Silva (1999) a implantação do modelo educacional cuja matriz ideológica estava fundada fora do lugar, ocorreu em substituição tanto ao modelo católico jesuítico do período anterior, quanto ao recém criado após a expulsão destes, que foi o sistema de aulas régias.

Baseando em Villhena (1969), *apud* Silva, (1999) o autor aborda o cotidiano dos professores e alunos destacando a incipiente condição dada aos mestres não só de sua formação e às vezes humilhantes posto que precisavam de assinatura de qualquer magistrado para receber seu salário. destaca a condição dada ao ensino nos quartéis.

Analisa vasta documentação histórica identifica-nos quais a criação de 22 escolas de primeiras letras em Salvador por volta do ano de 1827, 17 das quais utilizando o método Mútuo ou Simultâneo de ensino.⁷²

O decreto em apreço também foi responsável pelo movimento de solicitação e criação de escolas nas províncias ainda eram poucos os mestres com formação adequada e se apresentavam para o exercício da profissão.

Muitos vieram da sede da Corte designados para tal tarefa e conforme denunciava Vilela, também não possuíam habilitação para tal. Com salários de 300 mil réis por ano, o que era considerado um salário modesto e ainda tendo que pagar aluguel da casa onde se instalaria a escola, não foi uma profissão que tenha atraído muitos por fissionais preparados e de classe social de prestígio, sendo ocupado por pessoas sem a devida formação.

Sobre os alunos, não há nos estudos maiores informações que mereçam destaque que não seja a submissão destes aos métodos de ensino em vigor, pautado na repetição e memorização. Aprender a ler e escrever, contar e adquirir noções básicas de conhecimentos gerais dentro de formalidades e rigor absoluto, nunca foi questionado quanto às condições de aprendizagem dos alunos da época.

Tratava-se de aplicar o que era usual nos sistemas de ensino, de onde se inspirava o modelo, ou seja, fora do contexto brasileiro. Analisando o ano de 1844 e 45 a participação dos alunos inscritos nas 10 escolas de Salvador sendo 7 do sexo masculino e 3 do feminino num total de 508 alunos percebe-se que a presença feminina historicamente foi menor.

Já em 1845, encontrou 9 escolas em Salvador sendo 7 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, perfazendo um total de 376 alunos, o que correspondia a 20,3 do total de alunos matriculados.

O autor conclui o estudo destacando os discursos em prol da educação e instrução pública de primeiras letras da época, a preocupação com a formação de um

⁷²O ensino baseado na monitoria dos alunos mais adiantados para suprir a falta de professores, muito usado no Brasil Império sob influência do Marquês de Pombal. Também conhecido como método Lancaster. No ensino do método simultâneo o professor ensinava os conteúdos ora aos alunos diretamente, ora aos monitores que repassavam aos seus colegas, das mesmas salas de aula.

trabalhador que pudesse corresponder às inovações tecnológicas deste mundo que se industrializava cujos avanços também não tardariam a chegar ao Brasil.

Outra constatação do autor foi a fragilidade desse modelo diante da falta de decisões práticas como recurso disponíveis e investimentos educacionais e a presença da forma subsídios literários, herança do período colonial. A extrema preocupação com os métodos e materiais representaram uma nova concepção da metodologia para o atendimento de grandes contingentes escolares dentro de um princípio de ordem, disciplina e formação religiosa, constituindo-se numa dificuldade na prática de ensino não só pela falta de domínio dos professores como a falta dos recursos materiais.

Além de exigir que o professor dominasse o conteúdo das escolas de primeiras letras era imprescindível dominar aplicação dos métodos mútuos e simultâneos. Um dos achados da pesquisa de destaque pelo autor é o advento da instituição do concurso público para professor, o que permitiu conhecer e analisar alguns aspectos do magistério público oficial baiano, em época remota.

Não há no estudo registro sobre o analfabetismo da época, senão a certeza dos altos índices já apare sentados nos debates político da época com destaque para Ruy Barbosa como deputado e autor de varias propostas educacionais que visavam diminuir e o analfabetismo.

6.5.5. Conteúdo da produção: Alfabetização e Participação Comunitária: Um Exercício de Educação Popular na Bahia - Um estudo da aplicação do método (princípios) Paulo Freire.

O estudo de Sergio Farias, intitulado “Alfabetização e Participação Comunitária: Um Exercício de educação Popular na Bahia” em 1983 revela outro momento histórico, portanto novos elementos da esfera política conjuntural são fios condutores dessa análise.

O estudo aborda na perspectiva da Pesquisa-Ação, um trabalho de estudantes e professores Universitários, junto a organizações populares, a partir da iniciativa de moradores de bairros da periferia de Salvador e cidades do interior do Estado.

A prática educativa da experiência estava baseada no método de alfabetização/conscientização de Paulo Freire e de Celestin Freinet, mesclados com dados da experiência baiana. O trabalho aponta sugestões para aperfeiçoamento do método Paulo Freire, e para o movimento de educação comunitária e anuncia possibilidades da expansão da educação popular.

Dividido em seis capítulos, o trabalho registra, além do contexto político, a luta por abertura política e pelas demandas do movimento popular, ou seja, por escolas comunitárias sob forte influência dos ideais e princípios da educação libertadora de Paulo Freire, além de indicação de roteiros para alfabetização das classes populares.

Para situar o movimento popular, o autor evidencia a participação da ala progressiva da Igreja Católica com os trabalhos das “comunidades eclesiais de base”, cada vez mais presentes em bairros populares, ainda que sob forte repressão do regime militar, foi o momento de maior expressão junto a outros movimentos como: o Movimento pela Anistia, Movimento em defesa da Amazônia, o Movimento contra a Carestia, foram movimentos que ganharam força e expressão nos meios políticos e sociais nos anos 70 e 80.

Os setores democráticos passaram a aparecer com suas bandeiras de lutas e suas reivindicações, ainda que ameaçados pela repressão e força policial para manter o ideário da “segurança nacional”⁷³ como ideologia do regime militar, que garantia o controle do Estado usando a tortura, as cassações a perseguição e morte dos seus opositores.

Nesse contexto, torna-se necessária a criação de formas de organização autônomas das massas populares como sindicatos, associações de bairros, grupos sociais, com a evidente influencia pra a aquele as que facilitaram o crescimento do movimento operário, de modo a promover sua hegemonia na “frente democrática” que os movimentos sociais se organizam e criam nesse momento, para enfrentar a imposição de uma estrutura do regime autoritário.

A internacionalização da economia do país se intensifica gerando uma grave crise e levando a classe popular a um nível de extrema pobreza, enquanto a burguesia junto a classe dirigente, os militares consolidam o capitalismo dependente monopolista no país.

As lutas por liberdades políticas, organização e mobilização, expressão, são freqüentes e assumem características próprias de cada camada social, de acordo com o nível de sua consciência e suas reivindicações, para o autor essas lutas são espaços também de formação

⁷³ Segurança Nacional, ideológica e política do regime militar, contra a população, para justificar a implantação da força policialesca e repressiva, para se manter no poder.

de “consciências críticas”, capazes de gerar um novo momento político que possibilite a transformação e o atendimento das suas demandas, sendo à base dessa transformação dentre outras a educação das camadas populares.

É importante considerar que tal crença era entendida como parte do processo de transformação social com forte influência da “educação como prática de liberdade”, de Paulo Freire, sobre a qual a organização tem um lugar importante, e a conscientização a máxima identificada como a criação de uma sociedade sem opressão nem oprimidos (FREIRE, 1987).

Sobre tal crença o autor assim se refere:

A superação desses problemas, vividos pela maioria, só pode ocorrer havendo uma transformação radical na estrutura da sociedade do Estado, e para isso é fundamental a união de esforços por parte dos setores interessados: o proletariado urbano e rural, o pequeno campesinato, os trabalhadores urbanos e parte da pequena burguesia urbana (FREIRE, 1987, p.4).

A própria realização de uma pesquisa sobre educação popular nessa época era a prova expressa dessa influência política da época, que mobilizava vários setores da vida das populações, com vistas a resolver seus problemas básicos e estruturais que o regime militar e o Estado autoritário, não fora capaz de fazê-lo.

A obra trata também de definir conceitos que eram correntes a época. como. Participação comunitária, movimento popular, comunidade eclesial de base, trabalho coletivo, conscientização política, dentre outros.

Para o autor Movimento popular pode ser entendido como, o conjunto de organizações criadas e dirigidas por pessoas das classes sociais populares diretamente vinculadas ao processo produtivo, tanto da cidade como do campo. Essas organizações tomam a forma de sindicatos, associações de bairros, comunidades de base, movimentos sociais e grupos culturais etc.

Segundo o autor a partir de 1976, foi criada em Salvador uma organização frente de setores democráticos e populares, reunida inicialmente em torno de duas bandeiras de luta: liberdades democráticas e melhorias das condições de vida (FARIAS 1983, p.10).

Isso revela que havia um clima no país de muita mobilização, o que permitiu em muito esse tipo de iniciativas e outros movimentos de igual natureza. Participavam políticos, estudantes, profissionais liberais, grupos de religiosos, lideranças locais, grupos de teatro amador, parlamentares de esquerda, organizações dos bairros, sindicatos, todos com o objetivo de reivindicar mais democracia e melhores condições de vida para a população. Nasce nesse contexto o movimento por escolas comunitárias, ganha conotação de escola para todos, já que o Estado não o faz.

...é claro que para nós, estudantes e profissionais de nível universitário que começavam a atuar com organizações populares, essas discussões se colocavam como bem importantes. "... atuar junto a organizações populares nos propiciava um aprendizado, essencial para quem deseja contribuir efetivamente com a transformação social. (idem p.10).

A metodologia da pesquisa participante muito em voga na época, as influências das idéias de Paulo Freire sobre educação Comunitária ou Popular estavam presentes muito em voga em Salvador apesar da ditadura militar. A proibição de ler livros, de autores como Paulo Freire, Florestan Fernandes, Frei Betto dentre outros parece ter estimulado internamente, a aproximação das idéias difundidas fora do Brasil, parece ter estimulado mais ainda o uso e a prática, dos seus princípios.

É verdade também que o estudo Sérgio Farias fazia parte de uma série de experiências comunitárias nascentes na periferia de Salvador à época, dentre muitas a da comunidade do Calabar, que gerou também várias pesquisas e dissertações e tese, surgiram após essas ações desenvolvidas pela comunidade e com a participação de estudantes e professores Universitários. A leitura do livro de Paulo Freire *Ação cultural para liberdade* exercia uma forte influência teórica e prática nos meios acadêmicos.

Segundo Farias (1983), a equipe do Instituto de Ação Cultural-IDAC, criticava as pesquisas comumente realizadas nas universidades onde oprimidos são identificados, dissecados, medidos e programados de fora pelo opressor que os representam.

A experiência e o trabalho de educação popular desenvolvida no Bom Juá, bairro popular de Salvador e daí estendiam-se por outros bairros de Salvador. Para Sérgio Farias, representava esse momento de aliar os princípios teóricos com uma prática política

democrática, no sentido de vivenciar uma prática política, no entendimento e conceito de “conscientização” da população segundo Paulo Freire, em prol da educação comunitária.

Assim se refere no texto:

Ao realizarmos um trabalho de participação comunitária, vários estudantes e profissionais de nível universitário se mostravam interessados em participar conosco desse trabalho... concordávamos que era importante desenvolvermos um trabalho de educação que promovesse a conscientização e ao mesmo tempo trouxesse uma melhoria concreta nas condições de vida: (aprender a ler e escrever, arrumar um emprego tirar documentos, e não passar mais vergonha). Já tínhamos lido os livros de Paulo Freire e Celestain Freinet que serviu de base para formar as pessoas dos bairros que desejassem ser animadores das turmas de alfabetização de adultos (FARIAS 1983, p.23).

Como a época era de uma ditadura militar de forte repressão às manifestações popular, e contraditoriamente parece haver uma forte tendência a animação por desenvolver atividades em comunidades populares. Várias experiências foram documentadas e serviram de referência a trabalhos acadêmicos como a experiência da comunidade do Calabar, bairro popular de Salvador localizado no meio de outro bairro de classe média alta, que serviu de base para a dissertação de outras pesquisas de mestrado. Um conhecimento mais detalhado e visão geral desse trabalho de Sergio Farias, podemos identificar nas entrevistas realizadas pelo autor, com os executores da proposta de Educação Popular.

A importância de destacar esse estudo de Educação Popular, realizado em Salvador com a participação de estudantes de graduação e da pós-graduação da UFBA, ainda que fora do período focado do estudo da tese, revela fatos importantes da vida educacional do Estado e deve-se ao fato dele representar, em essência a aplicação dos princípios teóricos e metodológicos da alfabetização preconizados por Paulo Freire, e que na década de 80 era comum chamar-se de Educação Popular.

Segundo Souza (1999), entende que autores brasileiros compreendem a educação popular como toda ação para o desenvolvimento da população voltada para a transformação social. Para esse autor, educação popular é uma pedagogia e uma proposta pedagógica que fórmula uma concepção de educação, de finalidades educativas, de conteúdos pedagógicos e de dispositivos de diferenciação pedagógica a ser vivenciada em quaisquer âmbitos e agências educativas, enquanto uma das versões da teoria crítica em educação.

De toda discussão e da conceituação de educação popular e da aplicação dos princípios da educação popular segundo Paulo Freire, na pesquisa de Farias (1983) na periferia de Salvador, fica evidente a complexidade que é a educação, e de modo especial educação das classes populares e das pessoas mais desfavorecidas social e economicamente.

A pesquisa do Sergio Farias mostra também, que no Estado da Bahia, tem havido iniciativas populares e comunitárias na perspectiva não só de atender as demandas de educação em geral, como na perspectiva de transformar a realidade social, através da educação das classes sociais mais necessitadas, dos movimentos sociais e por iniciativas não oficiais, partindo da própria comunidade, surgindo dessas iniciativas o que se convencionou chamar de Educação Comunitária.

Educação Comunitária pode ser entendida como a educação oferecida a comunidade, sob a gestão da própria comunidade, sem a participação do Estado e era muito comum nos anos 80, encontrar essas experiências na cidade de Salvador. São as mais conhecidas a Escola Aberta do Calabar, a da Comunidade dos Alagados dentre outras.

Recentemente a experiência mais próxima dessa tradição é a do Cambiar de iniciativa e sob a batuta de Carlinhos Brown na, a escola criativa do Olodum dentre outras.

Como resultado desses movimentos em prol da educação popular nos anos 80, mas, iniciado desde os anos 60 com a iniciativa editoria de Paulo Freire, nasce em Salvador a partir de iniciativa popular, a criação de um Centro que representou toda essa movimentação existente na época, a dinamização da área da educação e da cultura popular.

Trata-se da criação do Centro de Educação e Cultura Popular-CECUP, criado a partir de iniciativas particulares e dos professores alfabetizadores e pessoas envolvidas com a cultura e a educação das classes populares. A ONG tinha como objetivos principais:

1-Contribuir para a organização e desenvolvimento das comunidades onde habitam as populações de baixa renda, através do processo educativo;

2-Participar nos espaços de formulação de políticas públicas e controle dos recursos públicos especialmente os referentes às crianças e adolescentes e á assistência social.

3- Resgatar e valorizar a história, a cultura, o saber e a religiosidade popular, em especial da população afro-brasileira.

Criado com muito entusiasmo, mas não sem conflitos, o CECUP, constitui-se em um espaço e sinônimo de luta e defesa dos direitos humanos e abrigou esse conjunto de escolas Comunitárias oferecendo cursos e atividades de atualização de professores e alfabetizadores de adultos e crianças. Mantém uma biblioteca popular que se constitui em espaço de leitura e pesquisa para educadores, estudantes e pesquisadores.

O conflito teórico vivenciado pelos criadores do CECUP e participantes dos movimentos educativos existentes na cidade de Salvador na década de 70 e 80, era sobre a questão de oferecer educação e escola, ocupando o lugar do Estado ou a própria comunidade oferece outra educação alternativa a escola pública formal existente? O conflito permanente não deixou de minimizar o entusiasmo e os ideais de transformar a sociedade e o grupo foi em frente, levou adiante o projeto.

Segundo Gadotti (2001), a educação popular nasceu fora da escola, mas como concepção geral da educação ela teve e tem grande influência na educação formal.

Até a segunda guerra mundial a educação popular era concebida como extensão da educação formal para todos, sobretudo para os habitantes das periferias urbanas e zonas rurais. Depois dos anos 50, a educação popular foi concebida como educação de base, como desenvolvimento comunitário.

No final dos anos 50, duas são as perspectivas mais significativas da educação popular: a primeira entendida como educação libertadora e a segunda como educação funcional, isto é o treinamento de mão-de-obra. Nos anos 60 e 70 essas duas correntes continuaram permaneceram a primeira a educação não-formal, alternativa á escola, e a segunda, como suplência da educação formal. A educação popular nasceu na América Latina no terreno fértil das utopias de independência, autonomia e libertação, que propunham um modelo de desenvolvimento baseado na justiça social. A grande utopia da educação popular dos anos 50 visava à conquista do Estado e a mudança radical da política econômica e social. Hoje o que assistimos é a educação popular dispersando-se em milhares de pequenas experiências, perdendo aquela grande unidade teórica, mas ganhando em diversidade (GADOTTI, 2001, p.8).

Por traz dessa concepção de educação popular estava o conceito de Estado que nos anos 60 e 70 os movimentos populares viam o Estado como organizador do bem estar social e

a questão política era pressioná-lo para obter suas demandas. Hoje a nova visão do Estado baseia-se na idéia de construir alianças, parcerias e participar na definição das políticas públicas, acompanhando e fiscalizando as ações do Estado.

Essas discussões permeavam todas as ações dos grupos de educação popular, professores educadores e está registrado na coleção Cadernos de Educação Popular, publicado pelo CECUP posteriormente, num total de 20 títulos catalogados, com os seguintes conteúdos:

1- Teatro de bonecos; 2 - escola: organização do cotidiano de uma população; 3- Veja o que as mulheres do Maciel sabem fazer; 4 - O Bairro de União Paraíso; 5- educação é ano de eleição; 6- Alfabetizar- possível sim; 7- Raça Negra-Movimento Negro Unificado; 8 - Mulher (representantes de Associação de bairros) 9- Obrigado Calabar; 10- Arraial do Retiro 25 anos de luta; 11- Novos Alagados e União Paraíso; 12- Cachoeira e Saramandaia; 13- Caetité outros artigos; 14- Associação dos Educadores das Escolas Comunitárias da Bahia - AEECC-Ba; 15 - Essa escola nossa; 16- A escola comunitária e a Raça negra; 17- Alfabetizar é possível sim numero 2; 18- Especial Calendário Popular; 19- O outro lado da lua; 20- Reflexões sobre o ensino de Português para escola Comunitária;

Os temas e conteúdos encontrados nos cadernos publicados pelo CECUP expressam muito do que foram as discussões sobre a experiência de educação popular da época. E isso sintetizava o ápice dos movimentos em prol da educação e alfabetização das classes populares em Salvador da época.

A pesquisa de Sergio Farias, pelas características da modalidade da Pesquisa-Ação, não apresenta conclusões, mas expressa, revela os dados da criação do CECUP, o que indica o cumprimento de um dos objetivos da educação popular enquanto transformação da realidade social.

6.5.6. Produções em Educação de Jovens e Adultos no contexto do município de Salvador e do Estado da Bahia.

Outra pesquisa na área de EJA que merece conhecer melhor, para compreender como as políticas de EJA no Estado da Bahia são diferentes, de acordo com o horário de funcionamento, sendo que o turno noturno é predominantemente destinado a jovens e adultos.

Essas diferenças acabam caracterizando o tipo de escola oferecida pelo Estado os jovens e adultos que não tiveram a escolaridade na idade regular. Ou seja, geralmente os jovens e adultos das classes sociais mais demandantes de direitos sociais, mais carentes de cidadania, esses são destinadas escolas de menor qualidade.

6.5.6.1 - Lutando para estudar. O aluno de escolaridade média pública noturna em Salvador.

O título da pesquisa. Lutando para Estudar. O aluno e a escolaridade média pública noturna em Salvador já expressam as dificuldades enfrentadas por esse segmento social a seguir.

O desempenho dos alunos, a frequência, o abandono, apresentam particularidades no turno noturno, geralmente destinado aos jovens com idades defasadas na escolaridade, enquanto que o turno matutino, freqüentado por alunos que estão na idade regular, dispõe das melhores condições estruturais.

A pesquisa busca conhecer o jovem que estuda numa escola pública noturna seus problemas, seu perfil, e o desempenho que apresentam, em termos de aprovação e reprovação. A pesquisa constata que o aluno do noturno apresenta uma baixa produtividade em termos dos conteúdos curriculares, e afirmando o que se convencionou chamar de fracasso escolar.

A autora da pesquisa conclui que para driblar a frustração da reprovação escolar, o aluno redefine o espaço escolar segundo seus interesses, tomando-o muitas vezes como espaço de lazer, de relacionamentos sociais ou mesmo usando-o como parte de sua estratégia de sobrevivência, frequentando a escola apenas para obter o passe escola para lhe permitir pagar menos nos transportes urbanos.

6.6. A Produção discente do Doutorado na FACED no período do estudo, 1997- 2005

A fim de fazer o levantamento da produção de EJA na Faculdade de Educação foram levantados os temas gerais investigados no curso de doutorado e, em seguida, identificadas as teses cuja temática trata da Educação de Jovens e Adultos, no período levantado.

QUADRO XXXVIII. PRODUÇÃO DE TESES NO CURSO DE DOUTORADO DA UFBA

Falando em imagens: Processo de produção de sentido sócio-pedagógico no uso do texto imagético-verbal em atividades de ensino da língua portuguesa.	Antenor Rita Gomes
Educação, diversidade e esperança: a práxis pedagógica no contexto da escola hospitalar.	Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula
A formação do enfermeiro - anos 2000: contradições e desafios à prática pedagógica.	Joelma Batista Tebaldi Pinto
Os conselhos municipais do FUNDEF: gestão democrática e controle social.	José Wellington Marinho de Aragão
Impactos da perda do emprego e o papel da qualificação no processo de reinserção no mercado de trabalho.	Margarida Guimarães Andrade Brandão
O ensino de história: inventos e contratempos.	Maria Antonieta de Campos Tourinho
A dinâmica e os fatores condicionantes da criação de cursos da educação superior no Estado da Bahia.	Maria Couto Cunha
Escola aprendente: desafios e possibilidades postos no contexto da sociedade do conhecimento.	Maria Helena Silveira Bonilla
Universidade e região: territorialidade da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC.	Moema Maria Badaró Cartibani Midlej
Em busca de uma universidade outra: a inclusão de novos? Espaços de aprendizagem na formação de profissionais de saúde.	Norma Carapiá Fagundes
Modelo de avaliação de cooperativa? Escola: instrumental testado nas unidades escolares da Bahia.	Raimundo Bonfim dos Santos

Formação de professores: a possibilidade da prática como articuladora do conhecimento.	Solange Lacks
A licenciatura em química da UFBA: epistemologia, currículo e prática docente.	Soraia Freaza Lobo

6.6.1. Teses em EJA, identificadas no Curso de Doutorado.

QUADRO XXXIX. PRODUÇÃO EM EJA NO CURSO DE DOUTORADO DA UFBA

1- **Representações sociais do professor de Educação de jovens e adultos sobre leitura e escrita.** Denise Aparecida Brito Barreto.

2- **Educação carcerária (des) encantos, (des) crenças e os (des) velamentos das histórias de leitura no cárcere, entre ditos, silêncios e subentendidos.** Ana Lucia Gomes da Silva

3- **Reestruturação Produtiva, Qualificação e Empregabilidade:** explorando o Significado para diferentes agentes sociais. Judite Amélia Lago Dultra.

4- **Projetos de vida e Juventude: Um dialogo entre a escola, o trabalho e o mundo:** uma experiência de etnopesquisa no vale do Iguape. Ivan Faria.

5- **Cursos pré-vestibulares populares em Salvador:** experiências Educativas em Movimentos Sociais. Penildon Silva Filho.

Fonte: Lista disponível na recepção da biblioteca Anísio Teixeira da FACED- UFBA. 2007.

No âmbito do doutorado apenas 5 teses foram identificadas no campo da EJA, no período estudado. Ainda que numa tímida produção no curso de Doutorado, podemos considerar uma temática presente. Dentre vários impedimentos de uma maior participação da EJA, deve-se a falta de professores Doutores, credenciados, no Programa de Pós Graduação, nos campos de políticas de EJA, dificultado assim a orientação de novas teses nessa área. Ou seja, existe uma demanda não só por qualificação docente na área, como também no campo da

pesquisa para melhorar a produção de conhecimento nesse campo. Não existe no programa da Pós graduação da FAGED, a linha de investigação no campo da EJA, isso talvez explique a tímida produção de teses de doutorado na temática.

6.6.2. O Conteúdo de EJA Pesquisado no Doutorado.

No curso de Doutorado no mesmo período investigado no Mestrado e pela mesma fonte, qual seja o Programa Pergamum da BDTD, da UFBA podemos observar pelo material levantado que não se encontram temas referentes à educação de jovens e adultos EJA pelo menos expressos textualmente na pesquisa. É possível, no entanto encontrarmos referências no interior de cada Tese referências ao ensino da EJA sua estrutura, e funcionamento vista como educação generalizada para todas as camadas sociais. Conteúdo mesmo referente à EJA apenas uma Tese foi encontrada, mesmo assim trata de conhecer as – Representações sociais dos professores de EJA que será abaixo comentada.

Nosso desejo, intenção e perspectiva política é de que a Universidade Brasileira de modo geral e a UFBA em particular, não só passe a se dedicar mais a produção de conhecimento em EJA, como a coloque como prioridade dentro da trilogia de sustentação do fazer universitário de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A Universidade Federal da Bahia ainda não dispõe das condições objetivas para melhorar a produção de conhecimento a pesquisa, o ensino e a extensão, no campo da EJA em que pese seu compromisso demonstrado ao longo dos anos com esse segmento.

No entanto essa temática está e sempre esteve presente no seu cotidiano, seja pelas diversas contribuições que vem dando a sociedade na área da educação, seja como parte da sua responsabilidade política e social como Universidade pública que é, e, portanto deve responder positivamente às demandas da sociedade ajudando a enfrentar o problema do analfabetismo, melhor equipada com instrumentais que lhe cabe, qual seja o conhecimento produzido e colocado à disposição da sociedade que a sustenta em última instância.

É preciso, no entanto que a UFBA se recomponha estrategicamente pra atender melhor essa demanda, criando dentre outras instâncias de estudos da EJA, como o fez recentemente

em (2007) com a criação do LEPEJA - laboratório de estudos e pesquisa em EJA no Departamento de Educação I da Faculdade de educação da UFBA.

Torna-se uma necessidade urgente a criação de uma Linha ou Núcleo de investigação ligada a Pós - Graduação a fim de poder oferecer vagas no curso de Doutorado para formar doutores e investigadores nessa área, como já fazem outras universidades no Brasil, além de melhorar e sistematizar a produção científica nessa área.

A criação de núcleos de pesquisa em EJA ligados aos programas de Mestrado e Doutorado daria o impulso de que a FAGED necessita para responder a essa demanda reprimida da EJA no Brasil. Em geral os programas de Pós – Graduação das Universidades Públicas e Privadas criaram uma linha de pesquisa ou um núcleo de investigação sobre a EJA, dos quais saem os Doutores e Mestres nesse campo.

6.6.3. Conteúdo da produção: Representações do professor de Educação de Jovens e Adultos sobre leitura e escrita.

A tese de Denise Barreto aborda as “representações do professor de Educação de Jovens e Adultos sobre leitura e escrita”. Focada na questão da formação do professor de EJA, tema bastante escasso, na literatura educacional brasileira, uma vez que historicamente os professores de EJA, são sempre improvisados e colocados sem maiores critérios, nem exige uma formação específica para atender as especificidades, que a modalidade da educação básica como é a modalidade da EJA exige conforme define a lei 9394/96, a tese em si constitui de teor singular na literatura brasileira.

Sendo a EJA composta por uma variedade de sujeitos quais sejam os jovens e adultos que não tiveram a escolaridade básica na idade regular variando entre as idades de 16 a 80 e 90 anos, e por isso mesmo necessita de professores mais experientes que dominem uma variedade de estratégias metodológicas, a fim de que possam ajudar aos alunos no processo de aquisição e domínio da leitura e da escrita. A Tese de Denise indica as representações dos 149 professores sujeitos de sua investigação, professores de escolas públicas, estaduais e municipais da cidade de Vitória da Conquista, que estão atuando nas classes de EJA mesmo sem a formação adequada.

A pesquisa mostra que a prática desenvolvida pelos docentes de EJA está inadequada para essa modalidade de ensino, pois está restrito ao ensino da metalinguagem que ocupa um espaço significativo nos currículos escolares e de língua portuguesa.

Identifica que o tempo dedicado a atividades de leitura e produção textual é reduzido não permitindo uma reflexão sobre o pensamento e a linguagem dedicando-se muito tempo a atividades das aprendizagens mecânicas e da estrutura lingüística.

Sugere uma mudança na formação dos professores na perspectiva da formação do professor -leitor-escritor- por ser esta uma proposta metodológica de leitura e escrita, adequada e pode ser oferecida em serviço, facilitando a vida do professor.

A pesquisa permitiu constatar que para esse ensino se tornar eficaz faz-se necessária, entre outros fatores, que o professor esteja disposto a substituir a sua prática e queira abrir-se para experimentações metodológicas inovadoras e necessárias no âmbito da EJA.

Concretamente substituir nas grades curriculares o tempo dedicado ao ensino da língua pela leitura e produção de textos. A análise dos dados da pesquisa permitiu concluir que as representações de leitura e escrita dos professores atuando na EJA, são restritas a pouca leitura e pouca escrita criativa, não estimulando atividades favoráveis a uma aprendizagem crítica, capaz de permanecer após terminar a escolaridade formal na perspectiva de promover atitudes propositivas a leitura e escrita visando o desenvolvimento da educação continuada e formação cultural.

Fonte, qual seja o Programa Pergamum da BDTD, da UFBA podemos observar pelo material levantado que não se encontra temas referentes à educação de jovens e adultos EJA pelo menos expressos textualmente na pesquisa. É possível, no entanto encontrarmos referências no interior de cada tese ao ensino da EJA sua estrutura, e funcionamento vista como educação generalizada para todas as camadas sociais.

Nosso desejo, intenção e perspectiva política é de que a Universidade brasileira de modo geral não só passe a se dedicar mais a produção de conhecimento em EJA, como a coloque como prioridade dentro da trilogia de sustentação do fazer universitário de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A Universidade Federal da Bahia ainda não dispõe das condições objetivas para melhorar a produção de conhecimento a pesquisa, o ensino e a extensão, no campo da EJA em que pese seu compromisso demonstrado ao longo dos anos com esse segmento.

No entanto essa temática está e sempre esteve presente no seu cotidiano, seja pelas diversas contribuições que vem dando a sociedade na área da educação, seja como parte da sua responsabilidade política e social como Universidade pública que é, e, portanto deve responder positivamente às demandas da sociedade.

É preciso, no entanto que a UFBA se recomponha estrategicamente para atender melhor essa demanda, criando dentre outras instâncias de estudos da EJA, como o fez recentemente em 2007, com a criação do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos-LEPEJA no departamento de educação I, da FACED.

Torna-se uma necessidade urgente a criação de uma Linha ou Núcleo de investigação vinculada ao programa da Pós – Graduação, a fim de poder oferecer vagas no curso de Mestrado e Doutorado para formar doutores e investigadores nessa área, como já fazem outras Universidades no Brasil, além de melhorar e sistematizar a produção científica nessa área, dispor de professores orientadores de teses e produção de conhecimento nesse campo.

Pelo estudo da produção no campo da EJA das Universidades brasileiras e em especial na UFBA, percebemos no geral uma tímida participação e baixa produção de conhecimento propriamente dito, embora, a temática da EJA apareça em diversas atividades e disciplinas ainda que assistematicamente. Tanto no Seminário de Pesquisa e Extensão da FACED e no Núcleo Trabalho e Educação – NUTE existem projetos que abordam a temática, conforme mostra a programação do citado evento.

Os Grupos de Pesquisa da Faced em geral estão ligados ao Programa da Pós-Graduação associados às linhas de pesquisas existentes no programa, conforme quadro abaixo:

CERELEPE - Centro de Estudos sobre Recreação, Escolarização e Lazer em Enfermarias Pediátricas; GEMERTEP - Grupo de Ensino Médio Trabalho e Educação; GFPE- Grupo de Estudos de Estudos sobre Formação em Exercício de Professores; FORMACCE- Currículo, Complexidade e Formação; GEC - Grupo de Educação e Tecnologias; GEPEP- Grupo de Epistemologia do Educar e Práticas Pedagógicas; GEPENAE - Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão sobre Matrizes Antropofagia e Educação; GEFIGE - Grupo de Estudos em Filosofia, Gênero e Educação; GEGINE - Grupo de Pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Especiais Específicas; GELING - Grupo de Pesquisa em Educação e Linguagem; GEPEL - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade; GPGE- Grupo de Política da Gestão em Educação; GRIME - Grupo de Pesquisa Interinstitucional de

Pesquisa em Multirreferencialidade e Educação; HCEL - Grupo de História e Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade; LEG - Laboratório de Epistemologia Genética; GMEL - Grupo de Mídia-Memória, Educação e Lazer; LEPEL - Laboratório de estudo e pesquisa em educação Física & Esporte e Lazer; NECEA - Núcleo de Estudos em Ciências e Educação Ambiental; NUTE - Núcleo Temático Trabalho e Educação; REDPECT - Rede de Pesquisa e Intervenção em Informação, Currículo e Trabalho.

A criação de um núcleo de pesquisa em EJA ligados ao programa de Mestrado e Doutorado poderá ser o impulso de que a FACED necessita para responder a essa demanda reprimida da EJA no Brasil e mais especificamente na Bahia. .O quadro abaixo mostra os Programas de pós graduação e seus núcleos de pesquisa em EJA por Universidades Públicas e Privadas:

6.6.4. Núcleos de EJA existentes nas Universidades Brasileiras por Estados da Federação.

QUADRO XL. RELAÇÃO DOS NÚCLEOS DE EJA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

ESTADO	UNIVERSIDADE	NÚCLEO
ALAGOAS	UFAL	NEPEAL
SERGIPE	UFS	NEPEEJA
BAHIA	UNEB	NEJA
CEARÁ	UFC	GP.PEJA NO CAMPO
DISTRITO FEDERAL	UNB	GENPEX-ATEAP
GOIAS	UFG	GEAJA
MINAS GERAIS	UFMG	NEJA E NEAD
MS DO SUL	UNIDER; UEMS	GP. EJA E ESC.
PARA	UFPA	GPRUAZ e NEPPF

PIAUÍ	UFPI	NEPEJA
PERNAMBUCO	UFPE	NEPEJA - ED-POP
PARAIBA	UFCG e UEP	NPEEJA
PARANÁ	UEL E UTFPR	GEPEJA
RIO GRANDE DO NORTE	UFRN E UERN	GEEJA - GEAL
RIO DE JANEIRO	UFRJ, UERJ, PUC, UFF, UCP	NEJA-NEDEJA-NEAD; PROALFA E NUEC
RIO GRANDE DO SUL	UFRGS, UNIJUI, PUC, ULBRA	NEJA
SANTA CATARINA	UFSC, UNIVAL	NEEJA
SÃO PAULO	USP, UNESP, UNIFESP	NEPEP-NEJA
TOCANTINS	UET, ULBRA, UNIRG	NUEJA- E GPEJA

Fonte: CNPQ-INEP.

Dos 27 Estados da Federação do Brasil, 20 deles possuem Núcleos de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos, alguns como o Estado de Minas Gerais, tem 03 núcleos Rio de Janeiro 02, variando apenas o espaço geográfico e as condições contextuais, a variedade de condições da oferta dessa modalidade de ensino, pelas diversas regiões do país.

Dos 20 Núcleos existentes, 15 estão localizados em Universidades Públicas, indicando assim que a produção em EJA tem um peso centros de pesquisa e investigação das Universidades Públicas, confirmando a tendência já identificada na Pesquisa Nacional de Haddad da concentração da produção em EJA nas Regiões Sudeste e Sul e nas universidades públicas.

No caso da USP devido à extensão do Campus localizados em espaços geográficos distintos, existem 03 núcleos, localizados em programas de Pós Graduação diferentes, o

mesmo ocorrendo com os Estados da Paraíba, Paraná, Tocantins, Mato Grosso do Sul, e Rio de Janeiro que incluem os Núcleos das Universidades Estaduais e das católicas. Não há evidência de Núcleos existentes nas Universidades Privadas, excetuando-se as Católicas do Rio de Janeiro e São Paulo, que já são centros de produção de conhecimento nessa área, constituídos tradicionalmente, conforme mostra a pesquisa citada.

A existência de um Núcleo ou linha de Pesquisa em EJA, no Programa de Pós-Graduação, da UFBA-FACED, poderia constituir-se também num “lócus” da pesquisa em EJA, formando novos pesquisadores que deslançaria o desenvolvimento da pesquisa em EJA e dariam um impulso maior nesse campo, no âmbito da Universidade como um todo, além de atender essa demanda do sistema de ensino.

Segundo informações da Comissão de Avaliação da Pós-Graduação em Educação, são inúmeros os projetos apresentado nessa temática de EJA, por candidatos a uma vaga, mas o Programa não tem como absorvê-los por falta de professor Doutor na área de Educação de adultos, para orientar Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado.

Desde a década de 1990, a Pós-Graduação das Universidades brasileiras, vem se empenhando no estímulo, no desenvolvimento e na formação de pesquisadores em EJA.

Uma das fontes de alimentação e fortalecimento da temática da EJA são as contribuições do GT-18 da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação-ANPED e os inúmeros trabalhos científicos apresentados nas reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

A experiência mais recente de discussão e reflexão sobre a formação de educadores de educação de jovens e adultos foi o I Seminário Nacional de Formação de Educadores em 2006 e 2007, originados no MEC e com a participação e contribuição das Universidades Públicas e da ANPED, aguardando os devidos desdobramentos esperando a implantação de uma política para a formação de educadores de EJA.

6.6.5. A Formação do Professor em Educação de Jovens e Adultos.

Ainda que a educação de jovens e adultos não seja uma prática social nova no sistema de ensino e na sociedade brasileira como vimos em vários momentos da nossa história da

educação e de modo geral e a educação de jovens e adultos, a formação dos professores que historicamente vem atuando nesse campo, não recebeu das políticas implantadas ao longo da nossa formação social, maiores investimentos nem tratamento específico.

Ainda que o Brasil tenha fundado em 1936 uma das primeiras escolas de formação de magistério primário de formação específica para tal, parece que a EJA não se beneficiou dessa iniciativa. nessa mesma década uma escola de formação de professores também foi criada no Estado da Bahia, precisamente na cidade de Salvador. Formalmente ainda não existe professor, Formado especificamente, em EJA, existe sim, professor com formação para desempenhar a função docente, na escola primária e nas séries finais do ensino fundamental e médio, que às vezes atuam na educação de jovens e adultos.

As poucas iniciativas na área da formação do professor de EJA são muito recentes e algumas difusas, como foram os “Parâmetros em Ação” e a Formação do Professor-PROFA, á distância de iniciativa do MEC em 2000. Esses projetos não ultrapassaram a gestão administrativa dos seus proponentes.

Os professores de EJA Brasil historicamente, são pessoas das comunidades, onde estão geograficamente localizados próximos dos adultos analfabetos ou sem escolarização básica, alunos de ensino médio e professores com formação de magistério de ensino médio e esporadicamente por estudantes universitários envolvidos em programas de EJA das diversas instituições proponentes, seja a nível Estadual Municipal ou Local.

Já os professores que atuam em classes de EJA da 5º a 8º série e no Ensino Médio, são em geral professores sem formação específica para essa modalidade, ou seja, são professores formados para ensinar a crianças e adolescentes, dos 7 aos 14 anos e dos 15 aos 17 conforme propõe a LDB.

Esses professores, e mediante convite da escola, ou necessidade de complementar sua carga horária em outro turno, são levados a ensinar a adultos e jovens sem escolarização, cujo perfil merece um professor pelo menos com conhecimento da história de escolarização dessas pessoas, e levá-las e desvendar o mundo da leitura, da escrita e do conhecimento sistematizado, pela humanidade e patrimônio de todos.

No Brasil é difícil dizer quem é o professor de EJA qual a sua formação, principalmente quantos são esses professores.

Primeiro porque, os professores de EJA, principalmente os de alfabetização de adultos que estiveram historicamente associados ao voluntarismo, onde os critérios para assumir uma

classe de alfabetização nas grandes campanhas, eram em geral, a disponibilidade e não a formação ou escolarização que tinham.

Segundo, os professores da 5ª a 8ª série e do Ensino médio da modalidade em EJA, em geral não fizeram formação específica para essa modalidade, já eram professores do ensino básico regular, que foram colocadas para complementação da carga horária do professor e muitas vezes não se trata de opção do professor trabalhar com essa modalidade de ensino.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação de Jovens e Adultos, como princípio orientador do ensino, exige um “projeto pedagógico específico”, dado as características e o perfil dessa clientela. Assim considero que a formação dos professores de educação de adultos é um caminho ainda por percorrer.

Segundo dados, do MEC no ano 2005 a educação de jovens e adultos contava com 4.619.409 alunos matriculados em EJA presencial em 47 mil escolas de ensino fundamental e médio. Dados globais do MEC-2000 apontam que a educação de jovens e adultas contava com 180.871 “Funções Docentes”, incluindo escolas públicas e particulares.

Quanto à formação, não existem dados específicos, sobre a formação específica para trabalhar com educação de jovens e adultos, sem escolarização básica.

Sendo que a maioria desses professores possui nível superior completo, e ensinam tanto em classes com alunos de 7 aos 14 anos, como com alunos com idades superiores a 15 anos e mais, ou seja, os jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na idade regular, e também aqueles que sim tiveram acesso a escola, mas foram vítimas do fracasso escolar e carregam o peso desse insucesso, mas que ainda assim buscam a escola.

Distribuídos entre as Regiões geográficas brasileiras, esse contingente na Região Norte concentra 12,5%, na região Nordeste 31% na Região Centro-Oeste, 7,3 %, na Região Sudeste, 36% e na Região Sul 13% desses professores.

A Região Sul ainda concentra os profissionais mais qualificados, cerca de 86% deles possuíam o ensino superior completo e apenas 14% , o ensino médio.

Em termos de formação desses contingentes de professores que atuam na educação de jovens e adultos temos 1,6% com apenas o Ensino Fundamental completo, ou seja, com escolaridade de 8 anos, e 62,5% tem o nível médio de ensino completo, ou seja, 11 anos de escolaridade, e 35,9% possuem nível superior.

Por esses dados ainda que gerais, podemos dizer que os professores que atuam na educação de jovens e adultos tem no “ensino médio” como sua formação básica, o que consideramos pouco preparados para enfrentar a diversidade da clientela e o nível de dificuldades que a sala de aula poderá trazer para esses professores.

Sendo que se trata de Regiões que tem as menores taxas de analfabetismo, e por isso mesmo são as que concentram o maior número de professores, podemos concluir que ainda não temos uma política adequada de formação de professores em EJA, ficando a preparação e formação dos seus alfabetizadores, a cargo de Instituições que oferecem essa modalidade de ensino.

Consideramos essa carência da formação dos professores de EJA, que são dados oficiais do sistema formal de educação e não estão incluídos os dados de campanhas, projetos e programas de EJA de iniciativas dos movimentos sociais, por razões anteriormente comentadas.

Repetindo o modelo de concentração positiva das condições de oferta da educação de jovens e adultos, nas Regiões Sul e Sudeste, apontamos uma vez mais a falta de políticas voltadas para atingir o foco dos problemas da educação de adultos, como a não existência de uma formação de professores específica para tal, e uma ação voltada para atingir a todas as Regiões, principalmente aquelas onde a carência se expressa mais evidente, conforme sugerem as “Diretrizes Curriculares Nacionais” no ano de 2000, do Conselho Nacional de Educação-CNE.

Para esse universo, a situação de formação do professor de educação de jovens e adultos ainda é mais insuficiente, dado que geralmente, são chamadas pessoas que muitas vezes nunca tiveram contato com o magistério, tem pouca escolaridade e o voluntarismo constitui-se no critério de adesão a esses programas. As instituições sejam Universidades, Secretarias de Educação ou ONGs, ficam responsáveis por formarem os professores alfabetizadores que vão executar os projetos e programas.

De acordo com Kleiman (2000, p.29), o perfil típico do professor de alfabetização de Jovens e adultos no Brasil: é mulher brasileira pobre. Algumas chefas de família e todas as donas de casa, com uma dupla jornada de trabalho, na escola e no lar. O magistério não representa uma opção pessoas de carreira, mas uma imposição de circunstâncias econômicas e familiares, entre as quais era corrente o de ser ela o único membro escolarizado da família e o magistério representarem a única opção para adquirir uma profissão.

Ainda que segundo a literatura brasileira existem poucas pesquisas na área de formação do professor alfabetizador em educação de jovens e adultos, o desafio político e pedagógico que se depara um professor ou professora, quando assume uma classe, nem ela faz idéia nem tem essa dimensão.

O desafio torna-se maior, quando as condições materiais das escolas, não ajudam a enfrentar tarefa de tal magnitude. A escola em geral a noite mantém as características “da cultura escolar” dos turnos matutinos e vespertinos, exibindo todos os símbolos ideológicos da “violência simbólica” conforme Bourdieu (1975).

Nessas condições, é comum, encontrarem-se práticas pedagógicas, em educação de adultos semelhantes àquelas usadas com crianças, às vezes infantilizando-os, sem a devida consciência dos diferentes lugares que ocupam os sujeitos sociais.

A tendência dos professores inexperientes e sem uma formação adequada, é usar as mesmas práticas, como lhe foi passado durante o seu próprio processo de alfabetização, o que também muitas vezes, constitui-se em mais uma dificuldade para o adulto se apropriar da tecnologia da escrita conforme as recentes indicações da lingüística e da ciência da comunicação e da informação e do conceito de letramento atual. A ausência de políticas para formação de professores para atender a essa modalidade, tem levado a situações de improvisação dessa formação, concorrendo para a manutenção de práticas ineficientes e que tem levado, por isso mesmo, a tímidos resultados, nas tentativas de reduzir ou eliminar o analfabetismo no Brasil.

De acordo com Di Pierro (2003.p.17), em geral, a docência em turmas de educação de jovens e adultos é utilizada para complementar, em período noturno, a jornada de trabalho dos docentes que atuam com crianças e adolescentes no período diurno. A rotatividade de docentes e a inexistência de equipes especialmente dedicadas a formação de um corpo técnico especializado e dificulta a organização de projetos pedagógicos específicos para essa modalidade, o que limita as possibilidades e os resultados de eventuais iniciativas de capacitação em serviço.

Conforme se pode verificar, as diversas propostas de alfabetização tanto as que, se originam dos poderes públicos, quanto às de iniciativas particulares, contam na maioria das vezes com uma capacitação em serviço, como estratégia de dar uma formação adequada aos alfabetizadores de jovens e adultos, como o caso da UFBA, com o Programa de Alfabetização Solidária-PAS, que acabou sistematizando um modelo para a formação de professores

alfabetizadores, tratado adiante no capítulo dedicado ao PAS como Parceiro do Brasil alfabetizado.

Outra dimensão da formação de alfabetizadores é que muitas ONGs que executam programas de alfabetização de adultos, algumas com recursos públicos, não procuram instituições especializadas para fazer a formação desses alfabetizadores, o fazem usando “arranjos” estratégicos, mesmo que não seja da natureza específica da ONG, ainda assim ela oferece também a formação dos alfabetizadores.

Isso tem levado a uma banalização da ação alfabetizadora, na medida em que, os programas de alfabetização de jovens e adultos implementados por movimentos ou organizações sociais, recorrem com frequência a voluntários, militantes ou agentes comunitários que sequer possuem formação técnica profissional prévia para o magistério quando não possuem reduzida escolaridade.

Segundo diagnóstico da EJA preparatório da VI CONFINTEA⁷⁴ em 2009 que o Brasil estará sediando, no que tange a recursos humanos, ainda há um grande desafio em relação à formação de professores e gestores que atuam na EJA.

Apesar de todo esforço dos sistemas de formação continuada de professores de redes públicas é tímido o resultado desse investimento.

Quanto à formação inicial em nível superior, uma grande lacuna existe nos cursos de licenciaturas quanto ao reconhecimento da EJA como locus da formação de pedagogos considerando o elevado número de cursos superiores existentes no país (são mais de 1500). São poucos aqueles que, sistematicamente, assumem a formação de educadores de jovens e adultos (menos de 2%).

Alguns ainda incluem disciplinas optativas ou obrigatórias na suas grades curriculares, como o curso de pedagogia da UFBA, que tem apenas uma disciplina de políticas de Educação de Jovens e Adultos como disciplina obrigatória para a formação do pedagogo.

Outros criam núcleos, linha de pesquisa, grupos de estudos, que dinamizam a prática e a formação específica desse educador.

6.6.6. As Licenciaturas em Pedagogia e a Formação do Educador de EJA.

De acordo com o INEP existem no Brasil 1.565 cursos de Licenciatura em Pedagogia, responsáveis pela formação de professores do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) sendo que da 5ª a 8ª série, já são os professores com licenciaturas por área de conhecimento, cuja formação são as diversas licenciaturas dos vários campos do conhecimento, atendendo assim as Diretrizes Curriculares de cada área.

Dos cursos de pedagogia existentes, menos de 2,% oferecem cursos de habilitação específica para jovens e adultos, os demais são habilitação para as séries iniciais de crianças e adolescentes. No total apenas 16 cursos de pedagogia no Brasil, oferecem habilitação específica para jovens e adultos.

Sendo que 7 deles (43, 75%) estão na Região Sul, e são oferecidos por Instituições de Ensino Superiores em geral públicas, 6 estão no Nordeste, uma delas no Estado da Bahia, na cidade de Juazeiro, (37,5%), 2 no Sudeste (12,5%) 1 no Centro-Oeste (6,25%).

Assim podemos identificar um déficit, significativo na formação do professor de EJA, que mantém e comporta as mesmas diferenças regionais existentes na estrutura social e política do país.

Diante da dimensão continental do país e considerando o número de pessoas não escolarizadas, do analfabetismo funcional e absoluto, a formação específica existente para atender essa população, é inexpressiva e pouco representativa, diante do tamanho da tarefa que se impõe a sociedade brasileira como um todo e a comunidade educacional em particular.

O Estado da Bahia com o maior número de analfabetos absolutos, (2 milhões), necessita de formar profissionais habilitados para essa modalidade de ensino, a fim de poder enfrentar competentemente esse desafio.

Manter-se com apenas um curso de formação superior para essa modalidade é ausentar-se de um dever histórico e social para com aqueles que as mantém, o povo, o cidadão que paga impostos para que o governo lhes devolva em forma de serviços públicos.

Identifica-se que há um déficit muito grande em relação a formação de profissionais de educação com formação inicial adequada para atuar junto a jovens e adultos, além da inexistências de políticas que dêem conta dessa carência.

⁷⁴ Conferência Internacional de Educação de Adultos.

Cabe, portanto, as Universidades e principalmente as Universidades Públicas, a capacidade de ser propositiva e apresentarem alternativas a essa demanda, apresentando-se como Instituições Formadoras e produtoras de conhecimento, e oferecendo os instrumentos capazes de subsidiar a sociedade nesse enfrentamento, que é necessário e urgente.

CAPITULO VII - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

7. 1. As Referências Metodológicas

A metodologia utilizada está respaldada na abordagem da pesquisa de natureza qualitativa de acordo com Melucci (2005) na compreensão da abordagem da pesquisa qualitativa como um modo de fazer científico, inseparáveis do seu objeto. Utilizando-se para isso a análise documental, leis, e resoluções, além da realização de entrevistas estruturadas com os sujeitos envolvidos nas políticas de educação de adultos, selecionadas no presente estudo, e a dimensão histórica adotada em toda a estrutura do trabalho para elaboração da tese.

Sendo dois os referentes que deram o suporte aos procedimentos metodológicos adotados no estudo e que embasam a elaboração da tese: 1ª a abordagem de natureza qualitativa, e a 2ª segundo está associada ao uso da proposta metodológica para análises de políticas públicas Sociais de Pedro Medellín Torres.

Inicialmente o uso de aspectos da pesquisa qualitativa e quantitativa, extraído de cada uma dessas dimensões elementos que nos ajudaram a construir a identidade do objeto do estudo, ou seja, a política de alfabetização em execução no Brasil, e especificamente no Estado da Bahia, o “Brasil Alfabetizado” nas suas diversas feições, incluindo aí análises discursivas dos diversos atores envolvidos:

- 1- Programa Salvador Cidade das Letras;
- 2- Programa Todos pela Alfabetização - TOPA;
- 3- Programa de Alfabetização Solidária-PAS
- 4- Por um Brasil Alfabetizado - SESI;
- 5- O Movimento Universitário de Alfabetização - MUDA
- 6- Os Tabuleiros Digitais;

- 7- O PRAJAC/Brasil Alfabetizado em Alagoinhas-Ba
- 8- Os FÓRUNS de EJA;
- 9- O Brasil Alfabetizado: A política Nacional de EJA do Governo Federal;
- I- Suporte Epistemológico para análises dos Discursos dos Entrevistados:

Sabemos que existem outras políticas em execução no Estado da Bahia, mas consideramos estas bem representativas desse universo de ações no campo da EJA, sempre envolvendo uma variedade de instituições e de diferente natureza e origem e de uma variedade de formatos de fazer a EJA.

Para justificar as opções metodológicas retomamos da pesquisa histórica de acordo com Fenelon (1989) , quando afirma que a pesquisa histórica é um imenso campo de possibilidades onde inúmeras “ágoras” irão questionar momentos da história , e também em Diaz (2001) que entende o estudo histórico da ciência da educação, como uma prática justificada na busca do fundamento teórico, não apenas como recurso retórico nem um simples adorno ou ornamento, mas a busca científica das questões próprias do ensino e do currículo escolar.

O Brasil Alfabetizado como Política Pública de iniciativa do Governo Federal a partir de 2003 dá origem a essa diversidade de Projetos/Ações no campo da Educação de Jovens e Adultos, contando com uma estrutura capilar de forma a alcançar todos os Estados do Brasil, e com a participação dos Estados, Municípios, Universidades e ONGs, sendo essas as ações selecionadas para o estudo da tese sobre o Estado da Bahia.

Trata-se de uma Política Pública, que envolve a chamada “sociedade civil e o Estado. De acordo com o entendimento em Bobbio (1987, p.52) ainda que comportando uma idéia vaga a sociedade civil expressa uma contraposição com o Estado e pode ser entendida como conjunto de relações não reguladas por ele. Entendemos por sociedade civil toda forma de expressão da sociedade, que ainda não foi oficialmente formalizada pelo Estado.

O Brasil Alfabetizado afirma-se como uma política pública estatal, mas em sintonia com a sociedade civil e como uma infra-estrutura do Estado como a entendia esse autor, na medida em que ouve da sociedade seus reclamos e atende.

Assim, a análise está respaldada na metodologia da pesquisa documental, mas também no entendimento de que a metodologia da pesquisa qualitativa pode ser uma síntese de várias perspectivas e procedimentos metodológicos da pesquisa científica, seja de natureza quantitativa ou qualitativa, de acordo com Demo (2003).

Entendemos que é sempre a natureza do objeto da investigação, que vai definir o tipo de procedimento e meios usados mais adequados para análise dos dados coletados, sobre esse objeto. Para compreendermos nosso objeto a Educação de Jovens e Adultos, somos impelido a centrar nosso esforço na compreensão da alfabetização de adultos, como parte inicial da educação, básica de adultos, como uma questão de cidadania também um problema que historicamente a política educacional, ainda não resolveu e que se sobrepõe ante qualquer perspectiva de desenvolvimento da educação de uma Nação.

Também nos respaldamos em Masini (1989:63) quando se refere ao enfoque fenomenológico da pesquisa em educação. Para esse autor o método fenomenológico, não se limita a uma descrição passiva, É simultaneamente tarefa de interpretação (tarefa de hermenêutica) que consiste em por os sentidos menos aparentes e buscar o que os fenômenos têm de fundamentais.

O que para Kosik (1983) é a essência e aparência dos fenômenos. Ainda nessa perspectiva serão suportes do estudo, a compreensão da produção dos discursos pedagógicos em Bernstein (1993) e Bourdieu, (1998) e Orlandi, 2003.

A segunda perspectiva metodológica adotada foi inspirada na proposta de Torres (2004), para análise de políticas sociais. Consideramos uma boa trilha, para compreender as ações políticas na sociedade brasileira no momento, não para segui-lo tal como está proposto, mas, sobretudo como um referente para focalizar as Ações do Estado, enquanto conjunto de instituições públicas, que executam Programas / Projetos de um determinado Governo em um determinado tempo/espaço.

Compreendendo o Estado como um conjunto de Instituições estruturadas para viabilizar as ideias de um determinado governo. Segundo Bobbio (1987 p.57)

(...) é dentro dos estudos da sociologia política quando toma o estado como objeto que o Estado passa a ser visto como forma complexa de organização social e política. O Estado é uma organização complexa que detém o poder político. São, portanto, essas instâncias que constituem o Estado, darão o suporte e possibilitarão os diversos estratos e classes sociais, receberem as ações e as idéias dos governos e assim oportunizando a todos os mesmos direitos e deveres de cidadãos, numa democracia de fato constituída e não apenas de direitos formais.

Retomando a conceituação de Höfling (2001) quando define o Estado como a instância de manutenção das relações sociais de determinada formação social, assumindo “feições” diferentes em diferentes sociedades.

Para essa autora é impossível pensar o Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para sociedade como um todo, portanto uma sociedade capitalista requer um estado com características, aparatos de acordo com o tipo e modelo de estado adotado como um conjunto de Instituições estruturadas para viabilizar as idéias de um determinado projeto de governo por um determinado tempo.

Nessa primeira parte consta também de uma análise dos Programas a partir de estudo documental recolhida durante a fase de levantamento dos dados da pesquisa e das entrevistas realizadas com dirigentes e pessoas envolvidas nos Programas.

Trata-se, portanto de um estudo dentro da nova historiografia educacional, baseado na historiografia atual, tomado fatos do cotidiano dos movimentos sociais contemporâneos bem como nas suas dinâmicas.

De acordo com Viera (2003) essa corrente de estudos historiográficos educacionais brasileiros se caracteriza por uma diversidade de fontes usadas na pesquisa educacional, fazendo recortes epistemológicos.

Diante da concentração nos aspectos específicos analisados com alto grau de detalhamento. Outra característica dessa corrente é a constante revisão historiográfica, procedendo-se á crítica das interpretações historiográfica, dos momentos anteriores.

Ainda que tenhamos optado por uma demarcação temporal, das políticas de educação de adultos da atualidade (1997-2005), correndo os riscos próprios dos estudos voltados para

fenômenos contemporâneos, posto que podem mudar em pouco tempo, ou desaparecer momentaneamente, nos valem da “objetividade dos descritores dos Programas, enquanto categoria de análise na tentativa de minimizar tais riscos.

Outra escolha que fizemos ainda nos baseando na corrente de estudos da história da educação brasileira que se instalou a partir dos anos 1990, foi à opção por fazer um recuo intencional das políticas de alfabetização e de educação de adultos no Brasil, do passado, com o objetivo de encontrar, pistas, alguns elementos, históricos que possam explicar aspectos da educação de adultos no presente.

Para analisar os documentos partimos do conceito de “documento” segundo Miranda (2005, p.69) quando entende que:

El documento és toda expresión gráfica, sonora, o en imagen, recogidas en cualquier tipo de soporte material, incluso los soportes informáticos, enquanto que as fontes históricas son cualquier tipo de documento existente, qualquer realidade que pueda traer testigos, prueba o reliquia.

Entendemos que qualquer que seja a linguagem usada a pesquisa necessita de uma classificação do conjunto dos documentos unidos pela mesma origem, para ajudar ao investigador na organização dos dados coletados.

Nessa investigação tomamos como conceito de documentos, os textos existentes e em circulação em diversos suportes como: páginas webs oficiais dos programas banners etc., como também aqueles documentos produzidos pelos organismos nacionais e internacionais, sobre as políticas de EJA em execução no Brasil e na cidade de Salvador especificamente.

Bernheim, (apud Miranda, 2005) define as fontes como todo material de onde originam os conhecimentos da história.

Assim nessa pesquisa pode-se encontrar uma diversidade de procedimentos qualitativos da investigação educacional, incluindo a perspectiva da análise de discurso, dos atores sociais envolvidos com as políticas de EJA, como também elementos da proposta teórica e metodológica para o estudo e análise de políticas públicas de Pedro Medellin Torres CEPAL, (2004).

Para esse autor antes de analisar as políticas públicas é prudente analisar os documentos veiculados e produzidos pelas agências nacionais e internacionais sobre educação de jovens e adultos bem como as análises das entrevistas realizadas, com os gestores dos Programas /Políticas em execução no Estado da Bahia, mas principalmente, os jovens e adultos, usuários dessas políticas.

O segundo eixo adotado como procedimento metodológico, parte da compreensão de que a análise de discurso (AD) segundo Orlandi (2003) se constitui na relação de pressuposição com a lingüística e numa proximidade porque se interessa pelo social e pelo histórico- com as Ciências Sociais, ela também tem de mostrar os meios pelos quais se demarca delas em sua prática analítica. A análise de discurso constitui-se hoje numa corrente teórica que defende.

Para a autora, as novas maneiras de ler, inauguradas pelo dispositivo teórico da análise de discurso, nos indicam que *o dizer tem relação com o não dizer*, isto deve ser acolhido metodologicamente e praticado na análise. (p.82.)

O que significa afirmar que o dito pressupõe o não dito e traz ainda o subentendido. Por exemplo, se digo, "deixei de fumar", *o pressuposto* é que fumava antes.

O motivo que me fez deixar de fumar deve ser porque faz mal a saúde, é o subentendido. Então pressupostos e subentendidos são marcas da análise de discurso dentre outras que estão presentes nesse trabalho.

Vale acrescentar que há outra forma de trabalhar o não dito na análise de discurso. Trata-se do silêncio. Segundo Orlandi (1993) o silêncio pode ser pensado como a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que se possa significar, dar sentido, para que o sentido faça sentido.

É o silêncio como horizonte como iminência do sentido. É o silêncio fundador que indica que o sentido pode ser outro é enfim um silêncio como estratégia pra anunciar a dita verdade.

Também a elaboração do discurso pedagógico de acordo com Brasil (1995. p. 88) é um dispositivo pedagógico que vem hierarquizado, seletivo e traz no seu interior as marcas culturais e de classe social distribuindo assim conteúdos, valores, hábitos e atitudes diferenciados, para classes diferenciadas.

Outra referência da metodologia adotada é análise documental tomando por base o conceito de método de investigação científica de Julio Agostegui (op.cit) que a entende como “um conjunto de prescrições e decisões que se emprega em uma área de conhecimento para alcançar um conhecimento adequado” (apud, MIRANDA 2005)

As fontes documentais estão disponíveis em uma larga variedade de tipos e lugares. Cabe, portanto ao investigador, identificá-las e preparar seus instrumentos de investigação para encontrar os conteúdos necessários, as fontes adequadas e proceder cientificamente correto para encontrar as respostas que podem ou não confirmar suas hipóteses.

Com apoio e respaldo nessa perspectiva, documentos oriundos dos organismos e ou entidades públicas e privadas declaratórios dos princípios teóricos que definem, conceituam e se referem a tais políticas, foram considerados “Fontes Documentais” e delas foram extraídas as informações usadas na investigação e na descrição dos projetos /programas que compõem a amostra do estudo.

Os documentos mesmo que acessíveis não falam por si só. E preciso saber fazer as perguntas, e o pesquisador deve partir de diversas hipóteses para ir comprovando-as através de distintas testemunhas e de diversas fontes documentais analisadas.

Tomando como referência a discussão sobre essência e aparência do fenômeno em Kosik, (1983) e o enfoque fenomenológico da pesquisa qualitativa em educação que segundo Massini (1989. p.63),

O método fenomenológico trata de desentranhar o fenômeno, po-lo a descoberto. Desvendar o fenômeno além da aparência. Exatamente porque os fenômenos não estão evidentes de imediato e com regularidade, faz-se necessário a fenomenologia. O método fenomenológico não se limita a uma *descrição* passiva. É simultaneamente tarefa de interpretação que consiste em por a descoberto os sentidos menos aparentes, o que o fenômeno tem de mais fundamental.

Não existe o método, ou um método fenomenológico, mas sim uma atitude. Essa atitude é apresentada por Heidegger ao referir-se ao método fenomenológico de investigação significando para além do caminho, ou continuar o caminho, enfatiza o autor.

Na pesquisa a apropriação do conhecimento dá-se também através do círculo hermenêutico: Compreensão Interpretação-nova Compreensão.

Descrição é considerada em fenomenologia, um caminho de aproximação do objeto da maneira como se dá. Refere-se ao que é percebido do que se mostra do fenômeno;

Interpretação - trabalho do pensamento que consiste em decifrar o sentido aparente, em desdobrar os sinais de significação implicados na significação literal. Há interpretação onde houver sentido múltiplo e é na interpretação que a pluralidade de sentidos torna-se manifesta;

Símbolo, estrutura de significação em que um sentido direto, primário, literal, designa por acréscimo, outro indireto, secundário figurado que não pode ser entendido senão através do primeiro.

Para ao autor a pesquisa fenomenológica parte da compreensão de nosso viver -não de definições ou conceitos- da compreensão que orienta a atenção para aquilo que se vai investigar. Ao percebermos novas características do fenômeno, ou ao encontrarmos no outras interpretações, ou compreensões diferentes, surge para nós uma nova interpretação que levará a outra compreensão.

Também nos respaldamos nessa perspectiva ao analisar o analfabetismo como fenômeno social, por entende que se trata de um fenômeno complexo e que possui algumas características mutáveis que vem dificultando sua eliminação, ao longo da história, e por isso mesmo, lançamos mão de uma variedade de recursos da metodologia científica, a fim de identificá-lo melhor e assim poder, a partir da perspectiva da educação propor alternativas, tendo em vista uma mudança de atitude na Faced da UFBA, bem como compreender as proposta de redução do analfabetismo na Bahia.

Com esses e outros dispositivos analíticos enfocamos as políticas estudadas e objeto de análise de onde extraímos as “unidades de análise” da qual construímos nossa matriz estruturante de análise que nos servirá como indicadores das conclusões posteriores do trabalho ora em questão.

7. 2. Elementos da Proposta de Pedro Medelin Torres

A proposta de Pedro Medellin Torres para analisar Políticas Públicas, está estruturada em 4 áreas que são:

I- Elementos de Teoria e Método; II- Regimes Políticos e Autonomias Governamentais: Elementos Determinantes na Particular Estruturação das Políticas Públicas; III- A Estruturação das Políticas Públicas: Elementos para um Modelo Geral; IV- A Estruturação das Políticas Públicas em Países com Regimes de Autonomias Frágeis.

Muito embora o autor tenha uma proposta completa, optamos por utilizar apenas os itens I e III do modelo por considerar que estes dispõem de instrumentais teóricos mais flexíveis de análises que se aproximam mais da realidade da educação de adultos no Brasil.

7.2.1 Elementos de Teoria e Método (item I do Modelo).

No tocante ao item I - Elementos de Teoria e Método, o autor destaca a centralidade dos regimes políticos como foco da dependência ou não das políticas públicas.

O autor parte de princípios da filosofia política clássica, que afirma que as relações entre a forma de governo e o modo de governar enquanto formas institucionais, sempre se degradam e estão regidas por uma permanente tensão, entre as formas institucionais, práticas culturais e o Estado.

A centralidade do regime político coloca em discussão a capacidade do governo para manter-se como centro de poder político e para projetar-se como unidade geradora de um novo poder. Sendo que a relação do estado e as políticas públicas, coloca em cheque o tipo de governo. Nas políticas públicas essa relação serve como medida de experimentação da maior ou menor democracia existente, nessa forma de governar.

No caso do Brasil Alfabetizado, como Política do Estado, entendemos que há uma relação que se aproxima muito dessa perspectiva, na medida em que a sociedade civil é

chamada a participar desde a formulação, execução e avaliação da política de EJA do Estado. Além disso, se envolve em todas as fases dessa ação pública e são ao mesmo tempo, o estado e a representação dele em outro momento.

De acordo com Bobbio (1987, p.104) na teoria geral do Estado distinguem-se, embora nem sempre com uma clara linha demarcatória, as formas de governo dos tipos de Estado, mas a democracia é entendida como a boa forma do governo de muitos.

As políticas expressam de maneira concreta as formas institucionalizadas que regem a interação governante entre a sociedade e o Estado, além de difundir sentido normativo porque através de normas e procedimentos estáveis e permanentes, fundamenta o papel das políticas na perspectiva de interiorizar o comportamento social desejado.

O autor estrutura seu modelo e apresenta quatro razões que justificam a centralidade do regime político em processo de estruturação de políticas públicas:

* o regime político é o ordenamento que lhe confere corporeidade e identidade própria e particular a idéia abstrata do Estado a partir dos aparelhos de Estado, ou das Instituições estatais. O regime político imprime linhas principais às instituições, definindo também a hierarquia e o conteúdo de cada uma das instituições da vasta rede que compõe a estrutura do Estado.

* o regime político confere organicidade e ordem ao conjunto das relações que ocorrem entre o estado e a sociedade estabelece princípios códigos e normas específicas que ordenam e regulam a sociedade.

* o regime político permite que o Estado se constitua como o gerador da ordem interna e externa.

Interno porque imprime princípios de unidade às instituições estatais como representantes do estado.

Externo, porque é o fator de coesão das estruturas e dos princípios reguladores que conduzem a vida na sociedade, para manter o equilíbrio global da sociedade como unidade relativamente harmônica.

* o regime político se constitui no ordenamento através do qual o Estado confere poder e autoridade formal aos governantes para tomar decisões;

A importância do regime político está no fato das muitas alterações que vão ocorrendo ao longo do exercício de uma ação do Estado. Para isso o regime político estabelece distintos níveis de decisão específica as hierarquias nas instituições estatais, bem como as relações de poder que regem internamente a ação do aparelho estatal.

7.2.1.1. A Governabilidade

O modo de governar, como prática cultural, expõe tanto a cultura política e institucional que prevalece em uma sociedade, como o projeto político que está em jogo para impor um determinado caminho à sociedade e ao estado. A cultura política se expressa através de três elementos fundamentais:

1- a maneira como se reproduz a comunicação entre governantes e governados na definição e gestão dos assuntos políticos e institucionais.

Quer dizer, a maneira como se fazem as solicitações entre falantes do processo político institucional, como se produzem as ofertas entre eles e como se estabelecem os compromissos na condição de governantes e governados;

2- a maneira particular como se dispõe as metas que possam ser alcançadas.

Ou seja, a maneira como se ordena o conjunto de táticas e estratégias governamentais e como se deslocam territorialmente as ações do governo para alcançar os resultados desejados,

3- a variável intensidade com que se aplicam os recursos do governo para alcançar os propósitos definidos. Ou seja, o grau de consenso ou de repressão que requer para conseguir os resultados desejados. O exercício de governo revela, em sua exata magnitude, o conteúdo democrático ou não de um determinado tipo de regime político de um determinado governo.

O Brasil Alfabetizado enquanto Política do Estado apresenta-se amparado por princípios democráticos, claros e definidos coletivamente através da participação de segmentos da sociedade civil na composição de uma Comissão Nacional de Alfabetização, proposta pelo Ministério da Educação.

7.2.1.2 A Natureza Dependente das Políticas Públicas

Em uma primeira aproximação, a importância das políticas está enraizada na sua capacidade para dar conta de uma particular dinâmica de exclusão ou de um esforço de incorporação dos governantes e governados. Assinala mais concretamente a quem de fato orienta e se destina a ação governamental e a quem não e expõe as claramente a evidencia de uma determinada correlação de forças presentes na sociedade.

As políticas públicas também evidenciam o grau de controle que efetivamente tem o governo sobre o aparelho estatal e a sociedade que governa. A função governativa determina de maneira crucial a estruturação das políticas públicas.

Não somente porque através delas as políticas adquirem sentido e conteúdo também porque em si mesma a função governativa tem um duplo caráter, o simbólico e integrador mediante o qual se cumpre a tarefa de governar a sociedade e o estado.

O caráter simbólico surge da invocação que faz por si mesma, a função governativa, a uma ordem existente de poder que se distribui entre as distintas unidades do estado para cumprir um fim específico. O caráter integrador emerge da capacidade que tem a função governativa para induzir a confluência de forças em torno a um determinado projeto de sociedade e de estado para imprimir sentido de identidade à ação de governantes e governados.

Da mesma maneira, como os regimes políticos determinam as formas de governo e os modos de governar, a estruturação das políticas públicas está determinada pela maneira particular como os governantes dispõem os recursos institucionais e as práticas culturais do governo para obter os resultados desejados por considerar os seguintes pontos:

- 1- pela luta entre diferentes forças de poder para impor a partir do governo, ou contra ele, um determinado projeto de direção política e um projeto de direção ideológica do Estado e a sociedade;
- 2- pelo grau em que a distribuição do poder estatal se distorce em poder burocrático que emerge para interferir ou potenciar o alcance dos objetivos do governo;

3- pelo tipo de instâncias, mecanismos e instrumentos de comunicação que regem as relações entre governantes e governados;

4- pelo grau em que as relações intergovernamentais se constituem ou não em uma tarefa de transmissão das ações e decisões de governante e governados no sucesso de um projeto de governo.

Para concluir essa parte de teoria e métodos o autor destaca três aspectos que consideramos importante para a compreensão das políticas públicas e em especial a política do “Brasil Alfabetizado no Estado da Bahia, a qual se constitui no nosso objeto de tese:

- 1- Enquanto função estratégica, as políticas definem os parâmetros e as modalidades de interação entre o público e o privado; concretizam as condições para traduzir os princípios de flexibilidade e autonomia em eixos de uma ação pública seletiva eficaz e eficiente; definem quais são os assuntos que alcançam o nível de interesse público, para ser incluído na agenda do governo, e descrevem os níveis de homogeneidade e harmonia que regem a gestão integradora, dos mercados e as economias nacionais.
- 2- em sua condição institucional, as políticas públicas não somente expressam a particular configuração das estruturas, funções e procedimentos que regem o estado e as organizações públicas, se não também revelam a particular dinâmica conflitiva em que se desenvolve a ação pública. Em sua relação com as estruturas políticas, as políticas públicas expressam tanto uma particular mobilidade das forças políticas, como uma dinâmica específica de incorporação ou exclusão (política, econômica e social) dos cidadãos com respeito aos assuntos do estado.
- 3- em sua relação com a sociedade civil, as políticas públicas se constituem em um poderoso instrumento de comunicação. Em sua relação com o exercício de governo se constituem no dispositivo crucial através do qual os governantes conseguem impor um caminho definido aos Estados e a sociedade que governam.

Sendo essa nossa leitura e síntese das principais ideias do autor quanto à teoria e método de análise de políticas públicas, que poderão nos ajudar na compreensão do Brasil Alfabetizado, nas condições concretas que se apresenta no momento, e com os princípios que defende.

Dada a complexidade dos regimes políticos na América Latina e em especial no Brasil, que, e diante de fatos políticos da vida brasileira, mais recentes onde prevaleceu sempre a Democracia, como no impeachment de um presidente em 1990, as últimas eleições de dois presidentes civis por dois mandatos consecutivos, consideramos que contamos com uma democracia estável e consolidada.

Decidimos nos respaldar em apenas dois (2) itens do modelo desse autor, mais próximos da nossa realidade e assim entendendo que assim poderia nos auxiliar a identificar a “essência do fenômeno” objeto da nossa tese, “as políticas de analfabetismo no estado da Bahia e a produção de conhecimento da UFBA nesse campo.

De acordo com Couto (2004. p.17-38), o governo Lula, ainda busca um projeto de Estado, enquanto que o seu anterior Fernando Henrique Cardoso chegou à presidência com um projeto político claramente delineado, pois se tratava de desmontar o Estado varguista e em seu lugar erguer um modelo orientado ao mercado. Já o governo atual tem a clara consciência da necessidade de saldar a enorme dívida social e segue buscando a fórmula adequada para realizar tal proeza.

Assim estamos justificando a referência a apenas aos itens I - Elementos de Teoria e Método e III- A Estruturação das Políticas Públicas: Elementos para um Modelo Geral.

7.2.2. Regimes Políticos e Autonomias Governamentais: Elementos Determinantes na Particular Estruturação das Políticas Públicas (item II do modelo).

Para se obter uma idéia geral do modelo do autor, retomamos a proposta do a partir do item II que trata dos Regimes Políticos e Autonomia Governativa: Elementos Determinantes na Estruturação das Políticas Públicas.

Nesse item o autor apresenta uma tipologia dos regimes políticos dos países tanto da Europa quanto da América do Norte e Latina, classificando-os em três tipos:

1- Os países de regime político Tipo I ou de autonomias Sólidas, ou seja, onde a territorialidade é completa e a institucionalização da ordem é plena. Trata-se dos países onde o estado cobre toda a nação e esta chega a todo território a institucionalização é conhecida aceita e praticada por todos e cuja característica principal é a estabilidade do Estado e a governabilidade. Nessa classificação coloca os Estados Unidos, França e a Espanha, apoiando-se em Laurence (1996), Muller (1995) e Subiratys (1998), respectivamente.

2- Países de Regime Político Tipo II ou de autonomias Porosas. São países onde em que pese à territorialidade⁷² ser completa, a institucionalização apresenta fissuras, que debilitam o sistema de instituições do estado e faz com que não haja transparência nas instituições causando instabilidades das mesmas. São países que tem estabilidade estatal, mas tem instabilidade governativa, mantêm o poder político institucionalizado, porém o governo não mantém a unidade de ação de suas instituições. Inclui nesse tipo os casos da Argentina, Chile e Itália citando O “Donnell (1998), Moulian (1997) e Regonini (1996) respectivamente.

3- Países de Regime Político Tipo III - ou de autonomias Frágil.

São casos de países onde a territorialidade é parcial, e a institucionalidade da ordem é incompleta, onde o estado não cobre a totalidade da nação e esta não chega a todo território e a institucionalidade apresenta fissuras e as instituições não são estáveis, nem valorizadas economicamente. Refere-se a países cuja característica principal é a fragilidade e instabilidade estatal e governativa, onde o estado e os Governos não são capazes de manter a unidade do poder político institucionalizado, nem a unidade de ação de suas instituições. Neste caso cita Colômbia, México, Bolívia e Peru, citando Reyes (1996), Krause (1997), Mejía (1997) e Cotler (1997) respectivamente.

7.2.3. A Estruturação das Políticas Públicas: Elementos para um Modelo Geral (item III do modelo).

⁷² Territorialidade, e Institucionalização da ordem, para o autor se constitui nos eixos-chaves de relação orgânica do estado e o regime político. A territorialidade define o campo relacional através do qual o indivíduo se converte

Conceituando estruturação como “dar as partes de um todo, uma estrutura determinada” o autor, afirma que é o processo pelo qual o governante busca ordenar as partes de uma maneira tal que suas idéias ou intenções se projetam como formas, relações e significados de governo, por sua equipe e pelos governados.

A estruturação de políticas é processo de permanente realimentação que se produzem e reproduzem num processo simultâneo e de permanente realimentação.

Compreendem discursos decisões, regulamentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas morais, filantrópicas.

E também processo simultâneo porque na elaboração e exposição concorrem de maneira desordenada e aleatória, distintos acontecimentos que fazem com que as políticas se projetem como conjuntos desarticulados.

O autor divide este item em dois subtemas:

1º trata do Caráter Dinâmico das Políticas Públicas, complementado por três esquemas gráficos que visualizam mais claramente o sentido da estruturação, contextualização e recontextualização.

No item 2º apresenta os Elementos para a Estruturação das Políticas Públicas.

Sobre o caráter dinâmico da estruturação das políticas, o autor coloca que a estruturação de políticas deve ser compreendida como produtos, de intenso processo político através do qual emergem e tomam forma, os projetos e interesses de agentes indivíduos, agências instituições e discursos, e esta submetida a um processo permanente de seleção, hierarquização e apropriação, das formas de relação e significados de governo. Este processo tem lugar em três dimensões distintas e estreitamente relacionadas:

1- A dimensão extra-governamental, em que o governante, os agentes e agências externos ao governo, realizam cada um seu processo de seleção hierarquização a aquisição. O governo para expor e ajustar os assuntos mais relevantes ao seu projeto de governo e os governados pra expor também seus interesses e necessidades;

em cidadão e o estado se projeta e se constitui como uma unidade de poder que articula a sociedade em uma unidade geográfica bem determinada.

2- A dimensão inter-Governamental, em que o governante realiza seu processo de seleção hierarquização e aquisição com os governantes dos distintos níveis territoriais para expor seus propósitos e ajustar os recursos necessários para cumprir com os compromissos adquiridos com os eleitores;

3- A dimensão intra-governamental, na qual o governante e sua equipe de governo realizam seus próprios processos de seleção, hierarquização e aquisição. O governo o faz para expor o que se propõe conseguir adiante com seu programa de governo e os demais para colocar claramente os objetivos setoriais e ajustar seus recursos necessários para o cumprimento dos propósitos do governante.

Percebemos pelas colocações do autor e com ele temos identidade quando afirma que no momento de estruturar uma política pública, uma ação do Estado, está diante de um processo eminentemente político, no qual entram em confronto as diferentes visões de mundo e se expressam as diferentes estratégias e táticas, no enfrentamento das defesas dos seus interesses pelos governados e na necessidade de difundir seu projeto de governo pelos governantes.

No caso das ações do governo atual, sem dúvida alguma, trata-se de um momento especial e eminentemente político no sentido pleno e aristotélico, uma vez que estão em confronto não só os direitos à cidadania de exercer a “polis” de legitimar ou não o poder construído e aí se expressam os princípios de mudanças ou de conservação da estrutura social.

Nesse momento entra em jogo a força dos discursos pedagógicos como estratégia de convencimento de acordo com o enfoque seletivo, hierarquizado que possibilita redirecionar os princípios de ordenamento originais, das políticas públicas em geral.

De acordo com Brasil (1993. p.88):

El discurso pedagógico é entender como las reglas de comunicación especializada mediante las cuales los sujetos pedagógicos son creados de forma selectiva”. Debo señalar que lo analizado es la base ideológica implícita de la transmisión pedagógica en sí, es decir el sesgo en la transmisión que opera de manera selectiva sobre quienes pueden adquirir lo transmitido. En pocas palabras, lo que se transmite, contenidos instructivos, los valores que éstos presuponen y las normas de orden social, carácter y modales, que configuran los contenidos del discurso regulador de la escuela, llevan consigo sesgos culturales, incluyendo los de clase social.

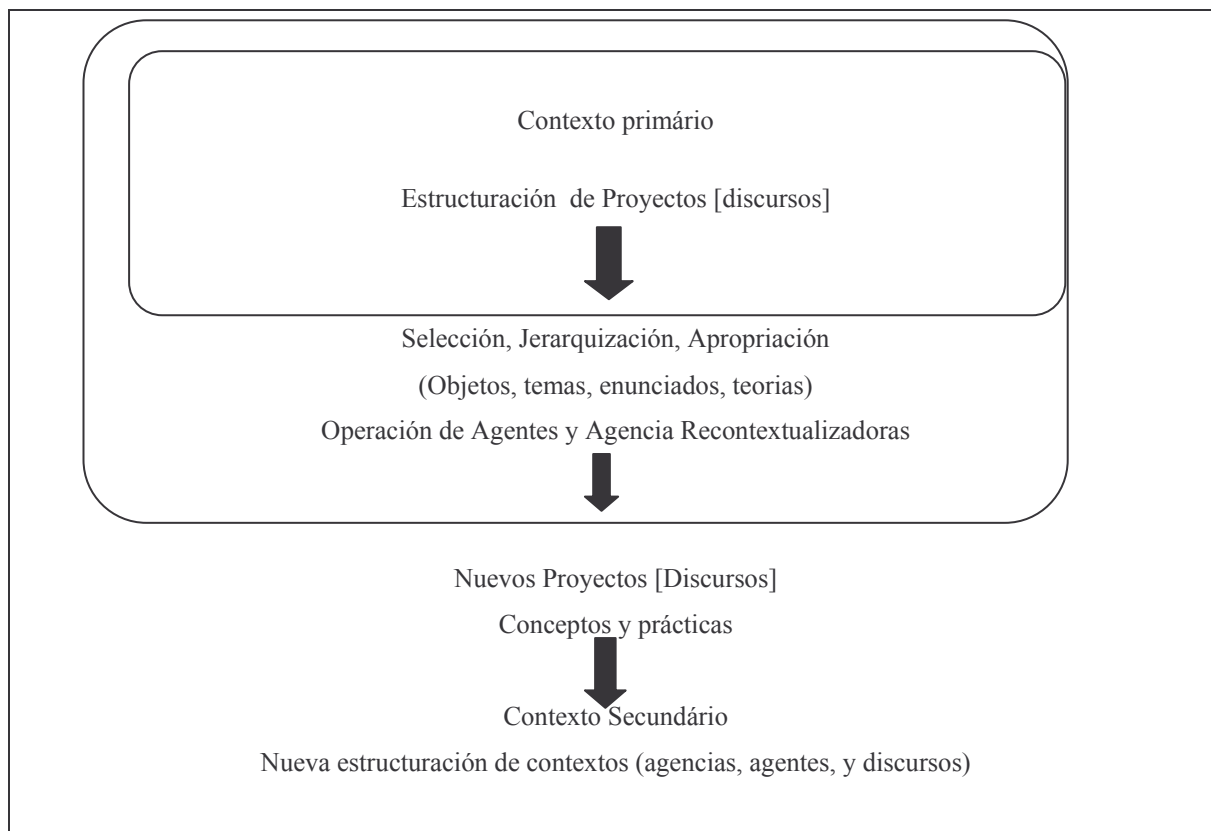
Para esse autor o processo de as políticas públicas busca direccionar os discursos dos governados para redirecioná-lo e aceitar o discurso e o projeto de governo e de sociedade, enquanto que estes querem defender seus interesses nem sempre incluídos no discursos do governo. Desse confronto surgen um novo discurso “a recontextualização de políticas”, que se constitui num novo momento, um novo contexto, um contexto emergente.

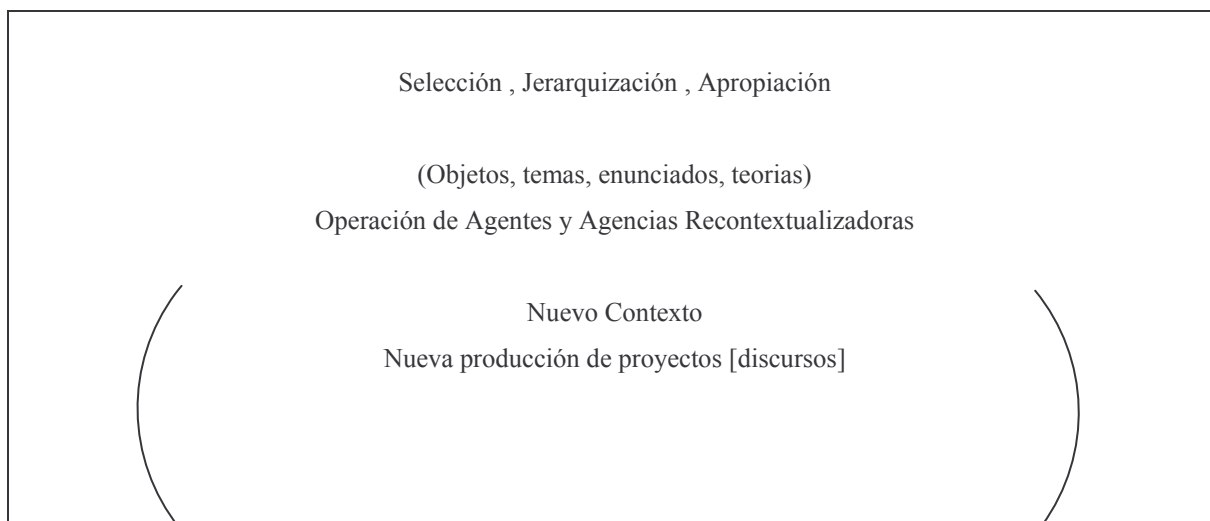
De acordo com Torres (2004, p.29):

Resulta importante observar que los procesos estructuración de las políticas no solo modifican los contextos de los gobernados. También deben modificar los contextos en que se desenvuelven los gobernantes. Tanto los que conducen el gobierno, como los que realizan las tareas concretas de la acción pública. En la estructuración de las políticas, cada avance de la política se produce por cada nuevo contexto que se genera. Desde la intencionalidad de las alturas del estado e del gobierno, hasta los pequeños lugares de los usuarios, beneficiários de la intervención estatal. La lucha desatada entre principios de mudanzas e principios de conservación es permanente.

Esquema 1 – mostra como os contextos originais de agentes, agencias e discursos, governo se desorientam e se reorientam em um novo contexto de governo. Ou seja, como se recontextualizam. Porém isso não se dá sem conflitos.

Esquema 1 - La estructuración de Políticas como proceso de recontextualización

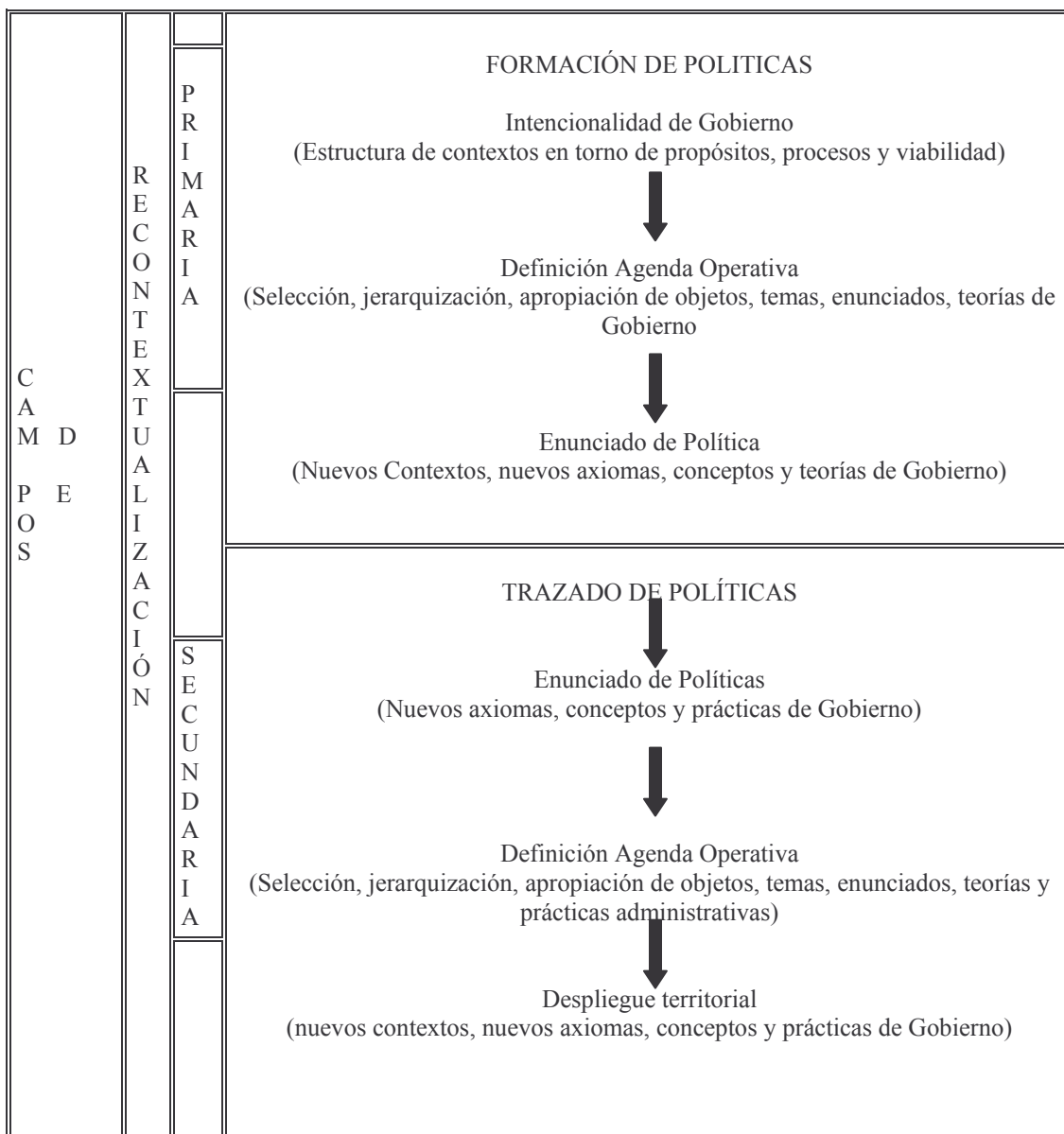




Fonte: Torres (2004 p 30)

Esquema 2 - mostra a decomposição dos campos de recontextualização das políticas mostra a maneira como a estruturação das políticas compreende dois grandes campos de operação. 1- O campo onde se produz a formação das políticas compreende um conjunto de processos sucessivos em enunciados de políticas em ações territoriais de governo.

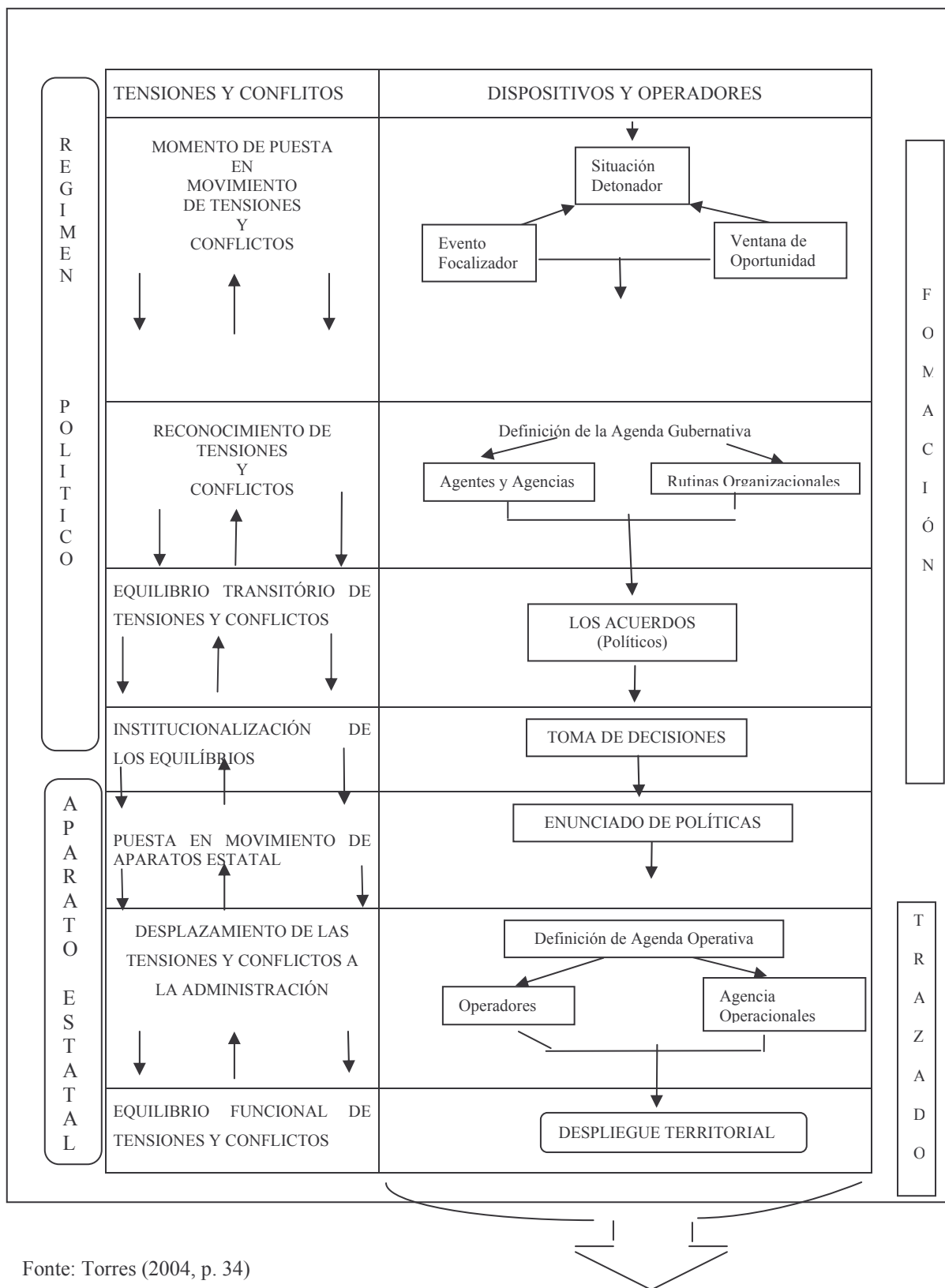
Esquema 2 - Descomposición de los campos de Estructuración de Las Políticas



Fonte: TORRES (2004 p 32)

Esquema 3 - expõe o que poderia ser considerado como uma primeira aproximação para um modelo geral de estruturação de políticas públicas. Na margem direita estão os momentos de produção e reprodução das políticas públicas, especificando a maneira como desatam e desenvolvem as tensões e conflitos, no interior do processo de estruturação das políticas públicas.

Esquema3 - Modelo de Estructuración de las Políticas Públicas (tercer nivel de aproximación)



Fonte: Torres (2004, p. 34)

Na margem direita o esquema expõe o processo seqüencial que segue a estruturação das políticas públicas. Trata-se do componente que dá conta do caráter orgânico e articulador das políticas públicas como instrumento privilegiado da ação do governo.

Por sua natureza, a intensidade das tensões e conflitos inerentes a todo processo de estruturação emergem como elementos chaves para assegurar a produção e reprodução das políticas públicas. Não somente dão conta da sensibilidade do contraditório e complexo acúmulo de interesses (políticos econômicos e sociais) nas intervenções governamentais através das políticas públicas, senão também, o poder que realmente as políticas podem conferir aos governos para manter ou alterar a ordem existente.

Assim, o modelo se desenvolve em função da dupla interação entre a intensidade das tensões e conflitos e o uso dos dispositivos e operadores.

7.2.4. A Estruturação das Políticas em Países com Regimes de Autonomias Frágeis (item IV do modelo).

O IV e último item do modelo de análise de políticas públicas o autor, apresenta, o Esquema 4 no qual descreve a Estruturação de Políticas Públicas em condições de Frágil Institucionalidade e baixa autonomia de governo.

Apresenta como ponto de partida os seguintes pressupostos gerais:

1- O estado está ausente ou tornou-se um feudo. O aparelho do estado e as instituições que o compõe encaram uma luta para apropriar-se dos feudos melhores e mais atrativos para seus interesses particulares dos atores em disputa.

É a total precariedade do regime político e do aparelho do estado para fazer prevalecer o interesse público sobre o privado, para manter a divisão dos poderes e a unidade de ação das instituições.

Não existe sincronia entre fins e meios. Os fins que perseguem os governantes se degradam pra converter-se em meios que se sobrepõem e convertem-se em fins, causando a oportunidade de iludir aos governados quando os reais fins são distintos do que se busca.

Nesses casos não há informações nem transparências das ações do governo, as relações hierárquicas e funcionais estão subordinadas à dinâmica das relações políticas.

2- Em condições de frágil institucionalidade, os processos de estruturação de políticas públicas aparecem determinadas pela disseminação de poderes, a ausência de um aparelho de estado que possa estar articulado em torno a um centro único e bem definido e pela primazia dos interesses privados sobre o interesse público.

7.2.5. Algumas Conclusões do autor, sobre seu Modelo de Estudo de Políticas Públicas.

1- A conexão dos estudos das políticas públicas com os estudos sobre o Estado permite que os processos de produção, implementação e avaliação das políticas tenham um referente único e concreto: a ação governante. Delimitar os processos de estruturação formação, traçado das políticas no terreno do governo, não só permite especificar o sentido alcance e natureza das políticas públicas, mas também diferenciar os campos de relação orgânica entre Estado e a Sociedade que se podem potenciar a partir das políticas públicas.

2- A incorporação dos problemas de territorialidade e institucionalidade da ordem como referentes-chaves para abordar os problemas de autonomia dos governantes na estruturação das políticas, ampliam o espectro analítico dos problemas cruciais do governo e a governabilidade.

3- A recuperação do conceito de “público” reafirma a natureza pública das políticas na medida em que permite precisar que o objeto das políticas está nos espaços de relação que se produzem entre a sociedade e o Estado. As tensões e conflitos intra e inter-organizacionais adquirem um sentido distinto quando são observadas a partir do público. Uma nova frente de tensões se abre, quando a partir das políticas públicas se pode encontrar situações em que a gestão dos problemas sociais pode terminar degradando o público, assim como o propósito do governo de regular a intimidade das pessoas pode acabar por degradar o privado.

4- Os processos de estruturação das políticas públicas se desenvolvem como um processo permanente e estável de produção de contextos (recontextualização) significa dizer que as

políticas não se produzem em unidades fechadas, mas sim que em unidades abertas, cujos interesses, tensões e conflitos estão em permanente transformação.

5- O cerne da questão das políticas públicas como objeto de estudos, está em indagar se os problemas dos governantes na conversão de suas *ideias em ação de governo* estão sendo traduzidas em demandas da sociedade. Um dos aportes mais significativos do estudo das políticas está sem dúvida, no poder explicativo que tem para superar as distintas definições e enfoques do problema da autonomia do governo, para apresentá-la nos termos que devem ser: o grau de autonomia com que conta um governante para traduzir suas idéias em ações de governo.

Estes são os referentes gerais que tomamos como indicações, para compreender e analisar tentando identificar alguns pontos convergentes ou divergentes entre o modelo teórico e as políticas em exercício no Estado da Bahia, que representam a tradução da política do Governo Federal, aplicada em um espaço de recontextualização.

7.3. Universo e Amostra da Pesquisa.

A constituição da amostra das políticas selecionadas para o estudo da tese tomou por base a necessidade de compor uma amostra que fosse representativa da diversidade de agentes, atores, instituições tanto públicas quanto privadas, que vem desde longas datas fazendo a história da educação de jovens e adultos no Brasil. Nos baseado nessa tradição a nossa amostra de programas e projetos de educação de jovens e adultos, no Estado da Bahia, foi composta de setores públicos, estaduais e municipais; setor produtivo, representação da sociedade civil, universidade e ONGs e da Universidade.

São agentes pertencentes a diferentes setores da sociedade e, portanto com diferentes interesses, natureza, e funções sociais, mas que se apresentam como executores de uma mesma política de governo, cujo tema é no caso a alfabetização e educação de jovens e adultos.

Com essa composição temos uma amostra do que significa também o universo nos demais Estados do Brasil, considerando que o “Brasil Alfabetizado”, enquanto a política pública do governo encontra-se em execução em todos os 27 Estados do brasileiros e nas 5

regiões econômicas com a mesma diversidade de Parceiros entre Estados, Municípios ONGs e Universidades.

O quadro abaixo mostra a composição da nossa amostra, composta de 8 Ações/políticas/projetos /programas de educação de jovens e adultos, dentro dessa composição diversificada. Ressaltamos que existem outras ações e agentes que executam atividades, programas e projetos de EJA no Estado da Bahia e que não fazem parte dessa amostra devido aos critérios adotados como referência para tal escolha:

- 1- compor uma amostra que representasse a tradição e história da EJA na Bahia e no Brasil;
- 2- mostrar as ações e a participação da UFBA no campo da alfabetização e da educação de adultos, daí porque foram selecionadas mais de uma ação em execução na UFBA;
- 3- mostrar os diferentes parceiros do Brasil. Alfabetizado como política do Governo Federal, no Estado da Bahia, executando a mesma política, mas em contextos diferentes;
- 4- envolver ações do Município e do Estado, universidades, ONGs, de setores públicos e de setores produtivos privados;

O Quadro XLI abaixo (31) expõe o universo dos programas estudados e como foi organizada a amostra dos entrevistados:

QUADRO XLI- RESUMO DAS ENTREVISTAS

PROGRAMAS/POLÍTICAS DE EJA	Nº DE REPRESENTANTES ENTREVISTADOS	Nº DE DIRIGENTES ENTREVISTADOS	Nº DE ALUNOS ENTREVISTADOS	Nº DE ACESSORES ENTREVISTADOS
FORUM EJA/BAHIA	05	0	-	-
POR UM BRASIL ALFABETIZADO/SESI	-	01	10	-
SALVADOR CIDADE DAS LETRAS/SM EC	-	01	10	08
TABULEIRO o DIGITAL/FACED-UFBA	-	02	39	-
MUDA-UFBA	-	03	00	-
PRAJAC/SEC/ALAGOIN	-	04	40	-

HAS				
PAS/UFBA/FACED	-	01	00	-
TOPA/SEC/BA	-	03	00	-
TOTAL	05	15	109	08

Fonte: Entrevistas concedidas a doutoranda, a partir de visita as classes dos Programas do “ Salvador “Cidade das Letras,” Tabuleiros Digitais, Brasil alfabetizado em Alagoinhas e Fórum EJA, que estavam funcionando no período de janeiro a maio de 2007

Por diversas circunstâncias alguns Programas/Projetos, não estavam funcionando no período dedicado a coleta dos dados da pesquisa, e por essa razão, foram entrevistados apenas aqueles que dispunham de turmas de EJA em funcionamento. Dessa forma tivemos que e reduzir o tamanho da amostra bem como adotar outros critérios, basicamente, era um único o de encontrar turmas em funcionando naquele momento, com alunos e professores. Reduzidos a apenas 4 dos 8 Programas selecionados, sendo:

- 1- Salvador Cidade das Letras; Secretaria Municipal de Educação-MEC; foram entrevistados, professores aluno assessores e dirigentes do programa.
- 2- Brasil Alfabetizado no Município de Alagoinhas; foram entrevistados, professores alunos e dirigentes;
- 3- FORUM/EJA/BA- Representante do Estado da Bahia na Comissão Nacional de EJA no MEC; e Representantes do Fórum de Alagoinhas;
- 4- Tabuleiro Digital-Faced-UFBA, foram entrevistados pessoas da comunidade, usuárias da rede de computadores, dos Tabuleiros Digitais.

QUADRO XLII - TOTAL DAS ENTREVISTAS REALIZADAS.

Secretário de Educação e Cultura	02
Assessores da SEC	06
Alunos dos Programas	109
Coordenadores	06
Professores	12
Turmas	24
Total	158

Fonte: Roteiro das Entrevistas Aplicadas (anexo)

Os demais Programas não tinham turmas em funcionamento no momento do levantamento dos dados:

O MUDA-UFBA, não obteve financiamento do SESU/MEC para funcionar em 2007 e estava desativado;

O PAS- Na UFBA funcionava no momento com apenas em 1 Município e por ocasião do levantamento dos dados estava em período de recesso ainda que seus coordenadores e setoriais e o coordenador da Professor da UFBA, estavam na cidade de Salvador muito embora, a Universidade não estivesse em período letivo;

O Todos pela Alfabetização - TOPA- Programa de Alfabetização de Adultos da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, estava em fase de planejamento e concluindo o fechamento das Parcerias com as diversas instituições que seriam envolvidas.

Até o momento eram 160 instituições parceiras que já formalizaram o compromisso com o Estado e ainda não havia iniciado suas atividades sendo o maior dos Programas do Estado da Bahia em termos de abrangência espacial. Ainda assim foram entrevistados dois dirigentes do Programa TOPA no Estado da Bahia.

Embora os discursos ainda se colocam em termos de intenções, ainda que alinhados com os princípios e com a filosofia do Brasil Alfabetizado do Governo Federal, assumindo como prioridade do Governo Estadual, o Programa pretende reduzir em 4 anos a 50% o índice do analfabetismo, no estado da Bahia.

CAPÍTULO VIII – MAPAS DOS ARGUMENTOS DISCURSIVOS

8.1 O Modelo de Medellin Torres

Do modelo proposto por Torres (2004) nos itens I e III Teoria e Método e Elementos do Modelo Geral, respectivamente, fizemos recorte epistemológico justificado no capítulo Procedimentos Metodológicos. Dessa forma, serão tratados apenas os Programas que são parceiros do Brasil Alfabetizado, e que estavam executando atividades relacionadas a essa parceria.

Assim, fica excluída dessa análise a participação dos Fóruns Estaduais e o Nacional devido a suas características de atuação, como espaço plural de discussões teórica sobre a política de educação de jovens e adultos, no âmbito de concepção teórica e metodológica, que não se enquadram no modelo do autor como agências executoras de políticas públicas.

O desenho do programa Brasil Alfabetizado, na Resolução do FNDE/MEC, está de acordo com o que propõe o modelo de TORRES (2004), quanto à democratização das estruturas focadas em cinco dimensões, presentes no Brasil Alfabetizado, sendo:

- 1- gestão participativa;
- 2- descentralização e controle social;
- 3- continuidade dos estudos;
- 4- transversalidade em educação de jovens e adultos;
- 5- prioridade na avaliação;

Para Torres (2004), as políticas públicas colocam em discussão a capacidade dos governos de manter-se como centro de poder político e projetar-se como unidade geradora de um novo poder. Ora, se o Brasil Alfabetizado pode ser considerado uma Política Pública como afirmam documentos analisados e os discursos dos governantes, ela pode também ser analisada como uma unidade geradora de novo poder político de acordo com Torres (2004) o

que implicaria, necessariamente, numa resposta positiva gerando um novo tipo de poder, resultando, portanto, num país livre do analfabetismo.

A pergunta é se a sociedade e os brasileiros estão conscientes de trata-se de uma demanda histórica da sociedade e que é prioridade do país e não de governos momentâneos?

Terá o Brasil uma estrutura democrática, capilar de Estado, enquanto conjunto de instituições e instância do governo federal, que em conjunto com a sociedade faça valer as intenções e idéias dessa política a fim de que essa demanda seja atendida? Terá o Brasil Alfabetizado, através da gestão participativa, controle social, transversalidade, descentralização, a capacidade de gerar esse novo poder de que nos fala o autor?

Essas questões estão subjacentes a prática encontrada no interior do Programa, que longe de criar um novo poder político pode estar subjugando os adultos sem escolarização, a uma proposta, que não responde aos seus interesses?

Por fim, estará o “Brasil Alfabetizado”, com o desenho que apresenta, respondendo as demandas históricas do país por uma educação e alfabetização de adultos para eliminar o analfabetismo? Essas e outras perguntas perpassam o percurso da tese em apreço, bem como o lugar da UFBA nessa temática, sua contribuição e seu papel.

De acordo com Azevedo (2004), na sociedade atual, as políticas públicas se organizam por setores, sendo o setor educacional um deles, que vem de acordo com as demandas acumuladas que vem historicamente reivindicando a necessidade desse atendimento por parte do Estado.

Analisando a mobilização existente no Brasil hoje, em torno da questão da EJA, a atuação dos Fóruns EJA é no momento atual a mobilização do que foi no passado recente, nas décadas de 60 e 70. O legado dessa época, as decisões políticas das Cumbres Ibero americanas, representa essa mobilização e o acúmulo conceitual de metodológico dessa temática do analfabetismo, como amadurecimento da sociedade e a reivindicação histórica de uma ação efetiva por parte do Estado.

O modelo de Torres (2004), no item I - destaca a centralidade do regime político da sociedade como o ordenamento que define as instâncias, graus e escalas em que se produzem e se estruturam o exercício de governo e com ele a estruturação das políticas públicas.

Destaca também nas políticas públicas, a função estratégica e a função institucional como elementos importantes para o governo e para a sociedade civil, como dinâmicas de inclusão ou exclusão, ambos interligados por essas funções, nem sempre claras para os governados, mas objetivamente definida para os governantes.

Sobre a natureza e dependência das políticas públicas, o autor chama atenção para o controle que os governos têm sobre o aparelho estatal e para o caráter simbólico e integrador da função governativa.

Por isso, o espaço das políticas públicas são também espaços de decisões e, portanto, de conflitos e também de controle da burocracia estatal. A estruturação de uma política pública pode ser um momento eminentemente político, portanto de consensos, de negociações e conflitos que envolvem a participação da sociedade.

O Brasil Alfabetizado se estruturou a partir e com o envolvimento de representações de grupos e setores educacionais dos diversos agentes e instituições envolvidas com Educação de Jovens e Adultos. A Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos-CNAEJA representa essa variedade de instituições, há uma junção de poderes locais, nacionais, estaduais e municipais, organismos de representação de secretários de educação como a União de Dirigentes de Educação Estadual e Municipal-UNDIME, a Associação de Dirigentes das Universidades Federais-ANDIFES.

Trata-se, portanto, de uma tentativa de interação com o público e o privado com o objetivo de estender sua política a outros espaços, portanto, expressando assim, seus princípios de flexibilidade e descentralização.

Trata-se de entender o Brasil Alfabetizado enquanto um poderoso instrumento de comunicação, uma vez que essa dívida social para com os adultos sem escolarização vem colocando o Brasil em situação difícil e em desvantagem diante de países às vezes com maiores dificuldades e de menores condições econômicas, mas que já resolveram a questão do analfabetismo.

A adoção de uma política de definição de critérios de execução transparentes, através de edição de Resoluções Anuais, que disciplinam e organizam a execução do Brasil Alfabetizado, pode significar a natureza da relação democrática do governo com a sociedade

civil, também expressa na composição e função da comissão permanente dessa política: a CNAEJA, da qual o Fórum/EJA faz parte.

Segundo a Resolução de 12 de abril de 2007, p.07: A Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos-CENAEJA é a entidade responsável pelo assessoramento na formulação e implementação das políticas nacionais e no acompanhamento das ações do Programa Brasil Alfabetizado.

Considerando que o Brasil Alfabetizado enquanto política do Governo Federal, ainda que tenha a participação dos Fóruns estaduais na CENAEJA, como sinal de uma democratização dessa política, possui uma supervisão e monitoramento do PBA, centralizado e coordenado pela própria SECAD/MEC.

Isso pode ser entendido como a disposição dos governantes de constituir uma Comissão plural e representativa da diversidade de situações de EJA no país e garantir a participação de todos. No entanto, pode também significar, uma forma de controlar a própria formulação das políticas e estabelecer, o nível de controle que diz respeito aos interesses do governo e não da sociedade como totalidade.

A contradição se estabelece quando, embora a constituição da CENAEJA seja plural e representativa do coletivo de instituições relacionadas com a EJA e se empenhem por definir a política para o PBA anualmente, as decisões mais significativas são tomadas pelo MEC que representa na Comissão a força e o poder do Governo.

A Supervisão e Monitoramento centralizado na Secretaria de Alfabetização e Diversidade do MEC podem está escondendo a real intenção do governo no que diz respeito ao controle e avaliação dessa política, não permitindo um olhar externo dessas ações empreendidas pela própria comissão.

Tomando para si o controle da supervisão, o governo anuncia a política com características de uma política construída coletivamente com a participação dos interessados, e ao mesmo tempo, toma par si as atividades de supervisionar e monitorar essa mesma política ou ação.

De acordo com Torres (2004), os regimes políticos determinam as formas de governo e os modos de governar. A estruturação das políticas públicas está determinada pela maneira

particular como os governantes dispõem os recursos institucionais e as práticas culturais do governo para obter os resultados desejados.

A função governativa determina de maneira crucial, a estruturação das políticas públicas, e ao mesmo tempo determina as formas de governo. Por práticas culturais entende o autor, a experimentação de todos os mecanismos do conjunto de instituições do Estado, em função de um determinado objetivo. No caso do Brasil Alfabetizado, o Governo Federal, tem se utilizado de diversas instâncias como: os meios de comunicação do MEC, a publicação de materiais didáticos para o Programa, os materiais impressos, os boletins oficiais, os portais eletrônicos dos diversos órgãos oficiais do governo, que se encarregam de divulgar o conteúdo das políticas.

Tudo isso vai criando os consensos e as representações sociais na sociedade e a cultura oficial se torna a cultura dominante. A depender do regime político e da forma de governo isso pode ser bom ou não para a estruturação de políticas públicas de educação.

Ora, se a estruturação das políticas depende das disponibilização das condições práticas do governo e de suas práticas culturais, podemos observar nessa particular definição do governo com relação à centralização da Supervisão e Monitoramento do PBA, uma relação de dependência claramente intencional, posto que o acompanhamento esteja estreitamente ligado a melhoria das condições de funcionamento do Programa, que a avaliação externa poderá conferir negativo ou positivamente.

Sobre essa dimensão ideológica das políticas públicas, segundo Offe (1994), para quem a natureza ideológica é inerente a todas as instituições políticas, mas defende que o estado não é capitalista nem socialista, mas será aquilo que a correlação de forças democráticas defina na busca de conquistar seus objetivos, sendo assim, a existência dessa comissão pode representar a possibilidade de criar um espaço criativo e democrático que represente o interesse real da sociedade civil.

Outra característica do PBA que está relacionado ao Item II do Modelo de Torres num dos elementos para um modelo geral se refere ao caráter dinâmico da estruturação das políticas do qual emergem interesses de agentes políticos, (agências, indivíduos, instituições) discursos em confrontos diante da proposição de um programa que anunciam mudanças ou manutenção dos problemas da sociedade.

Por isso, a seleção, hierarquização, e apropriação dos conteúdos das políticas sofrem mudanças em espaços de recontextualização, pelos deslocamentos dos discursos originais Bernstein (1993, p.127) que se recontextualizam nesse processo apropriando-se de novos discursos, novos elementos, portanto, em processo constante e simultâneo de realimentação.

Isso não ocorre segundo esse autor, sem trauma e conflitos, posto que a recolocação dos discursos originais em novos contextos vai se reelaborando e se apropriando de novos elementos para tornar-se um projeto de referência para todos os indivíduos e de todas as instituições, ou seja, trata-se de processo eminentemente político.

Retomando a compreensão da estratégia do PBA com relação à flexibilização da adoção de métodos de alfabetização nos diversos parceiros e executores do Programa, pode-se entender como uma boa medida, mas ao mesmo tempo opera o controle social, exige que para um indivíduo seja considerado alfabetizado do programa, adquira as competências consideradas básicas, onde o alcance dos resultados desejáveis constitui-se numa dúbia situação que tanto pode ser possibilidade de avanço ou de retrocesso.

No modelo de Torres (2004), as políticas públicas se recontextualizam e se apresentam de distintas formas de acordo com os contextos em que se movem e com a cultura existente. Para o bem ou para o mal, o fato é que nos programas dessa pequena amostra no Estado da Bahia, havia uma total autonomia com relação aos métodos de alfabetização adotado para ensinar a ler e escrever.

Sabemos que existem experiências consideradas de “sucesso” em curso em diversos Estados do Brasil inclusive uma delas, usando a experiência do Método Yo Sí Puedo, de origem Cubana, que prioriza recursos tecnológicos, para ensinar a ler e escrever a adultos.

Consideramos acertada a estratégia do Brasil Alfabetizado de permitir através da seleção, hierarquização e apropriação, na perspectiva do modelo de Torres (2004) a escolha livre de cada parceiro e a elaboração de materiais pedagógicos como suporte do trabalho dos professores alfabetizadores. Essa prática, certamente permitirá novas perspectivas metodológicas quanto a métodos de alfabetizar adultos.

Esses foram alguns dos aspectos extraídos do modelo do autor que se desenvolve em função da interação entre a intensidade das tensões e conflitos e o manejo dos dispositivos

operadores para deslanchar as ações da política propriamente dita, mostrando assim, o caráter ideológico das políticas publica.

8.1.1. Os Programas da amostra e o Modelo de Torres (2004)

Os Programas serão aqui enfocados de acordo com os itens I e III, destacados do modelo de Pedro Medellin Torres: I- política pública como unidade geradora de novo poder político; natureza e dependências das políticas públicas; Item III- o caráter dinâmico das políticas públicas; seleção hierarquização a apropriação e dispositivos operadores; as contribuições lingüísticas de Bernstein (1993) e Bourdieu (1998).

8.1.1.1- O Programa Salvador Cidade das Letras

Sendo um dos Parceiros do Programa Brasil Alfabetizado e com ele tendo firmado um termo de adesão, significa estar de acordo com os princípios nele defendidos e com a estrutura apresentada.

De acordo com o autor a dependência da estruturação de políticas públicas, está na razão de dependência direta do regime político vigente.

Considerando que a agências, instituições e ONGs, decidiram livremente implantar no seu contexto essa política de iniciativa do governo federal, seria esperado uma coerência interna e externa com os princípios dessa política que mobiliza todos os Estados brasileiros, com essa magnitude.

Somente o Estado da Bahia pretende alfabetizar 300 mil pessoas em 2007, já que o estado possui um dos maiores índices de analfabetismo do país. Tendo como princípios a gestão descentraliza o Brasil Alfabetizado ao ser recontextualizado no Município de Salvador, ganha feição própria, nome novo bem de acordo com o que o autor chama de seleção hierarquização e apropriação, do conteúdo da política ou das idéias do governo cuja ação

ocorre nesse contexto de acordo com os dispositivos e operadores locais e nacionais postos a disposição da execução da ação dos Governos Federal e Local. A execução do Programa se dá a nosso ver dentro da lógica da burocracia dos organismos, mas percebe-se certa autonomia na estrutura interna do Programa.

A Secretaria Municipal de Educação de Salvador dispõe de espaço físico para o Programa, pessoal técnico administrativo, e recursos materiais, como transporte e local de reunião dos professores, salas de aulas e alunos matriculados.

Isso significa que a territorialidade das políticas são espaços de recontextualização, nos quais os conteúdos e a cultura das instituições ou cultura escolar segundo ESCOLANO (2003) estão disponíveis para a implementação de tal forma hierarquizadas e apropriadas pelo novo contexto, que poderá ao final transformar-se em uma “unidade geradora de um novo poder político” no dizer do autor, quando sejam alcançados os objetivos da a que se propôs tal política.

De acordo com Torres (2004), entre o momento da produção e reprodução das políticas, o modelo se decompõe em três momentos distintos:

- 1- O momento de explosão das tensões e conflitos, desde o anúncio da política no seu desenho original até o movimento de busca de apoio da população e aí ocorre o confronto entre, os interesses do governo e os da sociedade;
- 2- O momento de reconhecimento dos conflitos e as propostas de ajustes por parte dos dois lados interessados na política, os mecanismos de pressão e poder político que dispõem;
- 3- O momento de busca de equilíbrio transitórios das tensões e conflitos, atenuado apenas pela busca de alianças que modifiquem ou consolidem a correlação de forças e assim permita estabelecer equilíbrios ainda que transitórios;
- 4- O momento de colocar em prática as condições materiais do aparelho estatal, e a transformação da intenções em fatos reais e concretos, ou seja, a incorporação das técnicas e instrumentos que permitam traduzir os interesse, as tensões e conflitos em metas, objetivos e resultados específicos.

No caso do “Salvador Cidade das Letras”, acreditamos ter havido uma coincidência e ainda que aparentemente, de interesses e intenções.

Considerando que a Secretaria já vinha oferecendo esse serviço educacional para jovens e adultos, em dimensões bem menores e limitadas às condições e dispositivos existentes na instituição, de modo que ampliar esses dispositivos e contar com o apoio de Governo Federal não nos parece ter sido conflituoso pelo menos para administração pública Municipal.

Para a população a quem se destinava a política, ou seja, os jovens e adultos sem escolarização, analfabetos funcionais, ou absolutos, comunidades específicas como pescadores⁷³ e caiçaras, quilombolas e as reservas indígenas.

8.1.1.2. O Programa Brasil Alfabetizado no Município- Alagoinhas

Apoiando-se na administração Municipal, o programa Brasil Alfabetizado encontrou terreno fértil para sua implantação dado que a administração local já vem desenvolvendo uma política de eliminação do analfabetismo, proposta pelo Governo local sendo, portanto uma permanente ação desse município.

Mantém com o Governo Federal uma relação direta e o Programa mantém aí o mesmo nome e as articulações com a comunidade se dá de forma sistemática como nas demais modalidades de ensino.

Sobre a natureza e dependência do PBA como política pública nacional e local, as instâncias da administração do município, estavam disponíveis para a execução do Programa e as relações com a sociedade civil, estavam em sintonia com os princípios anunciados, pela política nacional e naquele contexto constitui-se na política local.

Os conflitos existentes foram gerados no âmbito da concepção da política que de acordo com os agentes envolvidos, os professores alfabetizadores solicitavam um melhor

⁷³ O Programa Pescando Letras, e coordenado em nível nacional pela secretaria especial de aquicultura e pesca da presidência da república-SEAP/PR e vem sendo desenvolvido no Estado da Bahia pela Faculdade de Educação da UFBA, e atinge 60 mil pescadores e agricultores em 250 turmas de alfabetização.

pagamento pelo trabalho realizado, conflito identificado também em outros parceiros do Programa Brasil Alfabetizado.

Com relação à seleção, hierarquização e apropriação segundo a proposta de TORRES (2004), não há aparentemente nenhum conflito entre os diferentes momentos e contextos do PBA e a sua execução no Município de Alagoinhas.

Confirmando o que diz o modelo sobre a centralidade do regime político na estruturação de políticas públicas como capacidade do governo para manter-se como centro de poder político e para projetar-se como unidade geradora de novo poder político, indicando assim que os objetivos do PBA ali será atingido.

8.1.1.3. O Programa Por um Brasil Alfabetizado - SESI

Instituição de natureza privada o SESI, é um das grandes Parcerias do MEC na execução do PBA, e embora de natureza distinta, a instituição vem se mantendo com destaque na execução dessa política.

Submetida aos mesmos processos de estruturação da política e aos princípios anunciados, o SESI mantém uma relação institucional com a sociedade através do mundo do trabalho no caso dos trabalhadores da indústria de modo geral.

Considerando que é a construção civil, o setor produtivo com maior número de analfabetos absolutos, a prioridade será para esse segmento cuja oferta da educação e alfabetização de adultos, se destinará aos canteiros de obra desse setor.

Com relação dependência do regime político, segundo o autor, as políticas públicas têm dupla função dado o seu caráter simbólico e integrador das políticas públicas e por isso mesmo interessa ao setor produtivo por tratar-se de uma oportunidade de beneficiar sua clientela e com isso trazer melhorias e um melhor desempenho na produção.

Com relação à seleção hierarquização e apropriação da política por esse setor ou agente executor, há uma situação que vem confirmar a recontextualização da política em nova

territorialidade, mas no caso de setor produtivo os limites e amarras ainda são mais ostensivos podem estar revelando expressivos.

Pela experiência acumulada com educação dos trabalhadores da indústria, o SESI, utiliza-se das estruturas existentes no âmbito da instituição desenvolve estratégias próprias para dar conta do compromisso assumido, assumindo algumas atividades que merecem destaque como a produção de conhecimento específico para EJA, com publicações e regulares nesse campo.

As tensões e conflitos ficam mais atenuados, muito embora existam de toda ordem, sendo um deles o conflito do baixo salário pago pelo PBA.

8.1.1.4. Os Tabuleiros Digitais

Dos elementos do modelo geral para estruturação de políticas públicas o que se aproxima do Programa Tabuleiros Digitais, é o caráter híbrido das políticas públicas de elemento simbólico e integrador.

Por tratar-se de uma política pública do Ministério de Ciência e Tecnologia, em integração com outras áreas, há uma aproximação com as políticas públicas educacionais, uma vez que está dirigida a população de modo geral, com o objetivo de desenvolver as competências básicas na área da informática, usando o sistema de software livre.

No que se refere à relação com a sociedade, o Programa Tabuleiros Digitais, mantém uma articulação direta com a sociedade, pela via dos seus usuários, em geral pessoas da comunidade do entorno da FATED, e os conflitos se estabelecem, no momento em que são atribuídos controles e limites no uso dos equipamentos do estado.

Oferecendo um serviço diretamente ao usuário e sem custos, a sociedade se beneficia dos serviços e se submetem aos limites e normas estabelecidas, mas não sem conflitos.

O limite de 1 hora por usuário, no caso dos Tabuleiros Digitais, é em geral desrespeitado e em geral a população usuária se manifesta pela extensão desse tempo. Mas reconhecem que deve ser estipulado para evitar abusos e privilégios.

Como as políticas públicas não podem ser concebidas como unidades fechadas em si mesmas, os tabuleiros digitais constitui-se nesse espaço de possibilidade estruturação de novas políticas públicas, os processo de estruturação de políticas públicas se desenvolve como um processo permanente e estável de produção de contextos no qual se produz novas possibilidades de mudanças nos conteúdos das políticas públicas.

Assim, a recuperação do conceito de público e o privado se manifesta e reafirma a natureza pública das políticas, na medida em que permite precisar que o objeto das políticas está nos espaços de relação que se produzem entre a sociedade e o Estado.

Os Tabuleiros Digitais, ainda que política pública traduza a conexão entre políticas públicas e papel do estado, cujo referente é a ação do governo ou da política vigente.

8.1.1.5. O Programa Alfabetização Solidária - PAS

Criado em 1997 e dirigido por uma Organização não Governamental-ONG, o PAS, até 2002 era o único Programa que ainda que administrado por uma ONG chegasse á população pelas mãos do Governo Federal, mas não se constitui como política pública.

Com forte apelo ao setor privado, que financia parte das ações do Programa, no a partir de 2003, o PAS passou a integrar o elenco dos muitos parceiros do Brasil Alfabetizado, e funciona segundo os princípios e normas de acordo com a resolução do FNDE /MEC, já referida.

Do mesmo modo que o SESI, o PAS modificou sua estrutura interna para adaptar-se ao novo modelo de funcionamento da nova política pública educacional, divulgada pelo Governo Federal a partir do ano de 2003.

Assim podemos dizer que essa instituição operou uma seleção, estabeleceu hierarquias e se apropriou de novas normas e valores para continuar oferecendo os serviços educativos a essa população, não sem conflitos, posto que vinha funcionando com outro padrão, confirmando dessa forma o que Torres (2004) prevê no seu modelo, os conflitos ocorrem a partir de interesses divergentes, nas negociações e consensos que operam nas seleções e reduções do ideal das políticas públicas.

Sem excluir o caráter ideológico de toda política, as negociações e consenso são fruto dessa tensão entre pensamentos e interesses divergentes, no qual os governantes e governados entram em acordo ou não.

Uma das mudanças imediatas e visíveis foi o aumento de 4 para 8 meses de duração, cada módulo oferecido aos adultos de jovens que desejavam ser alfabetizados.

Como essa ONG vinha funcionando com uma concepção diferente, na qual o Governo Federal apesar de financiar parte de suas ações não assumiu a centralidade da educação de jovens e adultos como uma política pública educativa, como o fez a partir de 2003, as tensões e conflitos ficaram evidentes nas negociações e nas definições de consenso para viabilizar a manutenção ou suspensão do programa.

O PAS hoje vem fazendo mudanças internas em busca de outro perfil para a ONG e se mentem como executora parceira do PBA e vem atuando junto às universidades de modo geral, públicas e privadas. Entendemos com TORRES (2004) que as políticas públicas enquanto “unidades abertas e geradoras de novas demandas” podem ajudar a população a “recontextualizar” tais políticas e assim transformar seus interesses de grupos minoritários, em novas políticas e assim garantir seus direitos constitucionais como cidadãos.

8.1.1.6. O Movimento Universitário de Alfabetização - MUDA

Ainda que fora o único Programa desativado a partir do ano de 2005, o MUDA, enquanto ação subsidiada pelo MEC/SESU manteve uma relação institucional com os princípios do Programa Brasil Alfabetizado, enquanto funcionava com a infra-estrutura da

UFBA, disponibilizada para a oferta desse serviço educacional para a população da periferia de Salvador.

Voltado para desenvolvê-lo no âmbito da extensão da universidade, as relações com a comunidade no entorno dos campos universitários da UFBA na cidade de Salvador, o MUDA, buscou dar visibilidade a política de extensão da UFBA e o Programa Brasil Alfabetizado veio integrar essa já declarada inclinação para os problemas sociais da sociedade.

Como instrumento de comunicação entre a sociedade civil e o Estado o MUDA se integrou aos princípios declarados pelo PBA, e constituiu-se como espaço político entre as comunidades e a universidade, colaborando para estreitar essas relações, através do desenvolvimento de ações que representaram os interesses das comunidades.

Apesar de dispor de um quadro de pessoal qualificado para tal, a Universidade Federal da Bahia, não foi capaz de sustentar essa ação por mais tempo devido à falta de professor disponível razão pela qual deixou de solicitar financiamento interrompendo assim a oportunidade de enriquecer melhor a formação de alunos Universitários futuros professores.

Deixando de executar o Programa MUDA perde também a oportunidade de discutir a partir de uma prática os elementos teóricos da alfabetização e da educação de adultos, temáticas ainda tão carentes de produção de conhecimento e de sistematização de ações nesse campo, como ficou evidente, no capítulo VI.

De acordo com o modelo de Torres (2004), a estruturação das políticas públicas colocam em evidencia a questão do papel do Estado, o caráter simbólico e integrador das políticas públicas e a capacidade de constituir-se como unidade geradora de novo poder.

Como a atividade foi interrompida em meios a conflitos não possibilitou criar espaços de geração de uma nova política a partir de iniciativa da própria universidade, o que não será impossível, posto que a recontextualização permita novas investidas.

8.2. Mapa dos argumentos discursivos.

A matriz discursiva está composta das “unidades dos discursos” dos Dirigentes, Coordenadores, Assessores e Técnicos das Políticas de Educação de Jovens e Adultos que incluem desde Secretários de Educação a funcionários, do 1º e 2º escalão do quadro efetivo das instituições executoras e contratados exclusivamente para trabalhar nos Programas subsidiários do Brasil Alfabetizado em seus contextos específicos e alunos.

Cada Programa/Política tem sua equipe de trabalho e seus discursos próprios sobre o Programa e foram entrevistados separadamente, a partir de um roteiro de perguntas que variavam da conceituação, e concepção de alfabetização e educação de adultos, a objetivos metas até a prática do Programa local.

A organização, conteúdo e formas discursivas podem ser agrupadas de acordo com Orlandi (2003. p.70) pelas formas que os sujeitos simbólicos produzem sentidos nos discursos que utilizam.

Tomando como ponto de partida que Análise de Discurso, não procura o sentido verdadeiro, mas o real, do sentido em sua materialidade lingüística e histórica, a própria língua funciona ideologicamente, tendo com sua concretude essa lógica: Todo enunciado é lingüisticamente descritível oferecendo lugar a interpretação e é sempre susceptível de ser/tornar-se outro-enunciado- o discurso.

O lugar da interpretação e da análise do discurso, parte do princípio de que a linguagem não é transparente e seu funcionamento está condicionado pela ideologia e pela história. Trata-se da conceituação para a Análise do Discurso - AD, do lugar do Interdiscurso, da interpretação. Para compreender como a linguagem funciona, é preciso entender que é dotada de um opacidade, de uma intransparencia, determinada de sentidos pela história e o sujeito falante é determinado pela ideologia e pelo inconsciente de acordo com PÊCHEUX (1997. p.161), para quem ”o sentido das palavras se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, ou expressões ou proposições mantêm com outras palavras, ou expressões ou proposições da mesma formação discursiva”.

O dispositivo da análise do discurso tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar, o que é dito em outro lugar, o que é dito de um

modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras.

Esse lugar do “outro enunciado” é o lugar da interpretação, manifestação do inconsciente e da ideologia na produção de sentidos e na constituição dos sujeitos.

Os discursos compreendidos como dispersão de textos e o texto uma dispersão do sujeito. O processo discursivo como o modo como o texto, conteúdo, fala, fazem sentido e dão sentido a oralidade do sujeito que fala, isso é a discursividade.

Para Maingueneau, (2002. p.53), “discurso é uma forma de ação e uma atividade verbal interativa, uma organização situada para além da fala”.

O discurso universitário, por exemplo, se constitui de uma dispersão de textos: os dos professores, de alunos, de funcionários, de administradores, textos burocráticos, científicos, pedagógicos etc.

Toda essa textualidade faz parte do discurso universitário do exemplo. Mas o discurso não se fecha em si mesmo porque permite a formação de uma variedade de outros textos subjacentes às “formações discursivas” passíveis de outros textos ainda que simbolicamente sugeridos.

Na análise de discurso- AD, há noções que encampam o não dizer –a noção de interdiscurso, a de ideologia, a de formação discursiva, ou seja, uma formação discursiva pressupõe outra

Quanto à interpretação dos discursos, de acordo com Orlandi (2003.p.61) o que se espera do analista é que a partir de dispositivos de análises ele possa atravessar o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito. O analista de discursos deve investir no descentramento do sujeito e no efeito metafórico, isto é no equívoco, na falha, e na materialidade, na ideologia dos objetos analisados.

O lugar do analista não deve ser de interpretar, os discursos, mas situar o movimento de interpretação, inscrito no objeto simbólico que é seu alvo.

Por isso, segundo essa autora “o analista de discurso à diferença do hermenêuta, não interpreta, ele trabalha os limites da interpretação, se colocando em posição deslocada da

ideologia, da história, do simbólico que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições (ORLANDI, 2003.p.61).

8. 2.1. As entrevistas aplicadas

8.2.1.1 Programa Salvador Cidade das Letras

A partir das entrevistas com dirigentes, assessores, coordenadores, supervisores e coordenadores pedagógicos do programa, foram sendo esclarecidos os aspectos da infraestrutura, do monitoramento, da execução, das dificuldades enfrentadas e dos resultados alcançados.

A escolha dos entrevistados deveu-se à necessidade de ouvir aqueles que são os responsáveis pela macro-política, ou seja, aqueles que planejam as políticas, os que estão na execução dessas políticas e os que estão na ponta, os beneficiários da política, os alunos.

Em relação aos dirigentes e assessores foram entrevistados o secretário de Educação do Município de Salvador e quatro assessores, dois diretamente envolvidos com o programa e um ligado historicamente com educação popular, além dos alunos da periferia da cidade em escolas e centros comunitários onde estavam sendo alfabetizados.

O discurso do dirigente sobre a Programa Salvador Cidade das Letras resultou muito pontual, uma vez que se deteve na política educativa geral da Secretaria, com destaque para o investimento do órgão na formação do professor. No momento desenvolvia a partir de parcerias com a Espanha e a Associação Internacional de Cidades Educadoras - AICE, com sede em Barcelona, o Programa “Cidade Educadora”.

O assessor nº 01 e Coordenador do Programa Salvador Cidade das Letras, apresenta um discurso articulado aos princípios do programa Brasil Alfabetizado enquanto política pública do Governo Federal e apresenta os números do Programa com certo entusiasmo. São 22 mil matrículas em 2007, 1200 turmas de 25 alunos, sendo 35% de homens e 65% de mulheres, dos quais, apenas 15 mil serão concluintes em abril desse ano. Os demais se evadiram pelas razões já conhecidas no sistema de ensino no Brasil, mas atribui 60 % das

causas da evasão, ao despreparo do professor. Destaca como fundamento básico que o aluno ao sair do programa saiba: ler, escrever e calcular. Considera oito (8) meses o tempo suficiente para a aquisição das competências básicas de leitura e escrita. Esclarece que a matrícula inicial era composta de 35% adultos e jovens analfabetos absolutos e 65% de analfabetos funcionais. O destaque que faz no seu discurso é para a formação profissional que o programa possibilita aos participantes, sendo a integração com a Secretaria do Trabalho do Município de Salvador o elo fundamental dessa integração. Faz referência a pesquisa sobre “Renda, cor e trabalho” e indica que a profissionalização será o caminho para esses programas. Ainda que contraditoriamente Salvador esteja classificada como a 2ª capital do país como maior índice de desemprego, é bem provável que esses alunos, egressos do programa, estejam incluídos nesse contingente de desempregados, dadas as suas características, como pouca escolaridade e quase nenhuma profissionalização.

O assessor nº 02 tem sua origem na participação em movimentos populares e conhece de perto a problemática dos jovens e adultos no Estado da Bahia, fora um dos fundadores e Diretor do Centro de Educação e Cultura Popular-CECUP. Para esse assessor, a alfabetização de adultos está vinculada ao conceito de educação popular da experiência dos anos 60 e se apresentava como resistência à ditadura militar imposta em 1964. Nos anos 60 fora o responsável pela formação de alfabetizadores em diversos Municípios do Estado da Bahia como Itabuna, Ilhéus, Ruy Barbosa e Juazeiro. Segundo o entrevistado, mesmo na época da ditadura foi possível implantar cursos para adultos a partir da influência dos Círculos de Cultura de Paulo Freire, dos CPCs da UNE que tinham como lastro a Teoria da Libertação.

Referindo-se ao programa Brasil Alfabetizado de hoje e ao Salvador Cidade das Letras, em particular, ressalta a diferença desses para os Programas anteriores, além do contexto histórico, a questão de peso é a centralidade que o Governo Federal assume tomando para si a direção, o controle e o comando de uma política de redução do analfabetismo no Brasil. Destaca também a necessidade de formar professores, pesquisadores e alfabetizadores com maiores competências para a área indicando a necessidade de existência de cursos de Pós- Graduação nesse campo, como o fez o Estado da Paraíba, quando criou o mestrado em educação de adultos. Também fez referências à experiência cubana no combate ao analfabetismo e a experiência do programa “Yo Sí Puedo” em funcionamento no Estado da Paraíba com base no resultado da experiência cubana.

Os assessores 03 e 04 ambos do Departamento de Educação de Adultos da secretaria de Educação do Município de Salvador, uma técnica do quadro permanente, e outra com um contrato temporário enquanto durava a execução do Programa. Foi com esta última que estivemos em contato durante as visitas realizadas às classes, pois era a responsável por supervisionar uma grande quantidade de turmas e estavam todos os dias no roteiro das visitas.

Segundo suas informações, todos os técnicos fazem a supervisão do programa, e as monitoras pedagógicas fazem o acompanhamento de 26 turmas geralmente nos bairros próximos de suas residências. São jovens com formação Universitária, em geral letras e pedagogia, que se dispõem a trabalhar 20 horas no Programa Salvador Cidade das Letras fazendo o acompanhamento e supervisão das turmas nos locais onde funcionam as classes, se comprometendo a participar da formação dos alfabetizadores, apresentando relatórios à coordenação e para isso, recebem R\$ 500,00 mensais durante os oito (8) meses de execução do programa. Já os professores alfabetizadores, recebem R\$300,00 quando tem a turma completa de 25 alunos, segundo as normas do Brasil Alfabetizado.

Nas visitas às escolas, por duas vezes, a supervisora decidiu pelo fechamento oficial de turmas que na prática já não existiam, mas o professor insistia em manter a turma mesmo sem a presença dos alunos - pelo menos na hora da visita que era horário de funcionamento oficial das classes - sendo esse um fato recorrente nas visitas realizadas o que comprova o alto índice de evasão do programa

As críticas ao programa Brasil Alfabetizado geralmente eram o baixo salário pago aos professores, a tendência que os professores da rede municipal sejam também alfabetizadores do programa, aproveitando a experiência docente e esse professor receberia um incentivo financeiro.

Segundo esse assessor, os professores não vão buscar adultos e jovens analfabetos nos bairros e incentivá-los a se matricularem nas escolas como fazem as pessoas da comunidade. Ressalta que tem duas turmas funcionando com professor sem formação específica, com ensino médio completo que tem resultados positivos, muito superior aqueles que tem nível superior completo.

Essas observações levam a compreensão das diferenças versões e visões do programa, e das mudanças que ocorrem durante o processo de execução e avaliação da política, reforçando os princípios da avaliação adotada no Brasil Alfabetizado.

8.2.1.2. Tabuleiro Digital

Foram entrevistados trinta e nove (39) usuários dos Tabuleiros Digitais, excluindo aqueles que eram alunos da UFBA e dos diversos cursos que circulam pelas dependências da Faculdade e usam eventualmente os terminais de computadores.

A intenção era conhecer as competências desenvolvidas em usuários não universitários, bem como compreender em que medidas essas competências ajudam de alguma forma a vida dessas pessoas, e se podem contribuir com o desenvolvimento de competências que auxiliem na aquisição da leitura e da escrita, que contribuam para a melhoria da sua escolarização e aquisição de conhecimentos gerais.

A grande maioria procura usar os tabuleiros para buscar informações e se relacionar com os amigos através de Chats e outras Ferramentas, oferecidas pelo Programa via internet. Os contatos foram feitos nos horários de maior e de menor procura para verificar os interesses de grupos possivelmente diferentes. Sendo maioria dos entrevistados de escolas públicas e da Periferia de Salvador. Segundo os entrevistados, o interesse pelo Tabuleiro deve-se as informações que buscam para complementar suas tarefas escolares e alguns visitam páginas variadas, usam jogos, fazem amigos e a grande maioria usa o MSN e o Orkut, apenas uma pessoa respondeu que usava para trabalhar, ali era seu trabalho.

Assim foram entrevistados enquanto estavam usando os computadores jovens, moradores da periferia de Salvador, dos Bairros do entorno do Vale do Canela e também, moradores de Bairros distantes, alguns mais de 1 hora de transporte coletivo.

De acordo com pesquisa do Núcleo de Educação e Comunicação - NEC, aplicada em 257 usuários, dos quais 58,9% são do sexo masculino enquanto 42,1% do sexo feminino, com idades variando entre 14 e 29 anos de idade, justamente a faixa considerada como UNESCO como “Juventude”, e no caso da Bahia 89,9% se declaram negros ou afrodescendentes, 9,3% são de cor branca e 1,2 % são de descendência indígena.

A pesquisa também revela que 57,3 % dos usuários são alunos da UFBA e 42,7% e possui escolaridades variadas desde o ensino fundamental e médio completo e de escolaridade não declarada. São em geral moradores dos Bairros das comunidades circunvizinhas ao

Campus do Vale do Canela e de outros Bairros mais distantes. Essas características compõem basicamente o perfil dos usuários dos Tabuleiros Digitais.

Foram identificados por ocasião das entrevistas, outros motivos distintos dos já anunciados na pesquisa sendo, a possibilidade de arrumar emprego (10), arrumar namoradas (4) e (3) estavam trabalhando enquanto usavam os computadores.

Na faixa etária entre 30 e 35 anos, estes foram os que mais evitaram falar do Programa. Indagados insistentemente pelos motivos podemos identificar as seguintes situações que mereceram maiores reflexões enquanto uma política pública do Governo Federal, bem como da apropriação delas por seus usuários, de que forma se beneficiam ou não dessas ações.

Aos que declararam estar trabalhando, embora respeitando seus horários (lembrando que cada usuário, em tese só poderá usar 1 hora por dia os terminais TD), logo uma primeira indagação nos inquietou sobre a questão do trabalho. Que trabalho, com que características, de que tipo, as novas formas de trabalho virtual de falam os autores, pós modernos, ligados as TICS - Tecnologias de Informação e Comunicação de que tipo de trabalho está fazendo referências.

Após tentativas fora dos “horários de seus trabalhos” conseguimos ainda a muito custo, identificar pelo menos duas situações que merecem reflexão:

Aparentemente com 35 anos de idade, de cor negra, com uma nítida má vontade de responder qualquer tipo de pergunta, estava disposto a esconder o que fazia ali todos os dias da semana quase sempre no mesmo horário. Vencido pela insistência do pesquisador, tentou de todas as formas evitar esse confronto. Foram vários dias que lançava seu olhar de indignação quando deparava com a nossa presença, ou quando nos aproximávamos da máquina que estava usando quase sempre a cobria com o corpo, como se protegendo a tela do olhar invasivo que queria a todo custo evitar.

Compreendendo a situação do lugar do outro, mais ao mesmo tempo com a curiosidade mais aguçada de todo pesquisador, conseguimos a atenção desse usuário por 5 minutos, após ter entrevistado todos os usuários que se encontravam ali naquele momento.

Tratava-se de um poeta popular, envolvido com projetos culturais de artistas populares, morador de rua e pertencente a uma comunidade de comunicou de moradores de

rua que publicam um jornal “Aurora da Rua”. www.auroradarua.org.br. Seu trabalho era digitar textos e enviar para o editor do jornal. Sendo essa também a grande descoberta da pesquisa sobre os tabuleiros digitais e as competências básicas de aprendizagem.

Seu trabalho era vender o jornal por (R\$ 1,00) um real e assim ganhar a vida honesta. Sua atitude evasiva e aparentemente arredia deve-se certamente ao preconceito que sofrem pessoas sem residência fixa e moradores de rua.

No final da entrevista, o entrevistado apresentou o poema, “poesia maneira”, que assina – o analfa-poeta, e que depois vi publicada no jornal Aurora da rua. O poema é um protesto pela falta de cidadania, de direitos sociais e expressa à realidade de uma cidade cujas desigualdades sociais são gritantes. Essa política pública da qual emerge os Tabuleiros digitais possibilitou a esse grupo de moradores de rua um pouco do que o estado deveria fazer como seu dever, reconhecendo que mesmo morando nas pontes e nas calçadas públicas desenvolvem os sentimento de solidariedade e de humanidade

O segundo usuário que me chamou atenção foi uma jovem de 18 anos que na entrevista fez referência ao programa PRO-JOVEM⁷⁴, que havia concluído e que não tinha outra opção na vida, buscava os Tabuleiros para ver se encontrava alguma oportunidade de participar de outros projetos, ou de conseguir algum trabalho. Indagada da importância de continuar estudando, foi categórica ao responder que não tem essa condição. Aos 18 anos de idade necessita trabalhar para ajudar a família e a continuidade dos estudos fica para depois.

8.2.1.3. Fórum/EJA do Estado da Bahia

Eram 04 as representações do Fórum /EJA, esse movimento de iniciativa da sociedade civil, criado a partir da V Confinteia, que vem mobilizando a sociedade e os poderes locais Municipais e Estaduais, para incentivar a oferta de educação de adultos e estimular políticas pública de acordo com os interesses desse setor da educação. Das participantes do Fórum no

⁷⁴ PRO-JOVEM, Programa do Governo Federal de incentivo a aumento da escolarização de jovens até 18 anos e de oferecer iniciação profissional e oferece um bolsa de R\$100,00 reais por mês para sua manutenção na escola. Em salvador é desenvolvido pela Prefeitura Municipal.

Estado da Bahia 03 pertencem ao Fórum/EJA de Alagoinhas recém criado e uma representa o Estado da Bahia na Comissão Nacional de Alfabetização - COEJA no MEC/SECAD.

Consideramos importantes as entrevistas dos grupos ainda que em horários diferentes, porque trazem visões detectas do mesmo problema, o analfabetismo visto da ótica governamental, de onde a COEJA, congrega uma diversidade de instituições e agentes envolvidos com a EJA, e uma visão regional da Educação de adultos e do analfabetismo de modo geral, bem próximo da nossa realidade, com os problemas locais que enfrenta.

Com o grupo dos três representantes, foi utilizado o grupo focal como técnica de obter informações, ou trocar experiências, onde foram destacados:

- a participação de 14 Municípios ou Distritos participantes do Seminário e lançamento do Fórum EJA de Alagoinhas;
- envolvimento de 6 segmentos como: Sindicato dos professores municipais, ONGs, a secretaria estadual e a municipal de educação, professores de modo geral;
- participação de setores da área produtiva como SENAC e SENAI e universidades;
- Municípios envolvidos: Inhambupe Aporá, Pojuca, Entre Rios; Esplanada, Mata de São João, Crisópolis, Sátiro Dias, Jandaíra, Teodoro Sampaio, Olindina e Araçás.

Os objetivos pretendidos do Fórum de Alagoinhas é incorporar outros segmentos sociais locais a fim de sensibilizar o Município e não só as autoridades, para a questão da EJA, entendendo que a eliminação do analfabetismo e a melhoria das condições da educação de adultos, vai necessitar de forte apelo social, para se fazer ouvir, dada a dificuldade que o próprio Município sozinho enfrenta.

Eliminar o analfabetismo no Brasil em qualquer contexto será tarefa difícil e de todos, dadas as características da nossa estrutura social e das desigualdades existentes, enfatizaram as três entrevistadas. Para concluir falaram da ultima reunião do fórum estadual de EJA do qual vem participando e na qual foram tratados e os seguintes assuntos:

- 1- intervenção nas Políticas públicas como propostas para os Fóruns Estaduais de EJA;
- 2- realização de encontro estadual de EJA no estado da Bahia;

3- discussão sobre o redesenho do PBA;

4- divulgação do Portal do Fórum: www.forumeja.org.br.

O Fórum vai funcionar como mais um espaço de luta pela causa do analfabetismo e em prol da educação de adultos.

A representação do Fórum na Comissão Nacional de EJA, constiu-se numa torre de babel de acordo com a representante do FORUM /EJA da Bahia, uma vez que outras intuições de origens e natureza diversas integram essa comissão. As definições políticas ocorrem geralmente após de muitas discussões até chegar a consensos. São duas reuniões anuais sendo que a última em 2007 tratou dos seguintes temas:

1- A avaliação do PBA dos anos 2003, 2004, 2005;

2- Discussão do redesenho do PBA;

3- Após estudos e sugestões, aprovar a nova Resolução do PBA;

4- Produção de materiais de leitura (10 títulos) para os neo-leitores;

5- Liberação de 32 milhões para o PBA em 2007;

6- As mudanças de conteúdo do Programa;

Sendo estes, dentre outros, os temas tratados na Comissão Nacional de Alfabetização - COEJA, também enfatizou a representante, momentos críticos vividos no interior da Comissão por tratar-se de um espaço, eminentemente político, onde interesses diversos estão subjacentes, as falas e posições ali tomadas, portanto local de conflitos e consensos.

Citou a redução de recursos, por parte do Governo para ONGs que vem trabalhando com oferta de educação de adultos sem as devidas especificações e a ampliação da participação de Estados e Municípios no PBA, como decisões políticas das mais polêmicas da reunião e da importância da participação da representação dos fóruns nessa comissão, por se colocar, sempre como a sociedade civil, e em defesa da educação de jovens e adultos enquanto política pública e não especificamente, a execução de ações de EJA, ou instituições de qualquer natureza.

O Fórum EJA na Comissão Nacional de Educação de Adultos representa os interesses desse segmento da educação, defendendo sempre a melhoria das condições da oferta e das políticas de EJA.

8.2.1.4. Programa Brasil Alfabetizado - SESI

Com vários níveis de escolaridade e participantes de diversos programas de EJA existentes em Salvador, o grupo de 10 trabalhadores existentes no canteiro de obras, escolhido, se dispuseram a conceder um tempo para falar da escolarização da cada um deles e dos programas pelos quais já passaram.

Assim os alunos entrevistado, tinham uma variedade de histórias de escolarização, desde as de em um canteiro de obra de construção civil, estudaram em escolas noturnas Municipais, em cursos de alfabetização do Brasil Alfabetizado do SESI, no AJA Bahia, antigo Programa de EJA da Secretaria da Educação do Estado, hoje sendo substituído pelo TOPA, ainda não tendo iniciado as atividades por ocasião das entrevistas, conforme já citado acima.

Foi aplicado a técnica de Grupo Focal, conforme já explicitada anteriormente, após a exposição dos critérios adotados e das questões levantadas, de acordo com o roteiro da entrevista.

Com escolaridades variando entre ensino médio incompleto e cursando o ensino fundamental na modalidade EJA, (condensado em dois anos, os 4 anos da 5ª a 8ª série). Os alunos trabalhadores falaram das suas dificuldades de dar continuidade aos estudos e de forma enfática colocaram que somente estudam quando o momento lhes permite, mas sua prioridade é conseguir trabalho pra sobreviver depois disso podem pensar em estudar.

Já para seus filhos sim, querem dar prioridade aos estudos, sendo essa uma das razões de seu esforço e dedicação ao trabalho.

Isso expressa um reconhecimento do valor da educação na atual conjuntura e a certeza de que no futuro, seus filhos terão maiores dificuldades de conseguir sobreviver sem a escolarização devida, dada a complexidade da sociedade contemporânea já vivida por eles.

Quanto as passagem pelos Programas de EJA, são dois os significados que atribuem em geral: não aprendeu muito, mas tinha um grupo de amigos, que compartilhavam momentos de boas recordações, mantinham uma amizade e se relacionavam muito bem uns com os colegas.

Duas palavras representavam “unidade lingüísticas” significativas solidariedade e amizade. Já as competências lingüísticas em leitura e escrita, e matemática, não reconhecem ter adquirido melhorias visíveis.

Muitos atribuíram a necessidade de ter mais tempo, para se dedicar as atividades escolares, mas os professores são os mais destacados positivamente. Consideram pouco material didático no Brasil Alfabetizado e outros consideraram cursos “fracos em conteúdo”.

Com essas visões, podemos concluir que pelo menos para esses trabalhadores, a inserção na vida escolar e no mundo letrado, continua sendo um evento esporádico, na história de vida desses trabalhadores.

A crença, no entanto numa função da escola na melhoria da vida dos filhos, expressa uma preocupação com o futuro e esperam muito do papel da escola com todas as contradições nela existentes hoje, é ainda o lugar que enxergam como espaço e busca de melhores condições de vida para as novas gerações, ainda que ausente da sua própria história de vida.

O grupo dos 10 trabalhadores tinha um chefe de obras que não tinha a maior escolaridade formal no grupo, mas sim experiência de trabalho e isso veio à tona durante a conversa, como exemplo das contradições do que se estava discutindo que era a necessidade de maior escolarização para trabalhadores e educação para todos como uma necessidade básica, mas era a experiência no trabalho, e o saber sobre o trabalho, de acordo com Picanço (2005) do chefe que se constituía na autoridade e liderança do mesmo, para o entusiasmo dos seus subalternos.

Entrevistas com professores de língua portuguesa EJA em Programas de Ensino Fundamental da rede estadual de ensino.

O professor 01 tem formação em língua portuguesa e trabalha em turmas de alfabetização de adultos, do Brasil Alfabetizado. Discorre sobre a situação de pobreza e falta de perspectiva de vida desses coletivos sociais.

Em geral, são pessoas oriundas da zona rural, vivem na periferia da cidade com outros parentes e não tem uma atividade econômica regular vivendo às vezes de favores, de trabalhos esporádicos da boa vontade e solidariedade de amigos e familiares.

Quanto à necessidade de aprender a ler e escrever acreditam na melhoria da sua vida após o curso, mas a conquista dessa cidadania que se apresenta como a principal causa, é saber escrever o nome, trocar a carteira de identidade, para retirar a marca digital do dedo indicador.

Ainda que seja simbolicamente, isso tem peso significativo na vida desses jovens e adultos alunos do Brasil Alfabetizado, dado que são poucos os que dispõem de outros requisitos de cidadania como moradia, saúde, lazer etc.

Quanto à passagem pela escola anterior, quase todos já frequentaram escola num momento das suas vidas, mas não conseguiram alcançar os objetivos pretendidos.

Expressam que seu interesse é lutar pela sobrevivência alguns estão no curso por ter sido a única coisa que “pintou”.

Os Professores não fizeram nenhum curso específico para ensinar a adultos nem conhecem muito os objetivos do Programa Brasil Alfabetizado, nem sua filosofia. Não receberam nenhum material de apoio como, cadernos, livros lápis borracha etc., e não receberam até o momento nenhuma visita de supervisão ou outra qualquer por parte dos coordenadores.

Segundo as entrevistadas, há um pacto entre os professores da 5ª a 8ª séries para promoverem os alunos de uma série para outra, ainda que os mesmos não tenham adquirido todas as habilidades previstas para a série cursada, por serem poucos os que detêm algum conhecimento compatível com a série em que está matriculado, ainda que existam outros propósitos, não declarados para adotarem tal postura.

Sabemos que existe uma deturpação da perspectiva de “avaliar o aluno de forma processual” dentro do Programa de Aceleração da Aprendizagem, com a não reprovação sumária de alunos num claro equívoco da proposta do programa citado.

Outro aspecto declarado pelas duas professoras foi a violência dos bairros onde vivem esses alunos, obrigando a reduzir o horário de funcionamento das aulas, suspensão das aulas para que os alunos possam sair juntos e assim se auto proteger.

Os dois professores ressaltaram como positivo nesses alunos, a interação das turmas, a solidariedade entre eles e a abertura e facilidade que tem para relatar seus problemas pessoais e as questões e demandas coletivas.

Citaram como exemplo disso, o acordo tácito de esperar um pelo outro ao saírem da escola para contar com a proteção do outro e se protegendo assim da violência da rua a que estamos todos submetidos. Os professores ainda destacaram a falta de cobrança de uma aprendizagem mais profunda desse segmento, (alunos de educação de jovens e adultos), desde, a coordenação geral do Programa até direção do colégio.

Todos concordam que não se pode cobrar o mesmo nível de exigência que geralmente se cobra dos demais alunos, pertencentes a outros ramos do ensino, com histórias de vida como os jovens e adultos no Brasil. Não se pode dizer que isso é bom ou ruim, mas mostra certa compreensão das dificuldades que passam essas pessoas.

Ao mesmo tempo e contraditoriamente são essas pessoas que mais precisam adquirir conhecimentos, essa postura acaba ajudando a manutenção da posição subalterna em que se encontram na sociedade.

As duas professoras foram categóricas ao afirmar que aos alunos de EJA não se pode exigir o mesmo que exigimos aos alunos que estudam no turno matutino e vespertino, que tem melhores condições sociais e culturais que os da noite.

8.2.1.5. Programa Brasil Alfabetizado - Alagoinhas.

Distante 90 quilômetros de Salvador a cidade de Alagoinhas, executa, diversos programas de educação de jovens e adultos e dentre eles o Brasil Alfabetizado, desde 2003. Parceiro do Governo Federal, a administração Municipal é o nível de Gestão local o qual se revela, outro contexto da dimensão da administração e execução do Brasil Alfabetizado como política pública do Governo Federal, ou da recontextualização dessa política, segundo Torres (2004).

Foram entrevistados três categorias, os dirigentes, secretário e o coordenador geral do Brasil Alfabetizado, dois assessores da Secretaria Municipal de Educação, que são ao mesmo tempo representantes do Fórum EJA no Município de Alagoinhas e alguns alunos.

Na categoria de Dirigentes, o secretário de Educação ressaltou a política educacional do Município, com destaque para os programas de EJA de iniciativa da Secretaria local como o programa de educação de jovens e adultos-PRAJAC, da 5^a 8^a série e o Plano Municipal de Educação recentemente aprovado.

Os assessores 01 e 02, são ao mesmo tempo representantes da SEC no Fórum EJA do Município e participam das políticas locais de educação e de EJA em especial, sendo esse o seu campo de atuação.

O Programa Brasil Alfabetizado, funcionou com 30 turmas algumas pela tarde e a maioria à noite, com 25 alunos cadastrados em cada turma. Das 4 classes visitadas o número de alunos encontrados nunca era igual ao número do cadastro inicial, o que significa dizer que, já havia uma evasão inicial conhecida.

Atribuída sempre aos problemas sociais do estrato social a que pertencem os alunos das turmas de EJA em geral desempregados, trabalhadores rurais que migraram para as grandes cidades, alguns nunca frequentaram escolas, pais de famílias numerosas e vivendo em condições desumanas, sem saneamento básico, as vezes sem luz elétrica, nem água potável.

Nos discursos dos dirigentes, percebe-se uma necessidade de abrigar esses alunos em classes de EJA, já que a aquisição das competências de leitura e escrita parece não constituir-se numa preocupação diante das informações divulgadas limitadas a registrar quantos alunos entraram e quantos concluíram os 8 meses de atividades pedagógicas do Programa.

8.2.2. A análise discursiva.

Das entrevistas realizadas foram aplicados questionários e utilizado a técnica de grupo focal, a fim de obter as respostas dos entrevistados. Grupo focal é uma técnica de pesquisa

social utilizada para obter respostas de um grupo que tenham alguma identidade ou estejam realizando atividades semelhantes sobre as quais se deseja investigar.

Sobre as concepções dos Programas, finalidades, objetivos metas e perspectivas metodológicas, das políticas estudadas e a partir das entrevistas com os envolvidos nas políticas, parte da amostra selecionada, estão presentes as seguintes “unidades de análise dos discursos” por categorias entrevistadas:

8.2.2.1. Os Discursos dos Alunos

Analisar os discursos de alunos, jovens e adultos do Programa Brasil Alfabetizado, na perspectiva de buscar o sentido da discursividade, segundo ORLANDI, (2003), significa contrastar enunciados na perspectiva acima descrita.

- 1- Os alunos acreditam que alcançam benefícios pessoais, muito acima do previsto a partir da participação nos programas/políticas de Alfabetização e de Educação de adultos na “esperança” de continuar os estudos;
- 2- Aprender a ler e escrever significa muito mais do que adquirir uma tecnologia da escrita e compreender um texto, é um valor de alta estima e de cidadania uma questão de honra, um sonho antigo, um desejo, um fetiche;
- 3- Aprender a ler e escrever constitui para alguns a liberdade e conquista de autonomia e de igualdade de gênero;
- 4- O Trabalho o Saber e a Escola estão nos enunciados dos discursos masculinos foram hierarquizados nessa ordem de prioridade que ocupam em suas vidas;
- 5- Voltar à escola significa para alguns, revisitar espaços de socialização e convivência grupal, mais do que adquirir as competências básicas de leitura e escrita;
- 6- Acreditam que o Programa é sério;

- 7- A gratidão ao professor, a relação afetiva desenvolvida, são avaliados como pontos positivos, dentre as coisas boas que vem, no Programa;
- 8- Mesmo aqueles que não adquiriram as competências de leitura, escrita e matemática, avaliam positivamente a escola e o programa, destacando a relação afetiva e social desenvolvida nela;
- 8- O Governo Federal e as políticas de educação de adultos são abstrações distantes da sua realidade, e não expressam uma opinião formada sobre as ações públicas com tendência a elogiar;
- 9- São poucas as críticas feitas ao programa Brasil Alfabetizado e a política pública, quando o fazem em geral recaem sobre a burocracia do Estado: o atraso no pagamento do professor, a falta de livros e materiais didáticos;
- 10- Os usuários dos Tabuleiros Digitais fazem críticas a política, pública dos Tabuleiros, reivindicam mais espaço de uso público de internet e mais máquinas disponíveis, ligadas a rede para a população;
- 11- Consideram que (1) uma hora pouco e não suficiente para desenvolver competência digital;
- 12- Vem a internet como uma oportunidade de crescimento individual e profissional;
- 13- Buscam a internet como lazer e divertimento;
- 14- Usam a rede de computadores para estudar, pesquisar, fazer trabalho da escola e buscar informações gerais; (a grande maioria das respostas quanto o porquê buscam os tabuleiros).
- 15- Usam a rede e os Tabuleiros para buscar emprego;
- 16- Usa os Tabuleiros para “trabalhar”;
- 17- Usam para ver se encontra uma alternativa para a vida; (egresso de um dos Programas para a juventude, (PRO-JOVEM), no momento sem participação em qualquer atividade e sem estudar)
- 18- Aprendem com os demais a usar o sistema linux e não expressam sentir dificuldades;

19- A aprendizagem no uso do sistema Linux, diferente da Microsoft, acaba estimulando a criação de um sentimento de solidariedade entre o grupo de usuários, os mais experientes, aqueles que já sabem operar com o novo sistema e com mais tempo de usos dos Tabuleiros, funcionam como os monitores para os novos usuários que ainda não conhecem o sistema;

20-Eles controlam e regulam os horários uns dos outros, não sendo, no entanto sem conflitos, dado o fetiche que exerce a rede internet nessa geração, não foi encontrado durante o contado mais de uma pessoa maior de 35 anos, usando os Tabuleiros Digitais.

Considerando a perspectiva de que todo enunciado do discurso, ainda que subjacente, traz outro discurso, em outro enunciado, em outro lugar, é provável que a super valorização e expectativas altas de beneficiar-se seja a negação disso ou ideologicamente a sua percepção que também é histórica e ideológica da escola, da leitura e escrita.

De acordo com o dispositivo de análise do discurso, (todo enunciado do discurso traz implícito uma possibilidade de negação do mesmo) podemos concluir que eles mesmos sabem que não são tantos os benefícios alcançados dado a competitividade da sociedade atual com pessoas com alta escolarização e baixo nível de ocupação e emprego, mesmo assim preferem alimentar essa esperança. Pela história de vida do grupo é possível compreender, a negação dessa cidadania, não lhes permite reflexões mais profundas, pelo menos não foram exteriorizadas, no momento.

Dos discursos dos alunos, do Salvador Cidade das Letras e do Brasil Alfabetizado, de Alagoinhas, dos trabalhadores da construção civil de diversos programas de EJA e dos usuários dos Tabuleiros Digitais, podemos identificar uma variedade de discursos cujos sentidos são explicados pela ideologia e pela história a que são influenciados, e com tendência a superestimar, os resultados dos Programas.

Os discursos mais presentes são os de gratidão ao professor e ao governo que lhe permitiu o retorno a escola como uma “dádiva” quase divina, a oportunidade de decifrar o código lingüístico ainda que seja apenas para assinar o próprio nome.

Libertar-se de um dos mais pesados preconceitos, carregados de marcas e simbologias das quais querem se esquecer, o de ser analfabeto e assinar seu nome, com as impressões digitais, por não dominar essa tecnologia, constituiu-se no desejo e o mais alto dos sonhos de muitos dos adultos participantes da Política.

De acordo com Torres (2004), dado o caráter dinâmico da estruturação de políticas públicas, os discursos originais dos proponentes de políticas podem mudar ou conservar os mesmo princípios, de acordo com as relações estabelecidas entre os governantes e governados e de acordo com os interesses dos grupos beneficiados e do seu poder de força política, esses princípios são de substituição ou de manutenção.

Por tratar-se de uma dívida social e histórica para com essa população, há uma identidade, nesse caso, nos discursos de demanda e oferta das ações públicas, mas não podem permanecer apenas nesse nível, sendo a continuidade dos estudos o horizonte a ser conquistado pela expectativa existente entre os participantes entrevistados.

A sala de aula vista como espaço de socialização, pode ser compreendida como a falta de participação em ações públicas, tão comum nos enunciados dos discursos, deixando claro a negatividade de espaços de socialização e convivência coletiva, suas histórias de vida.

8.2.2.2 Discursos dos Dirigentes

Sobre as concepções dos Programas, finalidades, objetivos metas e perspectivas metodológicas, das políticas estudadas e a partir das entrevistas com os dirigentes, estão presentes as seguintes “unidades de análise dos discursos” dessa categoria de entrevistados:

Ainda que formalmente os discursos dos dirigentes das políticas estudadas, estejam alinhados com os discursos das políticas encontradas nos textos analisados, foi possível identificar algumas contradições em situações de “recontextualização dessas políticas públicas de alfabetização de jovens e adultos de acordo com o modelo de TORRES, (2004) dadas às diferentes situações concretas em que se desenvolvem as políticas públicas.

Em contextos de “recontextualização”, e diante dos processos políticos internos, as políticas assumem feições de acordo com esses contextos e de acordo com a identidade ou não das políticas nacionais com as locais.

Os discursos dos dirigentes em momentos diferentes apresentam divergências sobre a mesma política, essa diferença entre o discurso de secretários, assessores e os supervisores da prática do Programa, pode ser explicado pelo nível de envolvimento que cada grupo tem com o Programa, dando lugar a interpretação de maneiras divergentes:

- 1- Os discursos dos dirigentes se aproximam dos princípios gerais das políticas públicas atuais, em geral, associadas à formação de redes e parcerias, na visão de SUBRATS (2003), para quem as políticas atuais, devem mobilizar uma diversidade de atores se pretender atingir, o desenvolvimento local e nacional.
- 2- Os discursos dão ênfase ao alcance das metas como compromissos das administrações e destacam a política local e da própria instituição que dirige.
- 3- Há pouca referência nos discursos dos dirigentes, aos princípios do Brasil alfabetizado como Política Pública, mas ressaltam a articulação com o MEC /SECAD, como ponto positivo da articulação política entre governo local e nacional.
- 4- Não foram identificados nos discursos dos dirigentes referências ao atendimento específico a grupos étnico-raciais dentro das políticas locais do Brasil alfabetizado, nem críticas a proposta do Governo para eliminar o analfabetismo no país.
- 5- Cada dirigente analisa o Brasil Alfabetizado, a partir do lugar que ocupa na hierarquia da administração local, não permitindo uma visão de uma política nacional que se estende aos 27 estados brasileiros.
- 6- Apenas um dos assessores fez referências ao passado histórico do Estado da Bahia nas lutas empreendidas para eliminar o analfabetismo, que deram origem ao movimento de reivindicação por escola para todos e impulsionou as escolas comunitárias em Salvador com a criação do Centro de Educação e Cultura Popular-CECUP.
- 7- Quanto a concepção de alfabetização e educação de jovens e adultos, presentes no discurso dos dirigentes, há uma aproximação com as tendências dos conceitos divulgados pela agências internacionais ligadas ao tema do analfabetismo como a UNESCO e outras e está associado a educação ao longo da vida.
- 8- Sobre a questão da evasão das turmas estimada por alguns em torno de 45 %, apesar disso não foi expressa nenhuma estratégia adotada para resolver a questão.

- 9- A estratégia mais elogiada do Brasil Alfabetizado foi a articulação da educação de adultos a educação profissional, como possibilidade de manter o aluno na sala de aula.
- 10- As tecnologias Digitais não foram citadas, como estratégias para o desenvolvimento de competências de aprendizagem, mas integram o elenco de suas prioridades como políticas públicas necessárias.
- 11- Atribuindo ao professor as deficiências e insucessos das políticas anteriores, os discursos dos dirigentes, expressam que 60% da causa da evasão e do baixo desempenho dos alunos que não aprendem a ler a escrever, deve-se a má formação do professor de EJA.
- 12- Embora expressem que 25% dos alunos de EJA das turmas em funcionamento em 2007 não desenvolveram nenhum tipo de competência, não forma indicadas nenhuma forma de melhorar essa questão.
- 13- Consideram positivo a aprovação da Lei Federal nº 10.639/2003, que obriga as Escolas Públicas incluírem nos currículos, temas relacionados à valorização da História da Cultura Afro-brasileira, Africana e o combate ao racismo.
- 14- Expressam que 35% dos alunos matriculados nas turmas são analfabetos absolutos, os demais são ex alunos de outros programas, mas histórias de insucesso na escola.
- 15- A baixa participação das mulheres nos programas de EJA, não parece ser preocupação dos dirigentes, não houve justificativa para tal situação.
- 16- A elaboração de materiais didáticos a partir de valores da cultura local tem sido apontada pelos dirigentes como a diferenciação do Brasil Alfabetizado da Bahia.
- 17- Educação Permanente para os dirigentes assume a concepção de educação e cidadania.
- 18- Alfabetização Digital tem a mesma importância para os dirigentes, mas a inclusão digital ainda não faz parte dos programas de alfabetização em suas administrações.
- 19- Pouco dirigentes entrevistados fizeram críticas ao Brasil Alfabetizado, enquanto política pública a penas um dos técnicos do 2º escalão fez críticas ao baixo salário pago ao professor alfabetizador.

- 20- Avaliação externa e interna do Programa, “Brasil Alfabetizado” foi apontada por um dirigente, entendendo com necessidade melhorar, os resultados do Programa.
- 21- O conceito de Letramento aparece referindo-se a perspectiva de avanço conceitual e na prática da alfabetização de adultos.
- 22- O tempo de duração do programa é aceito pelos dirigentes como suficiente para a aprendizagem das competências básicas da alfabetização.
- 23- Expressam a positividade do Programa pela satisfação do empresariado que considera o trabalhador com mais escolarização melhora seu desempenho na empresa.
- 24- Os programas específicos como para trabalhadores da construção civil, pescadores e artesãos, existem materiais didáticos elaborados especificamente para o coletivo desses trabalhadores.

8.2.2.3. O Discurso dos Professores

Das três categorias entrevistadas, os professores foram a que tivemos poucas oportunidades de entrevistá-los.

A falta de tempo e da não disponibilidade dos mesmos para realizar em outro horário diferente da hora das aulas do programa.

Entrevistar o professor significava deixar as turmas sem aula naquele horário. Por questões de compromisso com o ensino, preferimos priorizar as entrevistas, com os alunos.

Sem que com isso consideremos que a fala do professor tenha menos importância, muito ao contrário, a nossa opção deveu-se ao fato de ser mais difícil encontrar alunos egressos dessas experiências e professores muitos deles ex alunos da UFBA sinalizavam possibilidades de encontros posteriores.

Ainda que com muita dificuldade conseguimos entrevistar alguns professores que foram igualmente entrevistados sobre o Programa a partir de roteiro semi estruturado e sendo estas as principais “unidades de análise”:

- 1- Os professores que atuam em sala de aula em geral não possuem formação específica para assumir sala de aula desse segmento da educação básica.
- 2- A capacitação /formação recebida pelo Programa Brasil Alfabetizado não foi considerado suficiente para dar segurança ao professor para enfrentar as classes de jovens e adultos.
- 3- Os pontos negativos do Programa são atribuídos a falta de materiais e de apoio para desenvolver as atividades pedagógicas, para jovens e adultos, demora na entrega dos materiais e módulos didáticos dos conteúdos sociais e de educação profissional.
- 4- Consideram que s alunos não adquirem as competências básicas em apenas 8 meses, mas ajudam a desenvolver as iniciais.
- 5- Pertencentes as camadas sociais mais baixas, os alunos não tem ajuda nem incentivo em casa, no ambiente de trabalho nem no seu ambiente social.
- 6- A escola não significa para eles muita coisa e para muitos é a carteira de estudante a sua motivação, desaparecendo da escola tão logo recebe a carteira.
- 7- Há no meio dos professores um consenso sobre aprovação, em geral todos são aprovados para a série seguinte sem que disponham das competências exigidas como forma de incentivá-lo a permanecer na escola no ano seguinte.
- 8- Essa postura segundo declararam não é oficial das instituições, mas essa prática se estabeleceu entre os professores da área.
- 9- Não souberam expressar maiores relações conceituais entre sua prática alfabetizadora e o conceito de letramento.
- 10- Consideram que o aluno que consegue escrever seu nome e um pequeno texto pode ser considerado alfabetizado.
- 11- Não fizeram referencia a outras áreas de conhecimento, além de leitura e escrita como necessidade básica de aprendizagem que desenvolvem com os alunos.
- 12- Os eventos internacionais de EJA estão fora do contexto dos professores entrevistados.

13- Os cursos oferecidos pelos programas de EJA não as referencias de apoio pedagógico com EJA, considerados rápidos e sem conteúdos que ajudem ao professor.

8.2.3. O objeto empírico: classes de EJA.

8.2.3.1. Programa Salvador Cidade das Letras

Foram visitadas as salas de aulas de 4 Bairros da periferia, e dois 2 do centro da cidade de Salvador, sendo Mussurunga, e Bairro da Felicidade e Paripe, Stiep. No centro foram os bairros de Brotas, Avenida Vasco da Gama e Carlos Gomes, onde existiam turmas do programa em Funcionamento. As classes na grande maioria funcionavam em escolas da prefeitura municipal e igrejas dos diversos credos religiosos, ou em espaços cedidos através de convênios exclusivamente para o funcionamento das turmas.

Uma única turma funcionava na casa da professora num espaço onde anteriormente exista um armazém de cereais, cujas prateleiras vazias, foram agora preenchidas por livros, cadernos e materias didáticos do Programa. Também funcionavam em Igrejas e Centros Comunitários. Em cada Bairro foram visitadas 04 turmas por dia de visita.

O tempo dedicado as entrevistas ficou reduzido uma vez que o transporte era o mesmo da Secretaria de Educação e conduzia outros técnicos coordenadores para fazer a supervisão e monitoramento do Programa. As entrevistas com os alunos só foi realizada, onde foi possível diante das condições concretas das salas de aula, e a localização do Bairro, além do tempo de permanência da equipe nas salas. Em muitas salas não foi possível entrevistar os alunos individualmente pela falta de tempo, a maioria foram feitos grupos focais, de onde eram retiradas as suas impressões sobre o processo de ler e escrever que estavam sendo submetidos.

Consideramos que o tempo dedicado as aulas, que já considero pouco “duas horas diárias e três dias por semana, Sair das atividades de alfabetização para dar informações sobre o programa acabou se tornando um problema e um conflito para a doutoranda, uma vez que se encontrava diante de uma dificuldade não prevista.

A solução encontrada foi fazer “Grupos Focais⁷⁵” de 30 a 40 minutos, com alguns alunos escolhidos pela professora e pela coordenadora - monitora, uma vez que era praticamente impossível, obter outra oportunidade de estar com eles, porque o programa estava encerrando suas atividades e não havia mais tempo diante do conteúdos/módulos⁷⁶ que faltavam ser desenvolvidos com os alunos.

Além do que todos trabalham, ainda que informalmente e estão envolvidos com outras atividades próprias do cotidiano de adultos com esses perfis.

Ainda assim foram feitas dez entrevistas com adultos das turmas visitadas, No Programa Salvador cidade das Letras, 39 no programa Tabuleiro Digital e 40 no Brasil Alfabetizado do Município de Alagoinhas.

As demais entrevistas foram feitas com os professores e dirigentes, em outros horários, posterior as visitas às turmas. Das entrevistas com os alunos e da complementação das informações dos grupos focais, podemos depreender que os alunos adultos em geral e em especial esse seletivo grupo que teve oportunidade de expressar o que pensa dos programas de

Alfabetização dos quais participa, o vêem como uma “dádiva uma benção quase divina”.

Os elogios e o agradecimento a professora, aos coordenadores, pelos benefícios pessoais recebidos, com a introdução deles no mundo das letras e no universo letrado, não lhes permitem fazer outras observações mais críticas ao próprio Programa.

Para o aluno, 01, 65 anos, motorista de carga pesada, de empresa de construção na cidade de Salvador há 30 anos, o seu orgulho é transparente de poder trocar sua carteira de identidade e substituir a marca “analfabeto” pelo nome assinado por ele. Perguntado como fazia para dirigir um veículo, numa cidade com mais de 2 milhões de habitantes, com um trânsito violento, respondeu orgulhoso, que nunca causou um acidente nem atropelou ninguém, “tenho meu jeito” e “vou me aposentar invicto”, os colegas me ajudaram no início agora eu dou lição a eles.

⁷⁵ Grupo Focal, técnica muito usada na pesquisa e na avaliação qualitativa, para obter informações rápidas principalmente de atitudes, preferências, sentimentos e necessidades. Geralmente formado de até 10 pessoas que são estimuladas pelo moderador, a expressarem-se entre si suas ideias sobre temas comuns entre os membros participantes do grupo.

⁷⁶ Todos os programas de alfabetização conveniados com o Brasil Alfabetizado desenvolvem um módulo de educação profissional, em geral deixado para os últimos dias de aula. Trata-se de um conteúdo curricular, com apoio de material pedagógico, elaborado para o Programa e previsto como princípio geral da política do governo.

Segundo Tfouni (2000, p.27) esse “tenho meu jeito”, são as competências adquiridas, na prática do trabalho de adultos envolvidos numa sociedade, grafocêntrica como a nossa, na qual as cidades estão tomadas por anúncios em grandes outdoors, letreiros luminosos e os neons, que os não alfabetizados convivem e vão adquirindo saberes e desenvolvendo um raciocínio lógico, como mostra na pesquisa que realizou com adultos não alfabetizados.

O esforço de está na escola à noite após um duro di de trabalho é explicado pela sede de cidadania e de direitos sociais como dizem Touraine (1983) e Bourdieu (1995). Como cidadão tem o direito de substituir algo na sua identidade que significa uma violência simbólica, que ele acaba de resolver, e o programa foi essa oportunidade.

Sobre as competências adquiridas, fora da escola assim analisa o problema a autora: “A explicação então não está em ser ou não alfabetizado enquanto indivíduo. Está sim, em ser, ou não, letrada a sociedade na qual esses indivíduos vivem. (op.cit. p.28)

Mais que isso está na sofisticação das comunicações, dos modos de produção, das demandas cognitivas pelas quais passa uma sociedade como um todo quando se torna letrada, e que irão inevitavelmente influenciar aqueles que nela vivem alfabetizados ou não.

Para o aluno 02, 58 anos dona de casa e com problemas visuais, expressava um único desejo nos anos que ainda lhe restam, aprender a ler um texto, uma história e poder assinar seu próprio nome, para mostrar aos netos. Mais que uma competência a ser adquirida, e dominar a tecnologia da escrita, o aluno expressa, um valor afetivo, e simbólico da leitura e escrita e uma questão de estima e ao mesmo tempo um desafio, a ser resolvido, sendo esse o ponto mais destacado dos alunos entrevistados.

O aluno 03 está aqui representado por uma turma de (22) composta só por mulheres, entre 23 a 65 anos. Apontadas pela professoras como mais dedicadas e disciplinadas para o trabalho cognitivo, “pelo menos, eu tenho três turmas compostas por mulheres”, do Programa, “elas já estão superando os homens”.

As políticas da UNESCO a partir da V Confintea em 1997 vem justamente estimular a participação da mulher em programas de alfabetização porque a mulher ainda está em desvantagem em relação aos homens, por isso a meta de até 2015 alfabetizar 50 % das mulheres fora do mundo letrado.

O aluno 04 estava silencioso. Estava sozinho na classe com a professora, não haviam outros colegas, o esforço para compreender aqueles símbolos representava um desafio e expressava também, sentimentos controversos, nele certamente em nós, as visitas e em mim a doutoranda pesquisadora, ao constatar, que todo o esforço, por considerar jovens e adultos não alfabetizados, “sujeitos de direitos sociais” (BOURDIEU (1995) TOURRAINE (1998)) pode ser em alguns momento uma utopia.

Talvez por uma questão metodológica, o aluno estava sendo submetido a um processo de cognição alheio às suas condições e fora atribuído a ele a necessidade de fazer “ esforço para adquirir tal competência.

O aluno 04 estava ali após uma jornada de trabalho endurecido certamente, fazendo um esforço físico e mental para decifrar aqueles códigos, suando a cântaros, envergonhado pela presença de estranhos, sozinho, naquele espaço nada educativo, desconfortável, numa temperatura de 30 graus no mínimo, era de se esperar pouca expressão positiva de alguma competência adquirida. Mas foi o silencio do aluno 04, que me revelou muito do que ele não pode nos dizer da violência simbólica visível, a que fora submetido.

Utilizando dos recursos da lingüística “das novas maneiras de ler” de acordo com Orlandi (1993,) onde o dito tem relação com o não dito, durante todo o tempo da presença na turma do aluno 04, ele não emitiu um som, não pronunciou uma só palavra, manteve-se em silêncio profundo, olhando os símbolos ali postos a sua frente, enquanto o suor lhe caía vertiginosamente sobre o rosto.

Alheio a outras maneiras de ler, lendo o mundo segundo Bakhtin (1992) que entende o ser humano como sujeitos de linguagem e quando considera objetos da análise da criação verbal não somente a obra em si, as construções textuais, mas também o processo que lhes concerne indissociado do seu contexto. A discursividade, os gestos, os apelos uso de sinais do corpo movimentos involuntários, são as marcas do esforço que fazemos para nos fazer entender e sermos compreendidos.

Bachelard (1998) nos adverte para a solidão da aquisição do conhecimento científico como um momento duro e difícil de ser enfrentado e do quanto cruel podemos tornar esse momento se não estivermos de posse de instrumentos teóricos e metodológicos que nos permita enxergar por onde se conecta o adulto com o mundo letrado.

Os processos de aquisição da leitura e da escrita ali disposto, não lhe permitiam maiores, oportunidades de adquirir qualquer competência, ou habilidade e ele estava sendo submetido violentado na sua individualidade sobre a qual nenhum ser humano pode responder positivamente.

Contraditoriamente o adulto, era chamado a fazer mais esforço, às vezes acusado de “não ter se esforçado”, negando a própria presença dele enquanto “sujeito de direitos sociais”, (ele era o único que veio a escola naquela noite de verão), e o equívoco pedagógico cometido, se distanciava cada vez mais dos princípios da política do Brasil Alfabetizado, e de qualquer outro, pelo menos no que está registrado no seu discurso original dos documentos analisados.

O aluno a nosso ver revelava esse incômodo que vivia em nome de adquirir conhecimentos supostos de valor para ele, sem que a ele fosse dado a possibilidade de conhecer a lógica de funcionamento da língua na sua totalidade, permitir que se comunicasse com o conhecimento já adquirido da sua linguagem própria seria a única possibilidade que a escola teria para fazer avançar na perspectiva de inseri-lo no mundo da escrita e da leitura.

Retomando de Torres (2004) no que entende por recontualização de políticas públicas, podemos identificar uma substancial distancia entre o discurso original e o que presenciamos nessa visita concretamente. Para esse autor as concepções e idéias originárias nas políticas, poder ser substituídas durante a sua execução, diante do contexto em que se inserem. .

Em outro Bairro nesse mesmo momento, num só edifício escolar da Comunidade, funcionavam 8 turmas de EJA, mas no momento da visita, não haviam alunos adultos em nenhuma das classes, pois a escola estava em comemorações cívicas e festivas.

Observamos, no entanto, pelo menos exposto nos espaços físicos, sinais do uso de da “diversidade textual”na alfabetização de adultos, o que está compatível com as orientações mais recentes, onde os alunos não estão submetidos a decifração do código a custas de muito suor, como o fora na observação anterior.

Lembrando que, a Resolução N° 12 de 24 de abril de 2007 do MEC/FNDE, estimula e inovação e criação de metodologias de alfabetização, sem obrigar o uso de nenhum método de alfabetização, muito embora, sejam avaliados a partir de uma matriz de competências, como exigência mínima a ser desenvolvida por cada instituição executora do Programa Brasil Alfabetizado.

Das visitas realizadas no Programa, além das comentadas acima, uma merece atenção porque evidenciava o índice alto da violência em que vivem as grandes cidades, nas quais a juventude fica sem opções nem alternativas de vida, se entregando a marginalidade a delinquência e ao crime.

As turmas no Bairro de Brotas funcionavam num galpão aberto, onde moravam, famílias vinda do interior do estado, que por falta de opções de moradias, invadiram o espaço e ali residiam com suas famílias em barracos improvisados, e se oficializam como “os sem teto”.

A turma foi impedida de funcionar devido a violência ali existente e segundo depoimento da professora, alguns alunos pertenciam aos grupos de assaltantes, que lhe comunicava quando não deveria descer para o galpão para dar sua aula, ou porque a polícia estava dando buscas, ou porque poderia haver tiroteios entre grupos rivais. A turma passou a funcionar na casa da professora segundo ela, por ter maior segurança, e os alunos passaram a freqüentar em número menor devido a mudança do local anterior.

Diferente desse clima encontramos no mesmo Bairro, algumas turmas de pessoas idosas, a maioria mulheres, funcionando numa sala de um centro comunitário, numa perfeita sintonia entre os princípios do programa e a prática encontrada ali, apenas reivindicavam a continuidade do programa, numa clara e determinada vontade de avançar na sua escolarização.

8.2.4. A Evasão das turmas.

8.2.4.1. Programa Salvador Cidade das Letras

A evasão das turmas é constatada imediatamente. Nas observações das salas e sempre a pergunta se dirigia ao professor sobre matrícula inicial e frequência, nunca foi encontrado 100%, o número maior de alunos encontrados foram as classes femininas, com 22 pessoas

frequentando em média. Nas ademais apesar de ter um a matrícula de 25, a media de frequência, era de 13 a 15, ou seja, mais de 50% da matrícula inicial.

O caso mais agravante de esvaziamento das turmas, sendo o caso mais grave de umas classes no centro de Salvador e professora tinha três turmas em horários diferentes, mas concentrava todas no turno da noite, no dia da nossa visita, foi constatado que não haviam alunos, suficientes para as três turmas, cuja frequência anterior não chegava a 10 alunos. Considerando essa pequena amostra de um total de 21 mil matrículas inicial do Programa, 1200, turmas, de 1200 professores, podemos projetar uma evasão considerável, devendo os dirigentes estar atentos para essa questão, a fim de que se não se faça repetir mais uma política de educação de adultos levada ao fracasso e a não cumpri a meta de reduzir o índice do analfabetismo no Estado da Bahia.

8.2.4.2. Programa Brasil Alfabetizado - Alagoinhas

De uma turma de 27 alunos cadastrados haviam 18 frequentando; de 25 em outra eram 16 presentes no dia da nossa visita; outra de 25 era 10 os presentes, e uma de 30 alunos cadastrados eram apenas 7, a última era uma turma de EJA da 5ª a 8ª série com 30 alunos presentes, e funcionava no mesmo prédio das classes de alfabetização de adultos e jovens. Em 2003 eram 1980 matriculados e destes 1044, concluíram o curso. Indagados se adquiriram as competências básicas previstas no programa, a resposta, recaí para apenas 25% conseguiram. Em 2005 de 1702 apenas 806 concluíram mais da metade desistiram durante o curso e em 2006 era 750 e estava sendo concluído em abril de 2007.

A avaliação oficial do Brasil alfabetizado divulga que houve um impulso das matrículas de EJA após a implantação do programam, mas contrasta com a baixa redução do analfabetismo no mesmo período.

De acordo com os dados de Henriques (2006.p.47), “As principais razões de observarmos simultaneamente forte elevação das matrículas e baixa queda da taxa de analfabetismo derivam da combinação, em intensidades distintas das 5 hipóteses abaixo: (a 1ª hipótese, diz respeito a evasão do Programa Brasil Alfabetizado-SBA.) A 2ª hipótese (H2) refere-se as deficiências no sistema de entrega dos serviços de alfabetização. Os registros administrativos tendem a sobreestimar a quantidade de beneficiários do Programa. Apesar da

constatação por diferentes fontes do levantamento de campo, da existência da maioria das turmas de alfabetização, o número de alunos em sala de aula tende a ser entre 40 e 50% do esperado, sendo que a metade desse efeito deve-se a evasão e a outra metade a uma frequência intermitente”.

Essa mesma evidência, quanto a frequência ficou constatado também nas visitas realizadas no Programa Brasil Alfabetizado no Estado da Bahia em diferentes Parceiros, ainda que por um período pequeno do tempo de funcionamento das classes entre janeiro a março de 2007, a frequência nos chamava atenção muito claramente que estava abaixo da matrícula inicial divulgada.

Disso decorre muitas vezes de administrações anteriores divulgarem os dados iniciais e elevarem a um patamar que não corresponde a realidade, como por exemplo, tomar a matrícula inicial como o resultado final de pessoas alfabetizadas, mascarando assim a realidade e, portanto não enfrentando o problema da redução do analfabetismo.

CAPÍTULO IX - DISCUSSÕES E CONCLUSÕES

9.1. Discussões

A tendência do desenvolvimento no mundo contemporâneo é exigir das gerações futuras, cada vez mais competências educativas, mais escolaridade, mais educação formal, diante das necessidades de enfrentar os efeitos paradoxais do processo técnico e científico da sociedade do conhecimento atual, ao mesmo tempo em que exige maiores competências da população, instala um processo de exclusão generalizada.

Diante dessa constatação, não é demais afirmar que hoje já não precisamos formar coletivos com perfis de pessoas ativas, nem de trabalhadores especializados para ocupação de um posto de trabalho, predefinido, como fora outrora, no modelo atual de sociabilidade exige um novo perfil de um trabalhador flexível e antenado como os novos padrões sociais, associados ao mundo das comunicações e informações, para atender ao novo modelo.

É preciso formar pessoas preparadas para enfrentar as mudanças constantes no mundo do trabalho moderno, a que fazem referência a globalização e transnacionalização do mercado de trabalho, enfrentar as adversidades de uma sociedade em mudanças constantes e, sobretudo levar o cidadão a aprender a ser, aprender a aprender, e aprender a fazer.

São pilares da educação que vem colocando diferentes desafios para o ensino de maneira geral, para a educação, para as escolas e para a definição de políticas públicas para a maioria da população.

Delimitar os processos de estruturação formação, traçado das políticas ao terreno do governo, não só permite especificar o sentido alcance e natureza das políticas públicas, mas também diferenciar os campos de relação orgânica entre Estado e a Sociedade que se podem potenciar a partir das políticas públicas.

A conexão dos estudos das políticas públicas com os estudos sobre o Estado permite que os processos de produção, implementação e avaliação das políticas tenham um referente único e concreto: a ação governante.

O cerne da questão das políticas públicas como objeto de estudo, está em indagar se os problemas dos governantes na conversão de suas idéias em ação de governo estão sendo traduzidas em demandas da sociedade e aquelas necessidades mais gritantes.

Um dos aportes mais significativos do estudo das políticas está sem dúvida, no poder explicativo que tem para superar as distintas definições e enfoques do problema da autonomia do governo, para apresentá-la nos termos que devem ser o grau de autonomia com que conta um governante para traduzir suas idéias em ações de governo.

De acordo com Torres (2004), a autonomia de um governo, sempre será medida pela autonomia, avaliada pela participação da população, transformando suas idéias em programas de governo, e estes em políticas públicas, estabelecidas pela democratização das estruturas institucionais oficiais implantadas. Sobre essa questão Torres (2004), assinala que:

Abordar las política de las políticas públicas significa aproximarse a los principios y la dinámica que rigen la relación entre la esfera política y la acción pública. Es decir, la esfera en que se funda el régimen político y el dominio en que se desenvuelven las políticas públicas. (p.93)

Entender e analisar as políticas de educação de Jovens e Adultos, seja qual for o contexto, dever ser tarefa que tenha como horizonte obrigatório, levar a um quadro em que as mudanças que se inclinam para levar o homem a adaptar as propostas políticas, a viver no mundo onde o trabalho está sendo visivelmente reduzido, devem ser também pensadas na participação dos sujeitos nas diversas fases da elaboração e execução dessas políticas, a fim garantir a participação de todos e a formação da cidadania e dos interesses de todos.

Para isso é preciso que a sociedade exija cada vez mais requisitos educativos, competências mais aprofundadas, da população do que antes, e ao mesmo tempo implica que partes das gerações futuras possam ficar por mais tempo sem uma ocupação definida no mercado de trabalho, alongando assim a sua permanência na escola.

O desafio das instituições escolares está em manter-se enquanto agências formadoras e acompanhar as mudanças sociais que se anunciam e para isso será necessário manter um currículo sempre aberto e flexível de modo a atender demandas emergências diante da velocidade das informações e mudanças no mundo social e do trabalho, tendo como horizonte

formar esse novo trabalhador. A escola não pode mais deixar de oferecer a educação continuada ou ao longo da vida, para manter-se útil e de acordo com os interesses dos diversos.

Diante disso indagamos o que reserva o mundo contemporâneo aqueles que não tiveram acesso a essa formação escolar, ou estão atrasados na aquisição dessas competências básicas de aprendizagem para seguir aprendendo no curso de vida, profissional e pessoal a fim de se manter-se em condições de competir nesse mundo instável e desigual?

Com essas questões interrogantes iniciamos nosso estudo de tese, levantando a questão da formação das gerações partindo do global para o local, fazendo a pergunta, à Universidade Federal da Bahia, sobre o seu papel social diante da formação da população trabalhadora que ainda não dispõe das condições de competir nessa sociedade cada vez mais centrada na aquisição do capital cultural como valor e estratégia de sobrevivência, que papel desempenha que conhecimento produz para ajudar a essa população?

9.2. Conclusões

No caminho que fizemos para chegar a essa tese, amparados pela pedagogia da pergunta, de acordo com Freire (2000), adentramos trilhas, cortamos veredas, sempre buscando na história da educação de jovens e adultos, respostas para compreender o que faltou nessa trilha deixada em quase 200 anos de República no Brasil para ainda hoje não termos resolvido a questão do analfabetismo absoluto no país?

Chegamos ao século XXI, com tão feias marcas de desigualdades, e tanta negação da cidadania como o analfabetismo existente ainda hoje.

Por isso mesmo, uma instituição pública mantida com os impostos de toda a população tem como sua função social, refletir sobre as questões que afetam a sociedade, produzir conhecimento, que venham contribuir para reduzir as desigualdades e condições concretas de vida da população mais pobre.

Estreitar as relações entre a Universidade e a sociedade, manter diálogo permanente, propor alternativas que venham beneficiar e minorar as questões sociais da maioria da população pobre, e dessa forma contribuir para o desenvolvimento da sociedade dentro das suas funções básica de Ensino Pesquisa e Extensão, estaria assim cumprindo uma das suas funções básica da Universidade Publica..

Nossas reflexões sobre as “políticas de educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Estado da Bahia de 1997 a 2005 nos forneceram alguns elementos, de referências empíricas muito próximas, a períodos anteriores, o que nos leva a concluir que o Brasil já viveu ao longo da sua história, momentos de forte pressão para eliminar o analfabetismo e que devemos” aprender a fazer” com as lições deixadas do passado.

O estudo do papel do Estado no Brasil e as políticas de educação de adultos nos indicam que o estado manteve um papel ambíguo quando anunciou por varias vezes através de Campanhas momentâneas e rápidas, mas com baixos resultados alcançados, que não foram suficientes para eliminar esse fenômeno de tal complexidade como o analfabetismo, enquanto fenômeno social.

De um estado cuja conduta está baseada no “patrimonialismo” como característica estruturante de sua linha política, seria pouco provável a inclusão de demandas de uma população originalmente composta de escravos ou ex.-escravos, índios, crioulos⁷⁷, população que dispunha de pouco poder de barganha, ínfimo prestígio social e quase nenhuma organização interna, pelo menos nos primeiros anos após a libertação da escravidão no Brasil. A falta de prestígio social desse segmento social, presente ainda hoje, demandante de políticas de EJA, talvez tenha justificado o pouco caso do estado brasileiro para com os resultados dessas ações.

As políticas de EJA no Brasil estão dependentes na razão direta do Estado que se implantou ao longo do processo histórico e do tipo de relações que se estabeleceram entre a sociedade civil e o Estado, e isso vem confirmar Torres (2004), quando enfatiza que essa relação entre o estado e a sociedade só pode ocorrer em um regime político de fortes instituições de tradição democrática, no qual o estado seja o articulador das políticas públicas de interesse geral.

⁷⁷ Crioulos, eram nome designado aos filhos de africanos nascidos no Brasil.

Ainda que formalmente anunciada várias vezes, tanto na legislação quanto as “Campanhas”, a questão do analfabetismo, não recebeu do Estado a atenção devida, para que fossem capaz de eliminar ou ao menos reduzir, o analfabetismo no país em 200 anos de independência e de República, no qual período o estado esteve ausente, ainda que pontualmente envolvido com a questão.

Essa ausência do Estado nas políticas públicas ocorreu também em outros setores da vida elevando a condição de banalização da cidadania para a maioria da população pobre, agravando ainda mais os problemas sociais, e as desigualdades sociais já existentes.

Com um Estado sendo gestado que tomou por base a exclusão de parte da população, como escravos, os índios e em geral os pobres e trabalhadores informais, a cidadania era garantida para parte da população, e não para todos.

Durante o Brasil Colônia, aqueles que estiveram ligados ao poder da Corôa portuguesa, durante a República, exigiram que o poder, fossem repartido entre os 25 governadores na época, todos reivindicando os “direitos do príncipe”, uma vez que na 1ª Constituição republicana, permanecia a figura do príncipe como um Poder “moderador”.

Essa é a nosso ver a origem da conceito de Estado “patrimonialista” que se enraizou no país e possibilitou o viés, na conduta do aparelho estatal, concedendo privilégios a grupos já bem estabelecidos economicamente gerando assim as desigualdades tanto social como econômica, presentes ainda hoje, tendo no analfabetismo como fenômeno social, uma das maiores expressões dessa desigualdade.

Modernizar o país, na década de 50 com o Plano de Desenvolvimento, ”crescer 50 anos em 5 anos de governo” representa a conservação de desenvolvimento por setor e região e é outra versão do “patrimonialismo regional”. As regiões brasileiras possuem índices diferenciados de desenvolvimento humano e social.

Chegamos ao século XXI, modernizando o País ainda com esse mesmo viés ideológico de Estado, agora sob influências neoliberais, do Consenso de Washington, a importação do conceito de “Estado Mínimo”, e mais uma vez a maioria da população pobre ficou excluída dos direitos de cidadania, agravando mais ainda a condição daqueles já em situação de pobreza e miséria muitas vezes.

O estado no Brasil se tornou “neoliberal”, antes de ter sido o estado “liberal, da tradição francesa, experimentado em outros continentes, de acordo com Reis Filho, (1995).

Permitam-me começar pelo problema da educação liberal superior à puramente técnica. Muitas vezes se esquece que a essência da idéia de educação liberal, é a própria liberdade. Liberdade do espírito, que nasce de indomável busca da verdade. Educação liberal não é questão de escolher este ou aquele currículo, é uma libertação progressiva do espírito. (p.42).

Para o autor o estado brasileiro ainda não atendeu as reais necessidades de toda a população brasileira, o estado sempre esteve a serviço de uma parcela já privilegiada da população porque era a que esteve sempre ligada à estrutura do poder constituído. A ilusão liberal resultou da chamada ideologia liberal americana, e consiste na crença de fundar a organização política Democracia representativa, baseada na livre escolha, fazendo do eleitor, o cidadão titular de todos os direitos políticos.

Ressaltando que várias das (7) sete constituições que tivemos pelo menos três delas proibiam o voto dos analfabetos e ainda estabeleciam um valor a ser pago pelos comerciantes que deveriam pagar e adquirir assim o direito de votar e ser votado.

No caso do Brasil, o Estado ainda precisa se fazer presente para como estrutura política provedoras das condições de cidadania para todos e, portanto, é necessário a iniciativa do estado sim, nas questões básica de garantia da cidadania.

A educação e alfabetização, constitui-se num dessas áreas prioritárias, que o estado deve assumir, não momentaneamente, mas como política de Estado, sem que sofra interrupções de Governos, subseqüentes.

Das políticas de educação de adultos do passado recente da história da educação, aprendemos que a alfabetização sendo uma questão social e política, está enraizada nos meios sociais, mais complexos, de difícil identificação e solução sem que a questão das desigualdades, da miséria, da pobreza não sejam resolvidas.

Ainda assim, algumas questões são específicas das políticas de educação de jovens e adultos, que não podem permanecer sem resultados até hoje, sob pena de mantermos a situação vexatória, incomoda de chegarmos ao século xxi, sem termos eliminado o analfabetismo.

A participação de uma variedade de agentes, e sociedade organizada, vem marcando a história da EJA, por um lado isso representa uma mobilização positiva em torno do segmento educativo, por outra uma pulverização de ações, às vezes simultâneas, e com distintas concepções, sobre o analfabetismo, causando certas ambigüidades, nas práticas de EJA e no que consideram um jovem e adulto alfabetizado.

Da riqueza das experiências dos anos 60, entendemos que ainda que haja muito estudo sobre o tema na academia, há aspectos não explorados e que não foram apropriados, como a questão do método e de postura política em práticas recentes de educação de adultos.

Ainda que a evasão apresenta outras causas já conhecidas como a necessidade de trabalho, em horários incompatíveis com os da escola, e luta pela sobrevivência das pessoas pertencentes às classes sociais mais desprotegidas socialmente, doenças, e às vezes utiliza-se de uma metodologia inadequada, sem considerar as condições concreta desse segmento social. etc.

Isso justifica assim parte da ausência das salas de aulas, evasão, dos jovens e adultos analfabetos, antes de adquirirem as devidas competências necessárias.

A necessidade de trabalhar e lutar pela sobrevivência diária se apresenta como a grande causa que justifica tal fenômeno, até hoje não resolvido pela políticas estudadas, nessa tese, tanto no passado recente, estudado, como no presente..

Isso reforça e confirma nossa hipótese de que, o conhecimento produzido no campo da educação de jovens e adultos no Brasil e na UFBA, não é suficiente, pelo menos não são socializados para alimentar e subsidiar práticas de EJA.

Isso explica e justifica, a identificação de práticas de EJA, próximas as práticas da escola tradicional, e antes dos anos 60 onde o conhecimento produzido na época não permitia maiores flexibilidades nos currículo das escolas.

As experiências e as lições deixadas por Paulo Freire parecem desaparecer do cenário educativo, das experiências variadas em nome de escolas importadas de realidade distintas como foi o construtivismo e Piaget nos anos 80, que acabaram deixando para trás o avanço iniciado nas décadas anteriores. Isso não somente com referência a prática pedagógica como na prática política e de participação e organização popular.

Após a ditadura militar a sociedade apresenta-se como que anestesiada e não se mobiliza em defesa dos seus direitos como deveria e não houve uma mobilização para as mudanças urgentes que o país precisava.

A recriação do projeto Paulo Freire, com os MOVAs, em 1989, e os desdobramentos existentes hoje são a raiz desse germe que poderia ter frutificado mais e melhor em prol da educação popular de jovens e adultos, caso tivessem se transformado em políticas públicas nacionais atendendo a toda a população não escolarizada naqueles anos.

As definições políticas e conceituais de educação de jovens e adultos da América Latina em geral e do Brasil em particular, recebem influências diretas das agências e eventos internacionais como da UNESCO, das Conferências internacionais e regionais de educação de adultos.

Estes espaços contribuíram também para o aperfeiçoamento e difusão de conhecimentos produzidos especificamente para o campo de EJA, e assim contribuíram para o aperfeiçoamento e expansão desse segmento educacional nos diversos pontos do planeta sugerindo políticas mais efetivas levando os países participantes desses eventos, a definirem políticas de EJA mais atuantes e focadas nas suas demandas internas.

Embora haja muitos críticos e críticas ao apoio desses organismos internacionais, considerando-os mais como uma imposição do que ajuda concreta, considero importante a participação da UNESCO e das Cumbres na América Latina, dada a possibilidade que oferecem de colocar em discussão mundial e regional o tema de educação em geral e da educação de adultos no Brasil em particular.

De acordo com Martinez (2005) concluindo um ensaio sobre evolução da educação na América Latina, apresenta 04 pontos, ou tensões, que considera fundamentais para compreensão e análise da evolução da educação na região latinoamericana:

Sendo a primeira, a tensão a questão entre o global e o local e suas conseqüências sobre a região que resulta em mais pobreza, exclusão e conflito, cujo exemplo da definição da educação ao longo de toda a vida, ter dificuldade de ajustar-se homogeneamente na região como um todo, uma vez que as políticas educativas na América Latina têm sofrido dessa tendência de dominação dos organismos internacionais, que conceitualmente se impõem sobre as demais regiões;

O segundo ponto de tensão, colocado pela autora diz respeito a um aspecto mais político e cultural, que recai segundo ela, como se produz essa dominação, cujo conceito está recheado de simbolismos, a partir dos quais vão se forjando movimentos em torno do novo colonialismo ou imperialismo cultural, que provem das agências internacionais, que assim impõem agenda neoliberal na região e as conseqüentes condições adversas desses atos;

O terceiro ponto de tensão que tem caracterizado as reformas na região latinoamericana, recai sobre uma interação dialética que se estabelece entre os conceitos de reforma e inovação. Enquanto a primeira responde a requisitos globais e públicos massivo homogêneo e normativo, enquanto a segunda questão refere-se à inovação relacionada ao local, o micro.

O quarto ponto é das tensões apresentadas pela autora, e a questão do dilema da escola em formar cidadãos competitivos em uma economia global, ou formar cidadãos democráticos e solidários promotores da paz e do fortalecimento dos direitos humanos. Sem tirar o mérito de organismos como a OCDE no estudo internacional PISA, considerado um grande aporte na educação no mundo.

Como proposição dentro dessas observações críticas a autora sustenta que a melhor forma de apoiar a educação é tentar apoiar a revolução silenciosa que está em curso, na qual o cultivo das políticas de subjetividade e a volta ao humanismo podem ser indicativos de observar melhor as diferentes regiões que compõem a América Latina.

As definições política, como Programas e Projetos aprovados nas Cumbres Iberoamericanas tem sido um espaço político importante para a expansão das políticas de EJA, nos países participantes desses eventos e também pela cooperação e intercâmbio existente entre países vizinhos.

As pesquisas da UNESCO sobre analfabetismo na América Latina transformam-se em estímulos a comunidade científica, para desenvolver pesquisas locais sobre o mesmo tema chegando às vezes a resultados distintos, ainda assim pela sua presença constante e apoio a temática da EJA, isso permite o surgimento dessas vastas experiências em EJA o que considera a “revolução silenciosa” para a autora.

A UNESCO constitui-se num espaço de consulta e referência para as definições de políticas de Educação de adultos, no espaço de qualquer país participantes desses eventos internacionais.

Sobre o analfabetismo da América Latina, podemos concluir que como fenômeno social pode-se encontrar uma situação bastante diversificada com países já territórios livres do analfabetismo onde o analfabetismo já foi erradicado, eliminado totalmente, como Uruguai, Venezuela e Argentina, onde já não se constitui em problema, mas senão uma questão de educação permanente ou continuada e ao longo de toda vida.

Ainda que a complexidade da questão do analfabetismo não possa ser resolvido totalmente sem que Políticas subseqüentes sejam implantadas para evitar a regressão da aprendizagem, sem que os cidadãos tenham incorporado o uso social da leitura e da escrita, na perspectiva de uma educação e alfabetização e letramento.

Já em outros países como Nicarágua, Honduras, e Haiti, e o Brasil concentram os problemas mais graves de altas taxas de analfabetismo.

O Plano Iberoamericano, para redução do Analfabetismo - PIA aprovado na Cumbre de Salamanca em 2005, e implementado em 2007, impulsionou a expansão de políticas de Alfabetização de adultos a grupos étnicos raciais, no Brasil de difícil identificação e atendimento com políticas sociais, como os quilombolas, os caiçaras, os indígenas, os pescadores, da pesca artesanal, e outros.

Ainda que o Brasil Alfabetizado, a Política do governo Federal atual tenha colocado como foco os atendimentos desses grupos étnicos, os resultados ainda não aparecem positivamente.

Segundo documento preparatório da VI Confinteia (2009), os dados apresentados da pesquisa da PNAD2009, após a implantação do Programa Brasil Alfabetizado, não são nada

animadores. De 2002 a 2006 a redução da taxa de analfabetismo foi uma redução ínfima, de 1,2%, apesar dos esforços e da expansão da matrícula em EJA no período.

Ainda hoje dos 14,2 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais não sabem ler e escrever, outros 30 milhões são analfabetos funcionais - sabem ler e escrever o próprio nome - mais não conseguem fazer uso da escrita nas atividades cotidianas. Para os homens o analfabetismo se manteve estável em 10,2% e para as mulheres, caiu para 9,8%, indicando assim que as mulheres estão em vantagem sobre os homens. Os dados mostram ainda a disparidades regionais já identificadas historicamente, no nordeste continua 19,4%, e a Bahia ainda não registrou nenhuma diferença na taxa anterior.

Percebe-se, no entanto uma redução da taxa de analfabetismo entre o grupo de pessoas de 10 a 14 anos de idade, a taxa de analfabetismo ficou em 2,8%.

No Estado da Bahia de acordo com o censo de 2008, o tempo médio de estudo dos baianos, está estimado em média de 5,6 anos e somente 24% têm o ensino médio completo, embora de 2007 para 2008 a taxa aumentou 1,8% o que representou a maior ampliação dos últimos 5 anos. Como se percebe um crescimento vegetativo e lento, sem indicar a perspectiva de alfabetizar 50% da população baiana, como anunciou o TOPA em 2006. Para Cara (2007) acelerar a queda do analfabetismo depende de medidas que atraiam os adultos para a escola, além do combate as desigualdades sociais raciais, e as disparidades regionais.

Ainda assim, já se percebem muitos pontos considerados avanços significativos no campo da EJA como hoje o entendimento da alfabetização, como um estágio inicial de um processo mais amplo de inserção na cultura escrita; o reconhecimento cada vez maior da escola como principal agência de promoção da cultura escrita e da necessidade mais alongados períodos de escolarização da população.

Do ponto de vista de gênero, as mulheres com 15 anos chegam ao ano de 2006 com percentuais de escolarização superior ao dos homens. Na perspectiva étnico racial constata-se que dos 14,4 milhões de analfabetos existentes em 2006, 69,4% eram negros (pretos e pardos) enquanto dos brancos era de 6,5%.

Sobre a pesquisa em EJA nas Universidades brasileiras, ficou evidente que são as Universidades Públicas que se dedicam a pesquisar sobre o tema da EJA, e aquelas que estão localizadas nas regiões Sul e Sudeste as mais desenvolvidas economicamente.

Em São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre, estão também instalados os maiores centros de pesquisa das universidades do país, as mais bem equipadas e que dispõem das melhores condições tecnológicas, dentre as mais prestigiadas como a USP, UNICAMP e PUCs do Rio e São Paulo que juntas respondem por 59% da produção em EJA.

Essa Pesquisa Nacional de 1998 em EJA identifica uma concentração nos centros urbanos de maior desenvolvimento da pesquisa em geral, notadamente as da região sul e sudeste.

O Estado de São Paulo isoladamente, responde por 41,44% da produção acadêmica de toda produção nacional em Educação de Jovens e Adultos.

Sendo estas as regiões historicamente mais desenvolvidas e melhor situadas economicamente, o conhecimento aí produzido, reflete em última instância, problemas da realidade dessas regiões, assim como as questões vividas por essa população.

O Nordeste e o Norte que concentram os piores índices de analfabetismo e em termos absolutos a região Nordeste concentra o maior número de analfabetos absolutos chegando em 2006 com 7,6 milhões de pessoas nessa condição, pesquisa pouco a temática da EJA.

Não há nenhuma pesquisa de porte Nacional que reflita as questões dos grupos étnicos raciais, onde se concentram grande parte do analfabetismo absoluto do país, não por acaso na Região Nordeste cujo índice de pobreza é também alarmante.

A pesquisa em EJA, ou o Estado da Arte revela a falta de pesquisas em determinadas temáticas ainda não exploradas pelos pesquisadores, e identifica lacunas dentro do universo de conteúdos da EJA como, por exemplo, na campo dos estudos históricos, dos grupos raciais, os caiçaras.

Não há também muitas pesquisas sobre como aprendem a ler e escrever grupo afrodescendente, os quilombolas, os índios, como vivem, sua cultura como aprendem a ler e escrever e se aprendem.

Na perspectiva étnico racial, embora tenha havido melhoras, quanto ao analfabetismo, desses grupos, constata-se em 2006 uma taxa de 14% entre negros e pardos em 1999 era de 20,4%.

Dos 14,4 milhões de analfabetos existentes em 2006, 69,4 % eram negros (pretos e pardos), enquanto a participação desse grupo na população geral é de 49,5%.

Outra característica da pesquisa em EJA é a falta de pesquisas em instituições privadas e ONGs. Sendo que essas são agentes executoras de políticas de EJA, historicamente envolvidas com a educação de adultos, incluindo o estado da Bahia, onde muitas universidades e Escolas superiores isoladas da rede privada recebem recursos públicos para executar a política estadual de redução do analfabetismo.

Sendo as universidades públicas as instituições que lideram as pesquisas nesse campo, ainda que não suficiente pelo menos no Nordeste e em especial no Estado da Bahia.

Das Universidades da Região Nordeste, incluindo o Estado da Bahia, destacam-se apenas a produção da Universidade Federal da Paraíba, que por ter uma prática consolidada em atividades de pesquisa e produção em EJA, constituindo em tradição dessa Universidade pela manutenção de uma linha de pesquisa e um curso de mestrado e doutorado nesse campo.

O Estado da Bahia concentra o maior número de analfabetos absolutos, (2 milhões), e pelo menos na UFBA, não há produção acadêmica sobre tal contingente, ainda que as universidades públicas tenham uma atuação direta sobre as políticas de EJA implantadas no Estado.

Há alguns estudos ultimamente impulsionados pelas exigências de monografias de final de curso na graduação em pedagogia, da UFBA alguns estudos empíricos tratando da questão do analfabetismo de modo geral.

A pesquisa em EJA na UFBA fica limitada ao consumo interno, não há uma linha de pesquisa associada à Pós-graduação, Programa de Mestrado e Doutorado, da UFBA, embora exista desde a década de 1970, e a produção de teses na área de educação de adultos tímida, ficando as Dissertações de Mestrado e Monografias de final de Curso com a preferência nesse campo, como temas escolhidos para serem investigados, e estudados pelos alunos.

Uma constatação curiosa da pesquisa Nacional de EJA é que a maioria das pesquisas realizadas, e das teses e dissertações apresentadas, são relatos de experiências práticas, em geral baseados em projetos e programas, cuja extensão fica reduzida a um espaço geográfico limitado e são referidos a uma ou poucas unidades escolares dificultando assim, conclusões generalistas e mais amplas tanto no aspecto da teoria quanto da prática.

Alguns, trabalhos, utilizam-se de recursos da etnografia e aprofundam o conhecimento específico daquele programa ou projeto em uma determinada comunidade.

Quanto ao suporte legal da Educação de jovens e adultos, podemos concluir que em geral os determinantes legais, são reflexos dos momentos políticos vivido, que condicionam as formas e conteúdos das leis que regulam o ensino e estas dependem da correlação de forças políticas e das lutas empreendidas pelos seus interesses.

Considerando que os adultos analfabetos nunca dispunham de organização política, para reivindicar seus direitos, estão situados nas classes sociais mais baixa e de poder aquisitivo e prestígio social menor.

Não tendo poder de barganhar junto ao Estado seus interesses e reivindicar seus direitos, nunca tinham participação no processo de elaboração das leis que representavam suas demandas.

O fato da 1ª LDB de durar 13 anos em tramitação no Congresso Nacional de 1948 a 1961 pode-se concluir que o peso e o lugar que tem a educação para aqueles que foram eleitos pelo povo pra fazer cumprir seus direitos.

A LDB de 1996 durou 7 anos para ser aprovada no Congresso nacional porque não havia consenso entre os políticos empresários do ensino da rede privada, deputados e senadores.

Os políticos, em geral Deputados, Senadores, Vereadores, Prefeitos, governadores em geral, têm o discurso a favor da educação e em seus programas partidários, os mais altos valores educativos como simples efeito de retórica. Na prática não há uma correspondência a essas declarações de intenções.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, apesar de que acabou sendo aprovado, teve uma grande participação popular ainda que não tenha prevalecido o projeto do interesse da maioria da população, pelo menos no que se refere à educação de jovens e adultos.

Mas as Agências internacionais mundiais e regionais acabam regulando a Educação brasileira, ainda que de forma indireta, pela participação nos eventos, encontros congressos e

pelos compromissos assumidos, nas Cumbres, nas Conferências Internacional e Iberoamericanas de Educação.

Consideramos uma regulação positiva diante do histórico descaso e ausência do estado para com educação de adultos principalmente, é necessário, entretanto que organizações de prestígio Internacional como a UNESCO, e outras esteja sempre apoiando cobrando dos governos o cumprimento dos compromissos assumidos.

O Brasil Alfabetizado como Política Pública de iniciativa do Governo Federal a partir de 2003, ainda que não apresente resultados animadores, vem criando uma rede de agentes e atores sociais que se comprometeram a participar da proposta de eliminar o analfabetismo no país até 2015.

Como política do estado o Brasil Alfabetizado, permite a pluralidade de usos de métodos, mas faz o controle social através da exigência do domínio de competências, a partir do controle social externo, sendo essa uma das características das mais polêmicas do Programa, a nosso ver é preciso criar mais mecanismos de controle social com efetiva participação da sociedade.

A concepção e estrutura flexível do PBA nos parece acertada e coerente com a idéia de descentralizar, ainda que corra riscos caso o controle social não seja efetivo.

Os diversos Programas estudados, que estão agrupados e abrigados no Programa, Brasil Alfabetizado, apresentam diferentes formas de execução nessa política e, portanto resultados diferenciados, nem sempre atingindo os objetivos declarados.

Como “portal de entrada na cidadania” a política nacional de alfabetização, o Programa Brasil Alfabetizado, abre um leque de possibilidades de desenvolver a cidadania no interior de cada instituição, de acordo com as condições e entendimento já antes colocado em prática, ou seja, não nos parece que instituições que já ofereciam alfabetização de adultos antes do Brasil Alfabetizado tenha mudando sua prática, no momento atualmente, parceiros da política pública do Governo Federal, o que foi observado no estudo, evidenciavam a mesma prática, agora subsidiados pelo governo federal.

Existe uma variedade de formatos de desenhos e diferentes concepções de alfabetização, em práticas observadas nos programas selecionados. Isso por um lado permanece fiel a tradição dessa modalidade do ensino de abrigar vários agentes e de

iniciativas e origens distintas, e por outro, pode significar uma ameaça ao cumprimento dos objetivos de eliminar o analfabetismo usando as mesmas estratégias.

Legitimado pelo princípio da descentralização, o PBA acaba repartido em pedaços pelas diferentes feições das instituições que o executam e parece ter perdido sua feição inicial do todo definido como proposta de política pública.

Retornando a Torres (2004) no seu modelo teórico proposto para estudo das políticas públicas e sociais, a efetivação de tais políticas de governo, só ocorrem se o país tiver uma vasta estrutura de instituições forte e sedimentadas num regime político estável.

Ainda que o foco do Programa esteja centrado nas populações que concentram os maiores grupos de analfabetos, outros aspectos como as questões de ordem práticas precisam ser melhoradas e mais claramente definidas, como a formação e acompanhamentos dos professores alfabetizadores, a falta de outras políticas sociais que venham reforçar a participação das pessoas adultas na escola, como ajuda do Bolsa Família, a participação dos jovens de 16 a 29 no Projovem e outros programas de inclusão produtiva, de geração de renda e de inclusão digital, são aspectos que precisam ser ampliadas para melhorar o desempenho do PBA.

Considerando a orientação política implícita no Programa de Alfabetização de Paulo Freire por ocasião do PNA em 1963, estava baseado numa visão nacionalista de expansão econômica dentro dos moldes capitalistas. A educação de em particular a educação de adultos aparecia como tendo um papel importante não só do ponto de vista econômico, como fator de desenvolvimento de recursos humanos, mas principalmente como instrumento de integração social e política do homem brasileiro no processo de desenvolvimento e modernização.

No PNA de 1963 o analfabetismo era visto como um problema crucial à medida que constituía sério obstáculo a essa integração. Contudo, não era interpretado como um problema de âmbito Nacional. Casualmente era visto como produto de um conjunto de fatores socio-economicos concretas, características de formações sociais subdesenvolvidas. No Programa Brasil Alfabetizado, o aluno, pelo menos esta registrado nos documentos, e tratado como cidadão é visto como um sujeito de direitos sociais será isso mais um efeito retórico e não uma convicção-intenção da nação brasileira?

As propostas de atuação em nível de educação popular, no PNA citado, apareciam quase sempre vinculadas à idéia de que reformas educacionais deveriam estar intimamente relacionadas com o conjunto da reformas estruturais que se faziam presentes e necessárias para a superação da condição de subdesenvolvimento.

A partir dessas premissas implícitas nessa visão, desenvolvimentista e da forma como era concebida a educação, pode-se entender o apoio político institucional que alguns políticos e grupos integrantes do Estado concederam aos movimentos de cultura popular desde o início da década de 60 com uma diversidade de intenções.

Para os grupos organizações estudantis sindicais e religiosos as os líderes políticos que atuavam dentro dos padrões de uma política de massa, nessa época, a educação de adultos se configurou como um eficiente instrumento de mobilização política, na medida em que permitia o contato direto com as classes trabalhadoras, tanto do meio urbano quanto rural e do campo.

O sistema Paulo Freire, como era chamado e não apenas método Paulo Freire, por suas características, permitia a alfabetização em tempo recorde e, principalmente, possibilitava a discussão crítica dos problemas sociais, políticos e econômicos vividos pelos alfabetizandos, satisfazendo assim simultaneamente às expectativas daqueles grupos populares e dos líderes políticos.

Para os primeiros configurou-se como instrumento de aproximação com as classes trabalhadoras, tivessem pretensões reformistas ou revolucionárias. Para os segundos taticamente interessados em ampliar o contingente de eleitores, constituiu-se num método que garantia a alfabetização em curto prazo de um grande número adulto, aparecendo como um investimento altamente compensador já que a manutenção no poder de tais lideranças dependia do apoio popular.

Este fato justificaria o total apoio financeiro e institucional concedido por alguns destes líderes, durante o governo Jango Goulart, aos grupos que vinham atuando em campanhas de alfabetização, mesmo que não houvesse uma convergência de interesses políticos.

Assim ainda que as campanhas em prol da educação popular no período de 1960 a 1963 tenham se originado fora dos quadros institucionais do Estado, sempre mantiveram

certo nível de dependência em relação á política populista, na medida em que sua legitimidade e possibilidades de expansão dependiam das condições gerais de mobilização, incentivados ou toleradas pelos líderes populistas que detinham o poder do Estado.

A promulgação do PNA em 1963, parece ter resultado de uma tentativa de coordenação institucional das atividades que vinham sendo desenvolvidas desde 1960, na área da educação popular, por algumas frações políticas integrantes do grupo que detinha o poder durante o Governo de Goulart, visando à obtenção do controle de alguns setores dentro dos Aparelhos ideológicos do estado, notadamente do Aparelho Educacional.

Dentro desse quadro a adoção do sistema Paulo Freire de educação não nos parece de forma alguma acidental para aquele contexto.

Em primeiro lugar, do ponto de vista de sua orientação ideológica, as proposições de Freire coadunavam-se com a orientação decorrente do modelo nacional-desenvolvimentista, então predominante ao nível do Estado.

E em segundo lugar porque satisfazia aos interesses daqueles que atuavam em diferentes áreas de atividades, com vista a promover uma mobilização em prol das reformas estruturais e de uma maior democratização social e política, que na época surgiam como metas decorrentes do próprio modelo de desenvolvimento econômico e social em curso.

Os possíveis desvios em termos ideológicos da orientação predominante ao nível do Estado, no que diz respeito à atuação de certos grupos participantes das diferentes experiências em que se adotou o sistema Paulo Freire, explica-se em virtude da própria evolução, naquela conjuntura, da participação cada vez mais ativa das classes populares no processo político independente da ingerência populista.

Essa participação poderia ou não estar vinculada a um engajamento partidário, a depender da orientação política emprestada pelas diferentes organizações de esquerda a sua atuação junto às classes. Esse contexto marca a diferença entre aquele programa dos anos 60 e da atual. A questão dos mais de 14 milhões de analfabetos parece não preocupar a sociedade como um todo, deixando para um grupo social, aquele seguimento que vem se dedicando a essa temática historicamente, essa tarefa. Somente a partir de 2003, a questão do analfabetismo passa a ser assumida como uma política de Estado.

No caso do Programa Brasil Alfabetizado ainda que nos discursos dos dirigentes estejam às afirmações de ser um Programa de governo assumido pelo Estado brasileiro, sendo essa uma esperança que durante anos alimentou o discurso da redução do analfabetismo, estamos no momento sem alcançar resultados mais animadores que venham atender os objetivos de reduzir o analfabetismo no Brasil. Isso revela que será preciso resolver as questões das desigualdades social enquanto se alfabetiza os mesmos jovens e os adultos, oriundos das classes sociais mais pobres.

Penso que diante de tantas evidências da complexidade do analfabetismo como fenômeno social, uma das implicações visíveis da produção de conhecimento específico em EJA, nas Universidades, é a formação de uma geração de pesquisadores dedicados a esse problema social não resolvido, portanto um problema de cidadania e de desenvolvimento humano de uma dívida social histórica para com a parte da população que merece uma tomada de decisão de cunho nacionalista e de compromisso social e coletivo da população brasileira concentrando esforços para a resolução da questão do analfabetismo.

Chama atenção o fato de existir uma maior produção em EJA, onde o fenômeno do analfabetismo não se encontra tão alarmante, como as Regiões Norte e Nordeste, onde justamente faltam profissionais especializados, pesquisas e materiais nesse campo.

Como conclusão das referências históricas da história da EJA, podemos sintetizar que o acúmulo de experiências anteriores e a participação de representação da sociedade civil e dos movimentos sociais, na luta pela redução do analfabetismo nas políticas de EJA, são hoje o substrato e a fonte de onde se busca informações para orientar as ações e políticas atuais.

A primeira constatação do estudo das políticas de EJA, no estado da Bahia de 1997 a 2005 e com um olhar focado na produção de conhecimento específico nas Universidades, é que não podemos entendê-lo como conclusivo.

Trata-se de um estudo demonstrativo de situações particulares que podem indicar o caminho a ser trilhado e a guiar outras ações na área da produção de conhecimento na Universidade que possam contribuir com o crescimento desse campo ainda não atingido como a criação de novas linhas de pesquisas e núcleos de estudos no campo da EJA, que possam contribuir com a redução do analfabetismo.

As universidades baianas encontram-se mergulhadas na execução, muito embora como centro produtores de conhecimento específico existem poucas pesquisas não cobrem a variedade de temas da EJA. Somente a Universidade do Estado da Bahia e em Juazeiro, um dos Campus Universtários da Rede é oferecido um Curso com concentração em EJA e recentemente vem oferecendo curso de Pós graduação, especialização lato sensu.

Considerando que o Brasil Alfabetizado enquanto política pública nacional possui como uma das características principais a avaliação anual de sua execução, visto que a participação dos parceiros na Comissão Nacional de Alfabetização tem esse compromisso de rever práticas consideradas negativas e reforçar aquelas que deram resultados positivos durante o ano de execução da política, não tivemos a pretensão de avaliar o Brasil alfabetizado, mais sim verificar suas feições no estado da Bahia. Como se desenvolve, com quem, quais os parceiros e as práticas em execução.

Considero na verdade, que há um elemento novo nessa política atual para eliminar o analfabetismo no Brasil, ainda que reconheça as dificuldades presentes e a lentidão com que se apresenta. A permanência de uma variedade de atores sociais historicamente ligadas a questão, a mobilização de setores dos movimentos sociais nunca antes envolvidos, a democratização das decisões técnicas e políticas do programa. Isso permitiu criar um clima de entusiasmo e expectativas propositivas, aliado a autonomia e flexibilização pedagógica, associada ao domínio de competências básicas, previstas no PBA, que pode-se dizer que há uma clima *instituinte* de acordo com Castoriadis (2000) que poderá evoluir para o *instiuido* , considerando que cada município vai adquirindo as condições concretas de contribuir para reduzir o analfabetismo.

De acordo com Oliveira (2006), as políticas educacionais do governo Lula, especialmente as de educação básica estão enraizadas do modelo de gestão do contexto da reforma do estado nos anos 90, ainda que com rupturas pontuais, que vem distinguindo o contexto atual no qual o estado assume a centralidade das políticas públicas.

Herdeiro do modelo de gestão do governo anterior, o governo atual precisou focar sua ação na priorização das políticas da Educação Básica, iniciando pela aprovação em 2007, do FUNDEB, que ampliou o financiamento da Educação Básica incluindo a Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 anos obrigatório e o Ensino Médio, com duração de 3 anos.

Considerando que tais mudanças são muito recentes na vida educacional brasileira, e ainda não houve tempo e maturidade suficiente, sendo uma das rupturas da política do governo evidenciado no segundo mandato, ou seja, de 2006 em diante, é prematuro cobrar a efetividade dessas mudanças sendo necessário ainda um tempo de maturação e incorporação na prática e no cotidiano das escolas.

Ainda que saibamos que o novo nasce no contexto de experimentação das condições objetivas do velho, ainda são pontuais as mudanças observadas nas escolas.

De acordo com Marques e Mendes (2007), a gestão das políticas sociais do governo atual e na educação em particular, o governo federal vem desenvolvendo programas, estabelecendo parcerias diretamente com os municípios e com as escolas, muitas vezes sem a mediação dos estados, consolidando assim um novo modelo de gestão de políticas públicas e sociais.

O Bolsa-Família, o Projovem e o Primeiro Emprego, são políticas sociais, do governo atual, dirigidas aos mais pobres da população, e está diretamente condicionada a permanência dos beneficiários dessas políticas na escola, a fim de que possam receber outros benefícios. De acordo com Oliveira (2009) as políticas sociais do governo Lula, especialmente às de Educação básica, podem ser caracterizadas como políticas públicas bastante enraizadas, no movimento constante e oscilatório de rupturas e permanências com modelos de políticas anteriores.

Observa-se assim que, como política social a educação tem cumprido relevante tarefa na distribuição da renda entre os mais pobres por meios de acordos firmados entre o governo federal e repassados recursos e as condições no nível local, bem próximo aos beneficiários.

O caso do Brasil Alfabetização possui essa característica de atuação e incidência no nível local, buscando nas próprias comunidades, tanto os alfabetizandos, alunos para a formação das classes, quanto os futuros professores alfabetizadores também oriundos da própria comunidade, na tentativa de focar a população realmente sem nenhuma escolarização ou analfabetos absolutos.

Essa preocupação de atingir a parcela mais necessitada da população tem sido uma preocupação das políticas sociais do governo federal, e tem levado políticas sociais, que extrapolam o modelo proposto por Torres (2004).

Durante as visitas realizadas nas classes do Brasil Alfabetizado, não foram identificados nenhum desses projetos sociais criados para dar suporte e formar essa rede de proteção social necessária para a garantia da entrada e permanência dessa população mais vulnerável nas escolas.

Com relação ao tempo de oito (8) meses dedicado as atividades pedagógicas para alfabetizar, não foi registrado qualquer posição contrária, apesar de crença indicada por alguns na continuidade dos estudos por essa população.

Um dos avanços percebidos atualmente fruto dessa experiência vasta existe no Brasil com a participação da sociedade civil, é a compreensão da alfabetização com o início de um processo de iniciação no mundo da leitura e da escrita, mas que não se encerra em apenas 8 ou 10 meses de atividades pedagógicas.

Essa vasta experiência acumulada, não foi suficiente para evitar a composição das classes contendo 40% das pessoas jovens e adultos, com experiência escolar anterior em algum momento da vida e, portanto não se configurando como analfabetos absolutos, que é o foco do Programa. Disso decorrem vários problemas de complexa resolução mais que se torna esclarecedora para compreensão das dimensões do analfabetismo.

Os professores se queixam da heterogeneidade existente nas classes e das dificuldades didáticas de encaminhar o processo de desenvolvimento das competências de aprendizagem. Aqueles que já tem uma iniciação em leitura e escrita se queixam da repetição vivida em classe e da monotonia de sempre está vendo as mesmas propostas e estratégias de ensino.

A dificuldade em focalizar população analfabeta, que significam ainda os 14 milhões de brasileiros permanecem como um desafio como no Brasil Alfabetizado, posto que como fenômeno social, o analfabetismo tende a modificar-se e se esconde nas diversas brechas e nos tecidos sociais adversos.

Os próprio programas sociais federais de geração de renda e de inclusão produtiva, exercem uma atração maior nos alunos que o fato de aprender a ler e escrever. Sabiamente essas políticas sociais citadas estão interligadas e procuram focalizar os mesmos beneficiários, alinhando assim, as ações do governo para o mesmo campo cujos resultados possam expressar as mudanças anunciadas.

É parte da política no Programa Brasil Alfabetizado que os pais dos alunos beneficiários da Bolsa Família sejam alunos do programa, que por sua vez só concede o benefício aos pais que mantenham os filhos na escola básica.

Isso em tese, porque na realidade não se percebe muitas vezes essa convergência, ainda que formalmente as políticas sociais estejam textualmente assim constituídas. As políticas de inclusão produtiva e de geração de renda do Ministério de Desenvolvimento Social- MDS estão focadas no atendimento a essa população os beneficiários do Brasil Alfabetizado, da Bolsa Família e do programa FOME ZERO.

No Estado da Bahia ainda que o TOPA venha quantitativamente atingindo os 50% previstos inicialmente, essa dimensão quantitativa não tem representado a redução da taxa de analfabetismo, ainda que seja o programa de maior expressão do governo do estado.

O Programa Salvador Cidade das Letras, em 2006, matriculou 21 mil alunos na capital, ao final dos 8 meses concluíram 14 mil e no encerramento do ano foram entregues certificados a 7 mil apenas, significando 1/3 da matrícula inicial, ainda que os dirigentes anunciem um número maior de concluintes.

Por isso é possível deduzir uma taxa alta de evasão histórica nesse tipo de Política de governos, atribuída à permanência das mesmas desigualdades sociais e das condições estruturais das classes c, d, e, que buscam um programa dessa natureza para aprender a ler e escrever, mas não conseguem se manter nele, nem adquirem as competências esperadas, diante da falta de outros requisitos de cidadania, como ficou demonstrado.

A política de inclusão digital nem sempre contribui para o desenvolvimento das competências de aprendizagem que venham ajudar no processo de aquisição da leitura e da escrita conforme observamos no projeto Tabuleiros Digitais. Poucos alunos buscam os computadores como auxílio às atividades de ensino ainda assim, a perspectiva de encontrar trabalho e renda foram identificados como motivação para usar os computadores, mesmo se distantes da sua residência, e as vezes deixando de ir as aulas, no caso dos estudantes que não dispõem de computadores na sua escola nem nas suas residências.

No Município de Alagoinhas no período estudado, apesar das melhorias nas políticas educacionais gerais, não foram identificadas melhorias visíveis nos resultados e no

desempenho dos alunos no Brasil Alfabetizado, pelos mesmos problemas vistos, também em Salvador, como o da evasão, por exemplo.

Os alunos que compõem as classes de EJA, nem sempre eram analfabetos absolutos. Ou seja, não compunham o contingente dos 14 milhões, o público-alvo do Programa, o que pode significar que o foco do programa ainda não foi atingido.

Geralmente, são pessoas com passagem rápida pela escola, mas que não adquiriram as devidas competências, mais já dominam algo do código escrito e compõem uma classe heterogênea trazendo uma dificuldade para o professor alfabetizador controlar.

Isso leva ao questionamento da formação desses alfabetizadores como insuficiente para dotar esse professor das condições pedagógicas, metodológicas e didáticas para ensinar a ler e escrever a esse grupo composto com essa especificidade. Isso pode ser identificado em quase todos os programas observados no estudo.

Sobre o papel das universidades nessa política, acreditamos que ao invés de executar essas políticas seria mais adequado e mais de acordo com a natureza das universidades produzir conhecimento específico para a EJA.

Contraditoriamente o Estado do Nordeste que apresenta a maior taxa de produção de conhecimento em EJA, que é o estado da Paraíba, conforme ficou demonstrado na Pesquisa Nacional, posto que possui um Núcleo de Pesquisa em EJA e também um curso de Mestrado cuja concentração é o campo da EJA, ou seja forma pesquisadores para esse campo do ensino e da Educação Básica, ainda assim, esse mesmo Estado, mantém as maiores taxas de analfabetismo absoluto, junto com os Estados Piauí e Alagoas, segundo dados da Folha de São Paulo de 29/09/2009. O que significa dizer que o a complexidade do fenômeno do analfabetismo parece se confirmar de difícil alcance, e se mantém como um desafio a ser enfrentado no país.

Com relação ao desenvolvimento de outras competências básicas como as competências digitais por exemplo, o estudo mostrou que nem sempre as pessoas que buscam usar os tabuleiros digitais estão buscando adquirir competências de leitura e escrita, ainda que o uso destas ferramentas sejam importantes para buscar outros conhecimentos e para o desenvolvimento na ampliação e expansão das competências básicas.

No entanto constatamos uma contradição semântica. A pouca importância dada à essa modalidade historicamente pelos governantes, resulta numa contradição, uma vez que nela estão concentrados, justamente os marginalizados de outros direitos como cidadãos, ou seja, aqueles que não tiveram acesso a escola na idade regular, os adultos analfabetos de hoje.

Consideração dos sujeitos da alfabetização como sujeitos de direitos sociais de acordo com Bourdieu e Tourraine (2002) e (1998), respectivamente, consideramos que as condições objetivas do Programa Brasil Alfabetizado sozinhos, isoladamente, não apresentam as condições de tratar e garantir aos beneficiários do Programa Brasil Alfabetizado, como cidadãos de direitos sociais. Os direitos sociais são negados a essas pessoas excluídas de moradia, trabalho, educação e saúde que hoje são beneficiárias das políticas sociais que anunciam a inclusão social ainda que não tenhamos os resultados desejados.

De todo o movimento e apoio internacional desde as Conferências das Cumbres da América Latina, apresentam um resultado importante, embora pouco visível como respostas concretas e resultado positivo. Pode-se deduzir que as estratégias utilizadas até o presente momento não foram suficientes para enfrentar a questão do analfabetismo no mundo. De igual modo, as estratégias utilizadas para erradicar o analfabetismo no Brasil e na Bahia, apresentam as mesmas resistências e dificuldades.

O Programa Brasil Alfabetizado, na Bahia, anunciou que em três anos atendeu a 460 mil alfabetizandos, considerando ter atingido em tempo recorde a meta estabelecida. Ressaltamos que a expressão atendimento é evasiva e que não há registros do significado desse atendimento em termos de aquisição das competências básicas em leitura e escrita. Observa-se ainda que não há uma avaliação sistêmica disponibilizada pelo programa, e para composição do atendimento às metas são utilizados os mesmos dados de matrícula inicial.

Sobre os recursos, destinados a EJA, o Brasil Alfabetizado, segundo dados do IBGE, de 2007 a 2008 a redução da taxa de analfabetismo foi de apenas 1%, e em seis anos, teve um gasto de quase 2 bilhões de reais, de 2004 a 2008. Um em cada dez brasileiro não sabe ler nem escrever, além dos 14,2 milhões que não sabem ler e escrever, outros 30 milhões de pessoas são analfabetos funcionais, e também a desigualdade regional é mantida, mesmo depois da prioridade definida na política atual, a região Sul permanece com os menores índices e o Nordeste e Norte, como as que concentram os maiores contingentes de analfabetos.

Considerado um alto investimento, para um tímido resultado, o que o vem reforçar a idéia de que Educação é parte importante para a transformação social, muito embora sozinha não seja capaz de mudar o cenário e o contexto de fortes contradições em que vivem as pessoas a ele submetidas. Defender, portanto uma educação de qualidade e para todos pode ser também uma forma e estratégia de erradicar o analfabetismo histórico no Brasil, fruto de uma dívida social para com a maioria da população excluída.

Muito embora os resultados do Brasil Alfabetizado ainda não apontem para a eliminação do analfabetismo no tempo e velocidade pretendidas, acreditamos na melhoria dos indicadores sociais como um todo no país, o que poderá garantir um melhor desempenho da alfabetização dos adultos e jovens, visto que há sinais de melhoria da redução da pobreza, pelas políticas sociais em desenvolvimento a partir de 2003.

As políticas sociais do governo federal em curso apontam para a melhoria e redução da exclusão social existente no país, da pobreza, dos grupos e das comunidades tradicionais como os quilombolas e indígenas, são sinais que apontam para uma virada da situação das comunidades historicamente excluídas da cidadania e conseqüentemente a melhoria dos índices de analfabetismo.

Diante do desafio histórico que se encontra o Brasil, e da necessidade de responder positivamente as questões sociais para vencer a resistência do analfabetismo histórico no país, o estado brasileiro vem sendo desafiado, embora enfrentando a questão, enquanto política pública de estado, a resolver ou erradicar o analfabetismo no país.

Para tal vem utilizando uma variedade de estratégias, como seminários para discutir as políticas sociais do governo, participação dos beneficiários na avaliação das próprias ações. Reunidos em um simpósio internacional vários estudiosos brasileiros e estrangeiros analisaram as políticas sociais do governo atual com destaque para alguns autores.

Teóricos como Subirats (2009) Barrientos (2008), analisando as políticas sociais do governo, enfatizam o caráter protetor dos mais pobres que assumem as políticas sociais defendendo assim o cidadão e as famílias dos efeitos da crise financeira que se abateu sobre o mundo e que passou sem maiores danos no Brasil e alertam para a necessidade dos beneficiários tornarem-se protagonistas dessas políticas e não dependentes delas.

Já Hopenhayn (2009) considera a crise econômica recente uma oportunidade de reforçar as políticas sociais e proativas de emprego formal, defendendo-as como formas alternativas as diversas crises no mundo.

Sposati (2009) defende a política social como ação de longo prazo, em contraposição ao conceito de recorrente de uma ação emergencial. Para essa autora, as políticas sociais são investimentos e não apenas gastos, uma vez que as repostas são também identificadas a longo prazo.

Defensores da presença do estado democrático esses autores analisaram as políticas sociais no Brasil a partir de cada lugar das instituições internacionais a que pertencem, concluindo que as políticas sociais no Brasil implementadas pelo governo atual, tem sido uma estratégia importante para o fortalecimento do estado e tem servido para revigorar o Estado democrático, uma vez que, as políticas sociais reaqueram o mercado interno e promovem a inclusão social de milhões de brasileiros.

Ainda que as políticas sociais estejam focadas na integralização, ou seja, concentradas nos mesmos sujeitos, nos estados com maiores demandas sociais, na tentativa de reduzir as desigualdades regionais, os resultados do PBA são tímidos, ainda que focados nesses mesmos sujeitos.

Nem mesmo a política de controle social, através de mecanismos externos e internos como o cadastro único como meio de evitar fraudes, o sistema de monitoramento on line, garantiu um melhor desempenho do Programas Brasil Alfabetizado enfatizando assim a complexidade do fenômeno do analfabetismo. O Brasil permanece ainda, entre as dez maiores taxas de analfabetismo no mundo.

Essas e outras são algumas das conclusões a que chegamos, com mais perguntas que respostas e com a certeza da necessidade de mais estudos sobre outras perspectivas, que venham contribuir para a definição e estruturação de novas políticas de educação de jovens e adultos e assim reduzir, efetivamente, os índices de analfabetismo no Brasil e no Estado da Bahia.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, Miriam. et al. (Org.) **Juventudes e Sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004

ABRAMOVAY, Mírian. et al. (Org.) **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. (SECAD). Brasília: UNESCO, MEC, 2007. (Coleção Educação para Todos, v. 27.)

ALÍA, Miranda. Francisco. **Técnicas de Investigación para Historiadores**: las fuentes de la historia .Editorial Síntesis. Madrid.2005

ANGUERA, M. **Metodología de la Observación en las Ciencias Humanas**. Ediciones Cátedra, S. A. Madrid. 1992.

ARENDTH, H. **Condição Humana**. Tradução: Roberto Raposo. Editora Forense Universitária. P. 348, 2003.

_____. **¿Qué es Política?** Introducción de Fina Birulés. Ediciones: Paidós. I.C.E./U.A.B, Barcelona, 1997.

ARISTÓTELES. **A Política**. Editora Martin Claret. São Paulo,2006.

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos. (In): **Diálogos em Educação de Jovens e Adultos**. Autêntica . Belo Horizonte, 2005.

ASTOR, Antonio Dhiel. **Do Método Histórico: Ciência e História**. Ediupf.Passo Fundo,1997.

AZEVEDO, Janete M Lins de. **A Educação como Política Pública** .3º ed. Campinas SP. Autores Associados. 2004.

BLANCAFORT, H. Calsamiglia; VALLS, Amparo Valls. **Las cosas del decir**: manual de análisis del discurso. Editorial Ariel Lingüística, S.A, 4ª impressão, 2007.

BAIRRO, Aliste, J.M., (Coord.). **La Emancipación de los jóvenes en Castilla y León.** Colección Estudios 5-CES. Edita: Consejo Económico y Social de Castilla y León. Valladolid, 2003.

BARBIE, Earl. **Manual para la práctica de la investigación social.** Editorial Desclée de Brouwer, S. A. Bilbao.1996.

BARDIN, L. **El análisis de Contenido** (traducción). Ediciones Akal. Madrid, 1968.

BARROSO, Liberato. **A Instrução Pública no Brasil.** Pelotas, RS: Seiva, 2005.

BATISTA , Normando.O CECUP, Uma Experiência de Educação Popular. (In) **Alfabetização e Cidadania.** Revista de Educação de Adultos, nº 18. RAAAB.SP,2004.

BEISIEGEL , Celso de Rui. **Estado e Educação Popular.** Brasilia : Liber Livro Ed., 2004.

_____.A Educação de Jovens e Adultos Analfabetos no Brasil. In: **Educação e Cidadania.** Nº 16. RAAB. Sao Paulo. Julho de 2003.

BELTRAN, J.C.H. Políticas de Educación Permanente en la Sociedad del Conocimiento In: **Participación social y educación permanente.** Ediciones Universidad de Salamanca.1ª Ed, 2008.

BERNARD, Quemada. **Introduction à l'analyse du Discours en Sciences Sociales.** Hachette- Université.París. 1970.

BERNISTEIN, Basil. **La estructura del Discurso Pedagógico:** classes, codigos y controle. Morata, Fundação Paidéia. 4ª Ed, 2001.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política.** DF. Universidade de Brasília, 1986.

_____. **Estado Governo e Sociedade.** Por uma teória geral da política. Tradução de Marco Aurélio Nogueira.Paz e Terra. Rio de Janeiro.1987.

_____. **Diário de um Século – Autobiografia.** Rio de Janeiro: Campus, 1998.

BOBBIO, Norberto. et al. (Org) **Dicionário de Política.** 10ª Edición . Siglo veintiuno Editores,1997

BOOM, Alberto Martinez . **De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva:** dos modos de modernización educativa en América Latina. Prólogo de Alejandro Tiana Ferrer,- Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial; Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2004.

BORGES, Liana. O Conceito de Alfabetização no Brasil e no Mundo. In: **Alfabetização:** práticas e reflexões, subsídios para o alfabetizador. FARIA, Dóris Santos de.(Org.) Editora da UnB. Brasília, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A Economia das Trocas Linguísticas. Traduzido por Paula Montero. In: **L'économie des Echanges Linguistiques** : langue francaise.1997. São Paulo: Edusp,1980.

_____, Pierre. **Cuestiones de Sociología.** Traducción de Henrique Martín Criado. Ediciones: Istimo S.A. Madrid, 2000.

BOUDIEUR, P., Chamboredon, J.C. & Passeron J. C. **La Construcción del Objeto** México: Siglo XXI , 2002.

BOURDIEU, Pierre & WACQUANT, Loïc J. D. **An Invitation to Reflexive Sociology.** The University of Chicago. Press, Ltda., London, 1992.

BRIGHELLI, J. **La Fabrique du Crétin** : La mort programmée de L'école. Jean Claude Gawsewitch. Editeur. Paris, 2005.

BUENDIA, H. G. **Educación, la Agenda del Siglo XXI.** Hacia un Desarrollo Humano. Edición PNUD. Colombia, 1999.

BUNGE , M. **La Investigación Científica.** 2ª ed. Barcelona, Ariel, 1969.

CALDAT, Suely. Educação de Jovens e Adultos no Movimento dos Sem Terra - MST. In: **Alfabetização e Cidadania.** nº 18. RAAAB. SP, 2004

CAMPOS, Maria R. M. **Educação nas Constituições Brasileiras.** Ed Pontes, São Paulo,1991

CANÁRIO, Rui.(Org) . **Educação & Movimentos Sociais.** Simpósio Internacional de educação Popular. Universidade de Lisboa. Educa. Unidade de I & D de ciências da educação. 2007.

CARNOY, Martin. **O Estado e Teoria Política.** 4ª ed. São Paulo: Papyrus, 1994.

CARVALHO, Maria Aparecida de & CAMPOS; Maria Regina Machado de. **A Educação nas Constituições Brasileiras**. Campinas, São Paulo: Pontes,1991.

CARVALHO , José Murilo de. **Cidadania no Brasil: O Longo Caminho**. 6º edição .Rio de Janeiro.Civilização Brasileira. 2006.

CASTELLS, M. **La Era de la Información**. Economía, Sociedad y Cultura. Edición Alianza. Madrid. 1999.

CASTRO, Mary. Políticas Públicas por Identidades e de Ações Afirmativas. Acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. NOVAES, R. & VANNUCHI, P. (Orgs.) **In: Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. Editora: Fundação Perseu Abramo, 1ª Ed, 2004

CELESTINO, Mônica Reis. **Analfabetos, Trabalhadores e um Major: a inserção política do parlamentar** , Cosme de Farias em Salvador. Programa de Pós-Graduação em história social da Universidade Federal da Bahia UFBA. Dissertação de Mestrado. Salvador. 2005

CHANTIER, Anne-Marie. **Enseñar a Leer y Escribir: una aproximación histórica**. Trad de Diana Luz Sánchez-México.FCE.2004.

CORREA, Roche Vilma. Método Silábico: do passado á atualidade. In: **Alfabetização: práticas e reflexões, subsídios para o alfabetizador**. FARIA, Dóris Santos de.(organizadora) Editora da UnB, Brasília .2003.

CORTÉS, Luis ; CAMACHO, Y.M.Matilde. Unidades de Segmentación y marcadores del discurso: elementos esenciales en el procesamiento discursivo oral.

CRESPO, C. **Léxico e Ideología en los libros de Lectura de la Escuela Primaria**. (1940-1975). Ediciones Universidad de Salamanca.1999

CUESTA, Fernández Raimundo. **Sociogénesis de una Disciplina Escolar: la historia** Ediciones. Pomares-Corredor. S. A: Barcelona.1997.

CUNHA , Antônio. Luiz. **A profissionalização do Ensino Médio**. Ed. Cortez, Autores Associados,1986.

- DALLARI, Dalmo Abreu de. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. Editora, Saraiva Sao Paulo. 1994
- DAMATTA, Roberto. **Explorações: ensaios de sociología interpretativa**. Rio de Janeiro. Rocco, 1986.
- DELORS, J. **La Educación Encierra un Tesouro Nacional**. Ediciones Santillana. UNESCO. 1996
- DURANTE, Marta. **Leitura e produção de Textos**. Artes Médicas. Porto Alegre.1998.
- DUTERCQ, Y. **Les Régulations des Politiques d Éducation**. Presses Universitaires de Rennes. Francia, 2005
- ENGELS, Friedrich. **A Origen da Familia, da Propriedade Privada e do Estado**. Trad. José Silveira Paes. São Paulo: Global, 1984.
- ESCOLANO, B. A.;HERNÁNDEZ DÍAZ, José María. **La Memoria y el Deseo. Cultura de la Escuela y Educación Deseada**. Humanidades Pedagogía. Tirant lo Blanch. Valencia, 2002.
- ESCOLANO, B. A. **La Educación en la España Contemporánea: políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas**. Editorial Biblioteca Nueva, S. L. Madrid, 2002
- ESCOLANO, B. A. (Dir.). **Doscientos Años de Alfabetización**. Fund. Germán Sánchez Ruipérez. Madrid. Pirámide.1992.
- ESCOLANO, B. Agustín; Hernández Díaz J.M. (Orgs) **La Memoria y el Deseo**. Cultura de la escuela y educación deseada. Humanidades Pedagogía. Tirant lo Blanch. Valencia -2002.
- ESCOLANO, B. Agustín. (et al) **Leer y Escribir en España**. Doscientos años de alfabetización. Fundación German Sánchez Ruy Pérez. Madrid: Salamanca.1992.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Izabel Magalhães: Coordenação da tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FARIAS, Flávio Bezerra de, **O Estado Capitalista contemporâneo: para a Crítica das visões Regulacionistas**. São Paulo: Cortez Editora, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v.73)

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Alfabetização de Jovens e Adultos: pontos críticos e desafios**. Editora Mediação. Porto Alegre. 2002

FILHO. Casimiro dos Reis. **A Educação e a Ilusão Liberal**. Autores Associados: Cortez, 1995.

FOUCAULT, Michel. **La Arqueología del Saber**. (traducción) Camino. Siglo XXI Editores, S. A. México, 1973

FRADE, I. C. A. S. . **Métodos e Didáticas de Alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**. 1. ed. Belo Horizonte: MEC/Ceale, 2005. 72 p.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**. Da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. 2ª Edição. Cortez Editores. SP. 1993.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Paz e Terra. RJ. 1967

FREIRE, P.. **Pedagogia da Autonomia**. Editora vozes SP, 1996

FREITAG, Barbara. **Diário de uma Alfabetizadora**. Papirus Editora. Campinas . SP. 1988

FREITAG, Bárbara. **Escola Estado e Sociedade**. Editora Moraes. Col. Educação Universitária, 1980.

FREITAS, Maria Virginia de. (org). **Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais**. Ação Educativa.

FRIGOTTO. Gaudêncio. Juventude, Trabalho e Educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R. & VANNUCHI, P. (Orgs.) **Juventude e Sociedade – trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 180-216, 2004.

GARCIA , Garrido, J.L.: **Fundamentos de Educación Comparada**. Editorial Dykin. S. Meléndez Valdez, 61 Madrid .1990

GARCIA, Carrasco. J. **La Educación Básica de Adultos**. Ediciones: CEAC. S.A. Barcelona. 1991.

GELPI, E. **Educación Permanente**. Edición Edición. Popular O.E.I. Madrid. 1990

GIDDENS, Anthony. **Política, Sociología e Teoria Social**:encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo. Trad. Cibele Saliba Risek – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

GIMENO , Sacristán, y Gómez Pérez, A. (org.). **La Enseñanza**: Su Teoría y Su Práctica. Akal. Madrid 1989.

GIRALDELLI, Paulo. **História de Educação Brasileira**. Campinas, São Paulo:Cortez, 2008

GIROUX, Henry. **Pedagogia Radical**. Cortez Editora. Sao Paulo. 1983

GOHN, María da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais**. Paradigmas Clássicos e Contemporaneos. Edições Loyola .SP. 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não- Formal e Cultural Política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. . 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2005. – (Coleção Questões da Nossa Epoca; v. 71)

GRABOWSKI, Stanley M. **Educación de Adultos**. Manual de Entrenamiento. Editorial Trillas., S.A. de C. V. México. D. F. 1987.

GROSSI, Esther Pillar & CRISÓSTOMO, Secundino Francisco Celso. Alfabetizar Adultos em Três Meses Pós-Constructivismo e a Proposta Didática Geempiana. In: **Alfabetização: Práticas e Reflexões, subsídios para o alfabetizador**. FARIA, Dóris Santos de.(Org.) Editora da UnB, Brasília .2003.

HADDAD, Sérgio. **O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. A Produção Discente da Pós-Graduação em Educação no período de 1986-1998. Ação Educativa. São. Paulo. 2000

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista brasileira de educação, Rio de Janeiro: n. 14, p. 108-130, maio/ago., 2000.

HENRIQUES, Ricardo. et al.(Org.) **Brasil Alfabetizado**: como entrevistamos em 2006. Secretaria de Educação Continuada e Diversidade.(SECAD). Brasília: UNESCO, MEC, 2006 (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação; n.4, v. 21)

_____. **Brasil Alfabetizado:** experiência de campo de 2004. (Org.). Secretaria de Educação Continuada (SECAD). Brasília: UNESCO, MEC, 2006 (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação; n. 2, v.19)

_____. **Brasil Alfabetizado:** marco referencial para avaliação cognitiva. Secretaria de Educação Continuada (SECAD). Brasília: UNESCO, MEC, 2007. (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação; nº, 3, v. 20).

_____. **Juventude e Contemporaneidade.** Secretaria de Educação Continuada e Diversidade.(SECAD). Brasília: UNESCO, MEC, Anped 2007. (Coleção Educação para Todos, v.16).

HENRIQUES, Ricardo. et al.(Org.) **Brasil Alfabetizado:** caminhos da Avaliação. Secretaria de Educação Continuada e Diversidade.(SECAD). Brasília: UNESCO, MEC, 2006. (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação; n. 1, v.18).

HERNANDEZ , Díaz, José Maria. **Maestros y Escuelas en la Salamanca Contemporánea.** Hespérides. Ciencias de la Educación. Salamanca.2001.

HERNANDEZ, D. **Cinco Estudios de Ciencias Sociales.** Globalia. Ediciones Anthea. Salamanca .2006

HERNANDEZ, Díaz, José Maria. (org) **Cuestiones Actuales de Filosofía y de Pedagogía.** Liber Amicorum de Serafín M. Tabernero del Río. Editorial Hespérides.Europa , Artes Graficas. Salamanca-2001.

HERNANDEZ, Díaz, José Maria.(ed.) **Pedagogía para el siglo XXI.** 25 años de Pedagogía en la Universidad de Salamanca. Globalia Ediciones Athema. Salamanca.2003.

HÖFLING , Eloisa de Matos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. In.: **Políticas Públicas e Educação** Cadernos CEDES V. XXI. nº 55. Campinas. SP. Nov. 2001.

HOLANDA , Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil.** Companhia das Letras.26º edição. Sao Paulo. 1995.

INFANTE, M. I. **Analfabetismo e Funcional em Siete Países de América Latina.** ORELAC. Santiago do Chile. 2000.

IRELAND, Timothy & VÓVIO, C. Lemos (Org.) **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. (Coleção Educação para Todos; nº 3)

ITAMAR, Diogo Santos dos. Método Dom Bosco de Educação de Base. In: **Alfabetização: práticas e reflexões, subsídios para o alfabetizador**. FARIA, Dóris Santos de.(Org.) Editora da UnB. Brasília, 2003.

JAGUARIBE, Hélio. **Sociedade, Mudança e Política**. Editora Perspectiva. São Paulo.1975.

KLEIMAN, A. **O processo de Aculturação pela Escrita** : ensinando formas de aprendizagem da função da escrita. Artemed. Porto Alegre.2000.

KLEIMAN, Angela. et al **O Ensino e a Formação do Professor** : alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre, RS, Artmed Editora,2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. Coleção Educação Contemporânea. Cortez Editora. Autores Associados. Sao Paulo, 1985.

LEAL, Telma. Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana. (orgs). **Alfabetização de Jovens e Adultos**. Autêntica. Belo Horizonte. 2005.

LEIMAN, W, y Vandemer L. (1991). **La educación de adultos como proceso**. Edición. Popular O.E.I. Madrid.

LEUCHESENRING, Emilio Roig de **El Internacionalismo Antimperialista en la Obra Político – Revolucionaria de José Martí**. Editora Política/ La habana, 1984.

LOVISOLO, H. **Da Crítica á Tolerância**: uma visão da educação de adultos na América Latina. Cadernos de Pesquisa. São Paulo.(70):53-64, agosto de 1989.

LOZANO, Jorge (et. al.) **Análisis del discurso**: hacia una semiótica de la interacción textual. Ediciones Cátedra, S.A. Madrid.1982.

LUDOJOSKI, R. **Andragogía, Educación del Adulto**. Editorial Guadalupe. Buenos Aires.1986.

MACHADO, J. Paes. (Coord) **Traços e Riscos de Vida: uma abordagem qualitativa a modos de vida juvenis.** Enciclopédia Moderna Sociologia. Editora Ambar: Idéias no Papel.. Porto. 2005.

MACIEL, Francisca I.P. & SOARES, M. B. (Orgs) . **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento.** Brasília: Inep/Comped/Anped, 2000.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso.** Fontes Editora .Unicamp.1997

MAINGUENEAU, Dominique.. **Análise de Textos de Comunicação.** Trad. de Cecília P. de Souza-e-Silva & Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

MANFREDI, Silvia Maria. **Política e Educação Popular.** 2º ed. Editora Cortez: Autores Associados. Sao Paulo. 1981.

MARINAS, J. M y Santamaría C, (Edc): **La historia Oral.** Métodos y Experiencias. Madrid. Debate. S.A.1993.

MARTINEZ, Usarralde. Jesús María. **La Educación en América latina: entre la calidad y la equidad.** Ediciones Octaedro. Barcelona. 2005.

MEDINA, O. **Modelos de Educación de Personas Adultas.** El Roure Editorial, S. A. Barcelona.1997.

MELUCCI, Alberto. Busca de Qualidade, Ação Social e Cultura. In:**Por uma Sociologia Reflexiva.** Pesquisa Qualitativa e Cultura. Editora Vozes. Petrópolis. 2005

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **A Tragédia Brasileira.** Explanada dos Ministérios. Brasília DF, 2003.

MONCLÚS, A. **Educación de adultos.** Cuestiones de planificación y didáctica. Edición Fondo de Cultura económica. México.1990

MUCCHIELL, Alex. **Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales.** Traducción: José Migail y Pablo Marinas..Editora Síntesis. Madrid. 1996.

MUNOZ, Ana García-Vacácel - Repiso (Coord.) **Didáctica Universitaria.** Editorial La Muralla, S.A. Madrid 2001.

NAYA, Luiz María. **La Educación a lo Largo de la Vida, una visión Internacional.** Editorial Erein. Zaragoza. 2001.

NOGUEIRA, Renata. **O Programa de Alfabetização Solidária e a Formação de Alfabetizadores na Faced-Ufba.** Salvador. 2001.

NOVAES, Regina e Vannuchi, Paulo.(Orgs) **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** Instituto Cidadania. Editora Fundação Perseu Abramo. SP. 2004.

NOVOA, Antonio. **As Ciências da Educação. (In). Pedagogia Ciências da Educação?.** Editora Cortez. São Paulo. 1996.

NUNES, Terezinha; Buarque, e Lair; BRYANT, Peter. **Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática.** _ São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1992.(Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 47)

OFFE, Claus. (et .al). **Capitalismo y Estado.** Editorial Revolución. Madrid.1985

OFFE, Claus. **Contradicciones en el Estado del Bienestar.** Versión española de Antonio Escolato. Alianza Editorial. S.A. Madrid. 1994.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. **O Estado Autoritário Brasileiro.** E o Ensino Superior. Cortez Editora. Autores associados. Sao paulo. 1981

OLIVEIRA, Dalila Andrade . **As políticas Educacionais no governo Lula: rupturas e permanências.** **Revista Brasileira de Administração e Educação** – RBPAE. Vol 25;n 2 . p 197-209, mai/ago.2009.

OLIVEIRA, M.K de. **Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem.** In : **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras.** RIBEIRO, V.M.(Org) Ed. Mercado de Letras, Campinas: São Paulo, 2001.

ORTE, C. y Mercé, Gambas, Saiz (coords) **Los Programas Universitarios para Mayores en la Construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.** Edició: Universitat de Illes Balears, Palmas. 2004.

PAIVA, Vanilda Pereira, **Educação Popular e Educação de Adultos.** Contribuição á história da Educação brasileira. SP, Ed. Loyola, 1973.

PAIVA, J. et al. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos**: uma memória contemporânea. 1996-2004. MEC:UNESCO. Brasília: UNESCO, MEC, 2004. (Coleção Educação para Todos, v. 1.)

PEDRÃO, Fernando (Org.) **O pensamento da Cepal**: Organização dos Estados Americanos. Universidade Federal da Bahia. Ed.Ianamá, 1988

PERES, Raul Ferrer. **Educação de Adultos em Cuba**. Trad. Elza Ferreira Lobo. São Paulo:Summus Editorial,1986

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Convite à viagem.Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PICANÇO , Iracy e Tiriba , Lia (orgs). **Trabalho e Educação**: arquitetos , abelhas outros teceloes da economia solidária. Ideáis & letras SP. 2004.

PIERRO, Maria Clara Di. **Seis Anos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Observatório de educação e da juventude.Ação educativa. Sao Paulo, Brasil, 2003.

PIMENTA, Selma G. (coord) **Pedagogia, Ciências da Educação?** Editora Cortez. São Paulo. 1996

_____. **Professor Reflexivo**. Gênese e Crítica de um Conceito. Editora Cortez. Rio de Janeiro.2000

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. Cortez Editora, 8 ed, 1983.

POCHMANN, Márcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. NOVAES, R. & VANNUCHI, P. (Orgs.) **In: Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. Editora: Fundação Perseu Abramo, 1ª Ed, 2004

POULANZAS, Nicos. **Poder Político e Classes Sociais**. Tradução de Francisco Silva; Revisão de Carlos Roberto. F. Nogueira. Martins Fontes. Sao Paulo, 1977.

PRIMITIVO, Moacir. **A instrução e as províncias (subsídios para a história de educação no Brasil)** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

RIBEIRO, Darcy. **Os Brasileiros: 1. Teoria do Brasil. Formações Econômicas Sociais, Configuração Histórico Sociais, Ordenações Políticas, Alienação Cultural.** Editora Vozes. Petrópolis 1978.

RIBEIRO, Masagão Vera (Org) **Letramento no Brasil.** Global Editora e Distribuidora LTDA.Sao Paulo,2003.

RIBEIRO, Masagão Vera ; PIERRO, M.C.Di ; JOIA, O. Visões de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In:. **Políticas Públicas e Educação** Cadernos CEDES V. XXI. nº 55. Campinas. SP. Nov. 2001.

RIVERO , José. **Educación y Exclusión en América Latina.** Reformas en Tiempos de Globalización. Miño y Dávila Editores. Madrid. 1999.

_____. **Educación de adultos en América Latina: desafio de la equidad y la modernización.** Editorial Popular. S. A., Madrid. 1993.

RODRIGUEZ, Vicente. **Financiamento da Educação e Políticas Públicas: O Fundef e a Política de descentralização.** (In): Cadernos Cedes, nº 55. Sao Paulo.2001

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil (1930-1973).** Petrópolis, 3ª ed. Ed. Vozes,1982

SACRISTAN, G, y Perez, G. (Org). **La Enseñanza: su Teoría y su Práctica.** Ediciones Akal, S. A. Madrid, 1989

SANTOS , Maria Zenaide. **Educação de Jovens e Adultos: fios e desafios na construção de sua identidade.**In: Alfabetização e Cidadania. Nº 17. RAAB. São Paulo. 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade no Século XXII: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** SP. Cortez 2004.

SANTOS, Boaventura Souza de. **Pela Mão de Alice, O Social e o Político na Pós-Modernidade.** Edições Afrontamento. Porto .1994.

SAVIANNI, Dermeval. **Estrutura e Sistema de Ensino no Brasil.** Cortez Editora. São Paulo, 1985

SEMLER, Ricardo. **Virando a própria mesa.** Ed Rocco, 1988.

SERPA, Luiz Felipe Perret. **Rascunho Digital**: diálogos com Felipe Serpa. Salvador: Edufba, 2004. 320 p. il.

SERPA, Luiz Felipe Perret. **Ciência e Historicidade**. Edição do Autor. Mestrado em Educação. UFBA, 1991.

SEPÚLVEDA, Francisca G.B. A lei Educacional e a Formação dos Educadores de Jovens e Adultos: inclusões e considerações. In: **A Educação de Jovens e Adultos em Discussão**. Revista da Alfabetização Solidária. Vol 4 – n.4 ,2004.

SERRANO, Martin Manuel ; HERMIDA, Olivia Velarde. INJUVE. Ministério del Trabajo y Ciencias Sociales. Madrid. JOAN, Subirats i Humet. (Coord.).**Gobierno Local y Educación**. Editorial Ariel, S.A. Barcelona..2000

SILVA, José Carlos Araujo de. **O Reconcavo Baiano e suas Escolas de Primeiras Letras. (1889-1852)**. Dissertação de Mestrado.Faced-Ufba, 2004.

SINGER, Paul. A Economia Solidária como Ato Pedagógico. In: **Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos**. KRUPPA,Sônia M.P.(Org.) Brasília:INEP,2005.

SOARES, Leoncio. José. Gomes. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Educação de Jovens e Adultos. DP&A. Editora. Rio de Janeiro. Brasil 2002.

_____. **Alfabetização**: A Ressignificação do Conceito. In: Alfabetização e Cidadania. Revista de Educação de Jovens e Adultos. Nº 16. RAAB. São Paulo. Julho de 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**:um tema em tres gêneros. Editora Autentica. Belo Horizonte MG.1988.

SOARES, Leôncio. Do Direito à Educação à Formação do Educador de Jovens e Adultos.(In): **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Editora Autêntica. Belo Horizonte..2005.

SODRÉ, Nelson Werneck. **O Tenentismo**. Mercado Aberto. Porto Alegre.1985.

SOARES, Leôncio. O Surgimento dos Fóruns de EJA, no Brasil: Articular , Socializar e Intervir. In: **Alfabetização e Cidadania**. Nº 17. RAAB. São Paulo. Maio de 2004.

SORIA, Luis Eduardo – **Alfabetizacion Funcional de Adultos.** UNESCO/CEFRAL – México, 1968.

SORJ, Bernardo. **A Nova Sociedade Brasileira.** 2ª edição. Editora Jorge Zahar. Rio de Janeiro. 2001.

SOUZA, Jessé. **A Modernidade Seletiva:** uma reinterpretação do dilema brasileiro. Editora Universidade de Brasília, BsB, 2000.

SPOSITO, Pontes Marília. **Os Jovens no Brasil.** Desigualdades Multiplicadas e Novas Demandas Políticas. Ação Educativa. São Paulo. 2003

SUBIRATS, J. Gobierno Local y Educación. Editorial Ariel, S.A. Barcelona. 2002

SUBIRATS, Joan.Gomá Ricard.(Coords) Políticas Públicas en España. Contenidos redes de actores y niveles de gobierno. Ariel. Barcelona., 1999

SUBIRATS, J.; HUMET. (Coord.).**Gobierno Local y Educación.** Editorial Ariel, S.A. Barcelona .2002.

TAVARES, Luiz Henrique. **História da Bahia.** Edufba. 2001

TEDESCO, J.C. **El Desafío Educativo:** Calidad y Democracia. Buenos Aires, Grupo Editor da América Latina, 1987.

TELES, J.L. et al. (Org.) **Brasil Alfabetizado:** experiências de avaliação dos parceiros. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (SECAD).. Brasília: UNESCO, MEC, 2006. (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação; n. 5, v. 22.)

TERZI, Sílvia. **A Construção da Leitura.** Editora da Unicamp. São Paulo. 1995

TFOUNII, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2000. – (Coleção Questões da Nossa época; v. 47)

TORRES, Rosa Maria, **Aprendizagen a lo Largo de la Vida:** Un nuevo momento y una nueva oportunidad par el aprendizagen y la educación básica de las personas adultas en el Sur. SIDA y el Instituto Fronesi. Buenos Aires. 2002.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para Todos**: a tarefa por fazer. Trad. Daisy Moraes. Porto Alegre. ARTMED Editora, 2001.

TOUFUNI, Verdiani Leda. **Adultos não –Alfabetizados em Uma Sociedade Letrada**. Cortez Editora, Edc Revisada. SP. 2006.

TOURAINÉ, A. **Poderemos Viver Juntos?** Iguais e Diferentes. Trad :Jaime A. Clasen e Ephraim F. Alves. Editora Vozes. Petrópolis. RJ.1998

VALE, Ana Maria do. **Educação Popular na Escola Pública**. 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa época; v. 8)

VASCONCELOS, José Geraldo. Antônio Germano Magalhães Junior.(Coordenadores) Um Dispositivo Chamado Foucault. LCR, Fortaleza. 2002.

VEGA GIL, Leoncio. Claves de la Educación Social en Perspectiva Comparada. Salamanca. Hespérides.2001.

VEGA, G. & Henry M. Levin. Escola e Trabalho no Estado Capitalista.Trad. Lolio Lourenço de Oliveira. Cortez Editora. Sao Paulo. 1987

VEGA, GIL. Leoncio. Claves de Educación Comparada en Perspectiva Social. Edita: Tirant Lo Blanch. Valencia.2005.

VELAZ DE MEDRANO, C. Los Retos de la Educación Básica en América Latina. Fundación carolina C e ALCI Madrid .2005.

VICTOR, A. **Educación y Envejecimiento**. PPU. Barcelona.1994.

VIEIRA,Edvaldo. A Política e as Bases do Direito Educacional. In.: **Políticas Públicas e Educação** Cadernos CEDES V. XXI. nº 55. Campinas. SP. Nov. 2001.

VIEIRA, Sofia.Leche. **Política Educacional no Brasil**. Editora Plano.Brasília.2003

VILLAR , B. E. (coord.) **Políticas Educativas para el Nuevo Siglo**. Editorial Hespérides.Salamanca.2001

DOCUMENTOS CONSULTADOS.

A UNESCO no Brasil: Consolidando Compromissos- Brasília:UNESCO, 2004.A UNESCO no Brasil. Brasília, 2004

A UNESCO NO BRASIL: consolidando compromissos. Brasília: UNESCO, 2004.

ALFABETISMO E ANALFABETISMO DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS PUBLICAS. Observatório da Educação da Juventude. São Paulo: Ação Educativa, 2003

ALFABETIZAÇÃO E ANALFABETISMO: desafios para as políticas públicas. Observatório da Educação e da Juventude. Ação Educativa: São Paulo, 2003

BAHIA, INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS. Análise Quantitativa.Governo da Bahia, 2006. Fontes: SEC, MEC/INEP - Censos Escolares. IBGE - Censos Demográficos e PNADs. Governo da Bahia, 2007.

BRASIL, Bahia. Decreto nº 10.339/05/2007.

BRASIL, Bahia. Resolução nº 138/2001.Conselho Estadual de Educação,CEE.

BRASIL, Constituições

BRASIL, Fundo de Desenvolvimento da Educação FNDE, Resolução nº 012/2007.

BRASIL, INEP.MEC. Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos Brasilia .2005.

BRASIL, Ministério da Educação, MEC, Secretaria de Educação Continuada e Diversidade,SECAD. Documento Base Nacional Preparatório á VI Confinteia. Março de 2008.

CADERNOS CEDES. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Nº XXI. Políticas Públicas e Educação.Campinas. São Paulo,2001.

CHILE, Cepal. Serie. Políticas Sociales. n, 93 Division de Desarrollo Social. Santiago. 2004.

COMISSIÓN EUROPEA (Dirección General de Educción e Cultura). Libro Blanco de la comisión europea: Un nuevo impulso para la juventud europea. Oficina de Publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo, 2002

Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. (VI CONFINTEA) Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade(SECAD). Brasília: MEC;Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos. Brasília, Brasil, MEC;INEP;UNESCO, 2005.

Educação para Todos: O Imperativo da Qualidade. In: **RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL**. UNESCO. 2005.

Equidade e Financiamento da Educação na América Latina.-Brasília: UNESCO, IPE - Buenos Aires, 2002.

GOCHICOA, Enrique Pieck. Alfabetización y Escolaridad de Jovens e Adultos: consideraciones sobre políticas y estrategias en sectores desfavorecidos. In: **FORO IBEROAMERICANO SOBRE EDUCACIÓN Y TRABAJO “FORMACIÓN DE TÉCNICOS Y PROFÍSSIONALES COMPETENTES: UN FUTURO DESEABLE**. Organizado pela OEI – Organização dos Estados Iberoamericanos, Março de 2001.

Hacia las sociedades del conocimiento. Capítulo. 4. Hacia la Educación para Todos a lo Largo de Toda la Vida. In: INFORME / UNESCO. 2005 (p. 75 – 94)

HACIA, un Estado da Arte. Informe Regional de América Latina y Caribe para la Conferencia de Seguimiento a ConfinteaV, Bangog. 2003.

INFANTE, Isabel. (Org.) Revista Semestral Temática de Ciências Sociais e Educação. Analfabetismo Funcional. Ano IV. Nº 5 .Julho de 1999.

INFANTE, Isabel. Investigación sobre Analfabetismo Funcional en Algunos Países de América Latina. Acessado em: www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal

INFORME / UNESCO. Hacia las sociedades del conocimiento. Capítulo. 4. Hacia la educación para todos a lo largo de toda la vida. 2005 P 75 – 94.

INFORME REGIONAL DE AMÉRICA LATINA Y CARIBE PARA LA CONFERENCIA DE SEGUIMIENTO A CONFINTEA V, BANGOG. Septiembre de 2003. La Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe: Hacia um Estado del Arte.

Jornal Letra A – O Jornal do Alfabetizador. Belo Horizonte agost / set 2005 Ano I n 3 A historia dos metodos de alfabetização.

Jornal MDS; n19 SET 2009. p.3-5. SUBIRATS, Joan. Os Programas Sociais protegem os mais pobres.

KRUPPA, SONIA, M. P.(Org.) Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos. Instituto Nacional de Pesquisas de Educação Anísio Teixeira. INEP .Brasília, 2005.

MAPA DO ANALFABETISMO Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- (INEP).2003

O MÈTODO CUBANO DA ALFABETIZAÇÃO. Portal Aprendiz .www.http://.uol.com.br/content/brichegoki/.mmp. Consultado em 15/11/2008
www.http://forumeja.org.br Consultado em 29/10/2008

Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos - OCDE, Resumo: Más allá de las palabras: Políticas e Prácticas de Educación de Adultos. París.2003

OS PENSADORES, Maquiável. Tradução Lívio Xavier. Coleção Nova Cultural. 4.ed. São Paulo, 1987.

OS PENSADORES. Diálogos/Platão. Seleção de textos de José Américo Mota Pessanha. Tradução José Calvacante de Souza. Jorge Paleikat, Joao Cruz Costa. Coleção Nova Cultural. 4.ed. São Paulo,1987.

PLAN DE LA JUVENTUD. 2005-2008. Instituto de la juventud.-España- 2004

PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – ALFASOL. Avaliação final.:Jul/Dez 2004. Módulo XVI.(Coleção Avaliação Final) Sao Paulo: ALFASOL, 2004.

PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – ALFASOL. Avaliação final.:Jul/Dez 2003. Módulo XIV(Coleção Avaliação Final) Sao Paulo: ALFASOL, 2003.

RELATÓRIO – Perfil da juventude Brasileira. Instituto Cidadania. 2001-2003.

REVISTA UNIVERSIDADE E SOCIEDADE - Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. ANDES. Vol.1 nº 22 (fev 1999). Brasília DF

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Editora Autores Associados. ANPED.SP. 2000. Número Especial. Mai/Jun/Jul/Ago/nº 14.

Revista Brasileira de Educação. Nº 14. 500 Anos de educação Escolar. Número Especial. Anped. 2000.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília , v.nº 65,nº 149 150 e , 151 set/dez. 1984

Revista de la Cultura Brasileña nº 03. Ano.V.Embaixada do Brasil. Madrid. 2005

REVISTA EDUCAÇÃO. Especial: Biblioteca do Professor. V.3. Foucault Pensa a Educação. Editora Segmento, 2008.

Revista Interuniversitária. 22-23. Ediciones Universidad de Salamanca.2003-2004.

Tendências Demográficas: Uma análise da População com Base nos Resultados dos Censos Demográficos de 1940 – 2000. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

UNESCO, Equidade e Financiamento da Educação na América Latina.-Brasília: UNESCO, IPE- Buenos Aires, 2002.

UNESCO, V Conferência Internacional de Educação de Adultos..1997

XVI CUMBRE IBEROAMERICANA DE JEFES DE ESTADO YA GOBIERNO. Montevideo.3-5 de noviembre de 2006. URUGUAY, Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas. 2007-20015.

ANEXOS

Matriz de referência

Conhecimentos	Competências	Descritores	Detalhamento
Características da tecnologia da escrita	C1. Dominar conhecimentos que concorrem para a apropriação da tecnologia de escrita	D1. Compreender o emprego de termos ligados à alfabetização	<p>Trata-se de uma capacidade de natureza metacognitiva. Espera-se que o alfabetizando compreenda o <i>emprego</i> de termos utilizados no processo de alfabetização, como alfabeto, sílaba, letra, palavra, sentença ou frase, de tal modo que manifeste conseguir <i>operar</i> com eles. Evidentemente, não se trata de solicitar do alfabetizando definições desses termos.</p> <p>Por exemplo: num pequeno texto, solicitar aos alfabetizandos que marquem uma ou mais letras que conhecem; mostrem a primeira ou a última sílaba de uma palavra simples; mostrem onde termina e onde começa uma palavra e uma frase.</p>
		D2. Identificar letras do alfabeto	<p>O alfabetizando deve manifestar conhecer as letras do alfabeto. Pode-se solicitar que as recite (de cor ou com apoio escrito) ou que identifique determinadas letras em palavras ou numa seqüência de letras. Deve-se procurar alternar consoantes e vogais e atentar para os modos diferenciados de designação dos nomes das letras no País (“mê”, “nê”, por exemplo, em oposição a “eme” e “ene”)</p>

(cont.)

Conhecimentos	Competências	Descritores	Detalhamento
Características da tecnologia da escrita (cont.)	C1. Dominar conhecimentos que concorrem para a apropriação da tecnologia da escrita (cont.)	D3. Conhecer as direções da escrita	Avalia-se aqui o domínio das diferentes direções da escrita, na linha (da esquerda para a direita), na página (do alto para baixo), num folheto, livro ou jornal (movimento de “abrir” um desses suportes, indo da direita para a esquerda). É importante, no caso da direção na linha, que se marque a escrita sempre em relação às margens (a sua esquerda, direita e entre as margens), pois é em relação a elas que o alfabetizando tende a definir a direção. Um exemplo: Para isso, uma atividade relevante consistiria numa tarefa de cópia de uma palavra em diferentes posições em relação à margem. Manipular um jornal, revista ou folheto pode dar base a questões sobre a direção desses suportes.
		D4. Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como números, sinais de pontuação ou outros sistemas de representação	Verificar se o alfabetizando distingue letras de números e de outros sinais gráficos, como pontuação, acentuação, aspas etc. É também importante verificar se distingue “escritas” de outras formas de representação (como o desenho, logomarcas, placas de trânsito, por exemplo)
		D5. Identificar, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas	Trata-se de uma importante competência para a alfabetização, pois é a sílaba a principal unidade sobre a qual opera o alfabetizando. É importante que, ao pronunciar a palavra, o entrevistador não acentue excessivamente essas unidades

(cont.)

Conhecimentos	Competências	Descritores	Detalhamento
Características da tecnologia da escrita (cont.)	C1. Dominar conhecimentos que concorrem para a apropriação da tecnologia de escrita (cont.)	<p>D6. Identificar sons, sílabas e outras unidades sonoras</p> <p>D7. Distinguir palavras escritas de simulações de escrita</p>	<p>A consciência fonológica é considerada uma importante dimensão da alfabetização. As tarefas devem envolver a identificação de sons, sílabas e outras unidades idênticas ou semelhantes (as outras unidades devem ser maiores que a sílaba, mas menores que a palavra). Rimas e sílabas tendem a ser mais facilmente reconhecidas que sons isolados, assim como as vogais. Também tendo em vista uma gradação de dificuldade, deve-se levar em conta a posição da unidade sonora (mais facilmente identificadas, primeiramente, no início de palavra, depois no fim e, por último, no interior) e a tonicidade (as sílabas tônicas são mais perceptíveis que as átonas). Pequenos textos, como parágrafos, cantigas, trava-línguas e poemas podem ser utilizados em razão do uso intensivo da rima e da aliteração.</p> <p>Deseja-se avaliar se o alfabetizando estabeleceu critérios adequados a respeito do que é uma palavra escrita.</p> <p>Um exemplo de questão pode consistir na solicitação de que o alfabetizando indique, tendo em vista seqüências diferentes de letras, onde está escrito “alguma coisa”:</p> <p>a) B b) AAAAA c) CVL d) CAVALO</p>

(cont.)

Conhecimentos	Competências	Descritores	Detalhamento
Decifração	C3. Decifrar	D11. Ler palavras em voz alta	<p>Pretende-se, aqui, verificar a competência de decodificar uma palavra. Aspectos ligados à compreensão e a outros processos de decifração (reconhecimento global e instantâneo; levantamento de hipóteses, por exemplo) são explorados por outros descritores. É mais difícil a leitura de palavras com padrão silábico diferente do padrão CV (consoante + vogal) e apresentadas fora de um contexto (ou em contexto pouco familiar – o que mostra a necessidade de controlar os contextos explorados).</p> <p>Durante a leitura, pode-se avaliar se a decodificação é feita com ou sem fluência (a ausência de fluência é marcada por lentidão, por hesitações e pausas e pelo acesso ao sentido da palavra apenas depois da decifração).</p>

(cont.)

Conhecimentos	Competências	Descritores	Detalhamento
Decifração (cont.)	C3. Decifrar (cont.)	D12. Ler em voz alta uma sentença	<p>Pretende-se, aqui, verificar a competência de decodificar uma sentença. Aspectos ligados à compreensão e a outros processos de decifração (reconhecimento global e instantâneo; levantamento de hipóteses, por exemplo) são explorados por outros descritores. É mais difícil a leitura de sentenças sem contexto (ver descritor acima) e com padrão sintático diferente da ordem canônica sujeito + verbo + complementos (por exemplo: posição de sujeito, deslocamento à esquerda de adjuntos adverbiais, termos intercalados, voz passiva). Durante a leitura, pode-se avaliar se a decodificação é feita com ou sem fluência (a ausência de fluência é marcada por lentidão, por hesitações e pausas e pelo acesso ao sentido da palavra apenas depois da decifração de todas as palavras que compõem a sentença).</p>
		D13. Ler em voz alta um bilhete simples	<p>Avalia-se aqui a fluência em leitura. A declaração acerca da capacidade de ler ou escrever um bilhete simples é utilizada para definir, no Censo, a condição de alfabetizado. A leitura fluente é caracterizada pela automatização do processo de decodificação, o que conduz à inexistência ou à presença reduzida de hesitações, pausas, lentidão excessiva. Para que o bilhete seja simples, é necessário que contenha apenas uma informação central (como, por exemplo: 21/10/2004 Maria, o seu almoço está pronto no fogão, Carlos) e que o padrão sintático seja o canônico.</p>

(cont.)

Conhecimentos	Competências	Descritores	Detalhamento
Compreensão	C4. Recuperar informações	D14. Compreender palavras lidas silenciosamente	<p>O objetivo desse descritor é apreender a capacidade de compreender, por meio da leitura silenciosa e mediante diferentes tipos de processamento da leitura (decifração, reconhecimento global e instantâneo, formulação de hipóteses, apoio em saliências textuais e em contextos, por exemplo). A palavra deve ser apresentada num contexto, já que se pretende avaliar – seja qual for o processamento da leitura – a capacidade de compreensão, da qual fazem parte os elementos que compõem o contexto. Por exemplo: mostre, no desenho, onde se localiza a padaria; o alfabetizando deve marcar, no desenho, a casa com a placa de padaria.</p>
		D15. Retirar uma informação explícita de uma sentença.	<p>O alfabetizando deve extrair uma informação de uma sentença mais longa (aqueles que não desenvolveram automatismos de leitura terão mais dificuldade, em razão de sobrearregarem sua memória de curto termo) e mais complexa (com padrões sintáticos não canônicos).</p>

(cont.)

Conhecimentos	Competências	Descritores	Detalhamento
Compreensão (cont.)	C4. Recuperar informações (cont.)	D16. Retirar informação explícita de um bilhete	O alfabetizando deve retirar uma informação num bilhete que contém mais de uma informação (22/10/2004 Maria, Tudo bem? Seu almoço está no fogão. Volto amanhã à tarde. Não se esqueça de pagar a conta de luz. Abraço, Carlos). Para aumentar o nível de dificuldade, pode-se solicitar que o alfabetizando retire mais de uma informação.

Matriz de referência

Conhecimentos	Competências	Descritores	Detalhamento
Números	C1. Realizar Contagens	D1. Realizar contagens de pequenas quantidades dando o resultado oralmente D2. Realizar contagens de quantidades maiores (por agrupamento ou outras estratégias) produzindo resposta oral D3. Realizar contagem de quantias em dinheiro com cédulas e moedas	<p>Procura-se avaliar a capacidade do aluno para realizar contagem de pequenas coleções de objetos (até aproximadamente 20 unidades, geralmente efetuadas de um em um) Ex: Há um “caixa especial” no supermercado para compras de até 15 volumes. O cliente que fez esta compra (mostrar ilustração), poderá usar este “caixa especial”?</p> <p>Procura-se avaliar a capacidade do aluno para propor e realizar uma estratégia de contagem para grandes coleções (por agrupamento, por exemplo), bem como se a extensão de seu domínio de contagem atinge a quantidade proposta (aproximadamente 50)</p> <p>Realizar contagem de quantias em dinheiro com cédulas de 20, 10, 5, 2 e 1 reais e moedas de 50, 25, 10, 5 e 1 centavos Nível 1: Somente cédulas de 1 real Nível 2: Somente cédulas de igual valor (de 2, de 5 ou de 10 reais) Nível 3: Somente cédulas, mas com valores variados Nível 4: Cédulas e moedas</p>

(cont.)

Conhecimentos	Competências	Descritores	Detalhamento
Números (cont.)	C2. Ler números	<p>D4. Ler números naturais de um algarismo</p> <p>D5. Ler números naturais de 2, 3 ou 4 algarismos</p>	<p>Procura-se avaliar o nível de reconhecimento dos algarismos, ainda que o aluno não domine a estrutura do “Sistema de numeração decimal” Ex: O entrevistador exibe a foto de um jogador de futebol de costas, com uniforme da seleção brasileira, e o número estampado na camiseta tem apenas um algarismo. “Este é um craque da nossa seleção. Qual é o número que está estampado na sua camisa?”</p> <p>Procura-se avaliar a capacidade de ler números que exijam certo domínio das regras do sistema de numeração decimal. Ex: Esta é a placa de uma casa na Rua Direita. Qual é o número da casa (mostrar placa ou cartão com o número da casa)? Nível 1: O número tem 2 algarismos Nível 2: O número tem 3 algarismos sem o zero intermediário Nível 3: O número tem 4 algarismos sem o zero intermediário Nível 4: O número tem 3 ou 4 algarismos com o zero intermediário</p>

(cont.)

Conhecimentos	Competências	Descritores	Detalhamento
Números (cont.)	C2. Ler números (cont.)	D6. Ler números decimais que expressam valor monetário	Procura-se avaliar a capacidade de leitura de preços e outras informações sobre valores monetários inferiores a 100 reais. Ex: Apresenta-se um folheto de propaganda com vários produtos e seu preço. O entrevistador aponta um produto e seu preço e pergunta: "qual é o preço deste produto?"
	C3. Escrever números	D7. Escrever números de 1 algarismo	Procura-se avaliar a identificação do símbolo correspondente ao nome do algarismo e sua habilidade para grafá-lo. Ex: "Você pode anotar o número de um telefone que eu vou ditar? Dois, três, cinco, nove, quatro, zero, oito"
		D8. Escrever números de 2 ou 3 algarismos	Procura-se avaliar o domínio do sistema de numeração decimal evidenciado pela capacidade de registrar um número de 2 ou 3 algarismos ditado pelo entrevistador Nível 1: O número tem 2 algarismos Nível 2: O número tem 3 algarismos sem o zero intermediário Nível 3: O número tem 3 algarismos com o zero intermediário

(cont.)

Conhecimentos	Competências	Descritores	Detalhamento
Números (cont.)	C4. Comparar números	D9. Comparar números naturais	<p>Procura-se avaliar a capacidade de comparação de números registrados no sistema de numeração decimal, ou expressos oralmente</p> <p>Nível 1: Comparar números de 2 algarismos expressos oralmente. Ex: Quem é mais velho: uma pessoa de quarenta e oito anos ou uma pessoa de cinquenta e três anos?</p> <p>Nível 2: Comparar dois números de 2 algarismos registrados no sistema de numeração decimal</p> <p>Nível 3: Comparar dois números de 3 algarismos registrados no sistema de numeração decimal</p> <p>Nível 4: Comparar um número de 2 com outro de 3 algarismos</p> <p>Ex: Qual desses números é maior: 89 ou 213 (mostrar placas)?</p>
		D10. Comparar números decimais que expressam valor monetário	<p>Procura-se avaliar a habilidade de comparar preços de produtos registrados por escrito</p> <p>Ex: O entrevistador mostra um folheto com vários pacotes de feijão, de mesmo tamanho, mas marcas diferentes, e seus respectivos preços</p> <p>"Nesta loja, qual desses produtos está mais barato?"</p>

(cont.)

Conhecimentos	Competências	Descritores	Detalhamento
Operações	C5. Resolver problemas envolvendo adição ou subtração	<p>D11. Resolver problemas envolvendo adição de números naturais ou de quantias em dinheiro por qualquer método, para a produção de uma resposta aproximada</p> <p>D12. Resolver problemas envolvendo adição de números naturais ou de quantias em dinheiro por qualquer método, para a produção de uma resposta exata</p> <p>D13. Resolver problemas envolvendo uma subtração de números naturais ou quantias em dinheiro por qualquer método, produzindo uma resposta oral</p>	<p>Procura-se avaliar a capacidade do aluno para efetuar uma adição por aproximação, sem utilizar registros escritos e nem a calculadora Ex: O entrevistador mostra um folheto de propaganda com os respectivos preços e pergunta: "Com 10 reais eu posso fazer esta compra: um pacote deste arroz, mais este pacote de feijão e mais este de açúcar?"</p> <p>Procura-se avaliar a capacidade de resolver problemas envolvendo apenas adição (de duas ou mais parcelas) utilizando quaisquer recursos de cálculo, inclusive a calculadora Nível 1: problemas que recaem em uma adição com 2 parcelas Nível 2: problemas que recaem em uma adição com 3, 4 ou 5 parcelas</p> <p>Procura-se avaliar a capacidade de resolver problemas envolvendo uma subtração de dois números, utilizando quaisquer recursos de cálculo, inclusive a calculadora</p>

RESOLUÇÃO CEE 138/2001

Estabelece diretrizes para a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Sistema de Ensino do Estado da Bahia.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e tendo em vista o estabelecido na Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos emanadas do Parecer CNE/CEB nº 11 de maio de 2000, na Resolução CNE/CEB nº 01 de 05 de julho de 2000 e, considerando:

- I. direito fundamental de todos à educação;
- II. que o sistema de ensino deve assegurar a oferta regular e gratuita de cursos a jovens e adultos que não tiveram acesso a educação na idade própria;
- III. que a educação de jovens e adultos é modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, destinada àqueles que não tiveram acesso e continuidade de estudos na idade própria,

RESOLVE,

Art. 1º A educação de jovens e adultos terá identidade própria para atendimento aos processos educacionais de alunos diferenciados em relação à idade, cultura, experiências de vida e de trabalho e se estrutura através de cursos e exames supletivos.

Art. 2º A oferta de cursos com avaliação no processo, por instituições do sistema estadual, independentemente da sua categoria administrativa a que se referem os artigos 19 e 20 da LDB, será gratuita.

Art. 3º Os exames supletivos serão da competência exclusiva do Poder Público Estadual, sendo da responsabilidade da Secretaria da Educação do Estado da Bahia a sua realização.

§1º A Secretaria da Educação do Estado da Bahia poderá delegar a competência referida no caput deste artigo, com anuência prévia deste Conselho, à instituição

já credenciada para oferecer ensino regular nos níveis da educação básica em que atua.

§2º A inscrição para exames supletivos e os respectivos certificados serão gratuitos.

§3º Os cursos preparatórios para exames supletivos são de oferta livre, independem de autorização deste Conselho e, por si só, não conduzem à certificação, a qual será provida exclusivamente pelos respectivos exames.

Art. 4º Os cursos de educação de jovens e adultos com avaliação no processo deverão ter:

I. estrutura que, atendendo às necessidades educacionais desta clientela se organize de forma presencial ou semi-presencial, anual ou semestral, em grupos não seriados com base na idade ou competência, por módulos de disciplina, por área do conhecimento ou outra forma de organização desde que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar:

a. os cursos presenciais serão estruturados para o desenvolvimento do ensino fundamental e médio, com avaliação no processo, em 200 dias de efetivo trabalho escolar, sendo exigida 75% de frequência mínima do total de horas letivas;

b. os cursos com estrutura semi-presencial, implantados em regime de alternância de estudos, devem atender a carga horária estabelecida nesta resolução, combinando a educação presencial e não presencial, sendo que as atividades não presenciais não podem ultrapassar 50% da carga horária total do curso;

I. duração mínima que proporcione o tempo necessário para aquisição de habilidades e competências e garanta os conhecimentos básicos significativos para esta clientela:

a. para o Ensino Fundamental:

- mínimo de 1.200 horas de efetivo trabalho escolar – correspondente à escolaridade dos quatro primeiros anos;

- mínimo de 1.600 horas de efetivo trabalho escolar – correspondente à escolaridade dos quatro últimos anos;

a. para o Ensino Médio:

- mínimo de 1.600 horas de efetivo trabalho escolar – correspondente à escolaridade de três anos;

I. currículo que se alicerce em princípios e eixos norteadores e considere:

a. a identidade dos alunos e suas práticas sociais;

b. os conhecimentos escolares socialmente significativos para esta clientela relacionando-os aos aspectos da vida cidadã;

c. o desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores;

d. a base nacional comum do currículo, conforme as Resoluções CNE/CEB 02/98 e 03/98, contemplando:

- no ensino fundamental, conhecimentos relativos às áreas de língua portuguesa, língua estrangeira moderna, artes, história, geografia, matemática e ciências;

- no ensino médio, conhecimentos relativos às áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – língua portuguesa e literatura brasileira, língua estrangeira moderna e artes; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias – matemática, física, química e biologia; Ciências Humanas e suas Tecnologias – geografia e história;

- a oferta de língua estrangeira moderna, obrigatória para os quatro últimos anos do ensino fundamental e para o ensino médio, podendo ser desenvolvida através da organização de turmas com alunos de níveis equivalentes de conhecimento da língua;

- a oferta de artes, obrigatória no ensino fundamental e no ensino médio podendo ser desenvolvida de forma interdisciplinar, articulada com os demais componentes curriculares ou através da organização de turmas com horários alternativos, garantindo-se ao aluno o acesso às diversas formas das expressões artísticas e socioculturais;

- a organização do currículo que deverá estar articulada com temas da vida cidadã, tais como: saúde, sexualidade, direitos civis, políticos e sociais, trabalho, educação do consumidor, meio ambiente, dentre outros;

I. metodologias que considerem o pluralismo, a organização dos tempos e espaços, o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares e a possibilidade de aceleração de estudos;

II. materiais didáticos específicos, apropriados às necessidades dos educandos, que devem se constituir em importantes instrumentos de apoio para professores e alunos;

III. concepção de avaliação, inserida no desenvolvimento dos cursos, devendo ser contínua e cumulativa, considerando o conhecimento dos alunos em espaços extra-escolares, o desenvolvimento de competências e habilidades e a obrigatoriedade de estudos de recuperação, quando necessário, de preferência paralelos ao período letivo. Para alunos sem comprovação de escolaridade, mediante avaliação feita pela escola que defina o seu grau de desenvolvimento e experiência, será garantida a matrícula no curso ou etapa adequada em relação aos conhecimentos demonstrados.

Art. 5º Os cursos de educação de jovens e adultos com avaliação no processo dependem de autorização para funcionamento, concedida:

I. Pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia – para o Ensino Fundamental;

II. Pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia – para o Ensino Médio mantido pelo poder público estadual;

III. Pelo Conselho Estadual de Educação – para os demais cursos do nível médio.

Art. 6º As idades permitidas para acesso aos cursos do ensino fundamental é de 14 anos completos e para os cursos de ensino médio é de 17 anos completos.

Art. 7º Fica assegurado o direito a estágio aos alunos regularmente matriculados nos cursos de ensino médio, com avaliação no processo, na modalidade de educação de jovens e adultos.

Art. 8º Os exames supletivos constituem alternativa educacional para proporcionar o reconhecimento de conhecimentos adquiridos por jovens e adultos por meios não formais, permitindo:

- I. a certificação referente ao Ensino Fundamental e Médio a jovens e adultos;
- II. a regularização da vida escolar de alunos que embora tenham concluído curso apresentam irregularidade no seu histórico escolar;
- III. o acesso à certificação para alunos participantes de cursos preparatórios promovidos pela sociedade civil.

Parágrafo único – Os alunos poderão realizar as avaliações de todos os componentes curriculares ou avaliação parcial de disciplinas ou séries não cursadas.

Art. 9º Somente poderão prestar exames supletivos em nível do ensino fundamental os maiores de 15 anos completos e em nível do ensino médio os maiores de 18 anos completos, não sendo permitida a realização de exames de ensino médio aos jovens emancipados com idades entre 16 e 18 anos.

Art. 10. É assegurada a realização de exames supletivos para portadores de necessidades educativas especiais e para a população indígena, atendidas as idades estabelecidas.

Art. 11. Os exames supletivos serão realizados pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia que poderá adotar as seguintes estratégias para atendimento às demandas de certificação a jovens e adultos:

- I. Comissões Permanentes de Avaliação/CPA, autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação;
- II. convênios com instituições especializadas;
- III. exames especiais para atendimento a grandes demandas regionais.

Art. 12. As Comissões Permanentes de Avaliação – CPA bem como as instituições conveniadas com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia deverão dispor de:

- a. estrutura física adequada;
- b. recursos humanos especializados nas diversas áreas do conhecimento;
- c. parâmetros de avaliação para identificação de capacidades cognitivas básicas correspondentes ao nível do ensino fundamental e médio;

d. banco de questões que permita a construção dos instrumentos de avaliação.

Art. 13. Nos exames supletivos para o ensino fundamental e médio as avaliações incluirão os seguintes componentes curriculares:

I. ensino fundamental – língua portuguesa (com redação), matemática, história, geografia, ciências e língua estrangeira moderna, esta de oferta obrigatória para o estabelecimento de ensino e de prestação facultativa pelo aluno;

II. ensino médio – língua portuguesa (com redação) e literatura brasileira, matemática, história, geografia, biologia, física, química e língua estrangeira moderna, esta de oferta obrigatória para o estabelecimento de ensino e para o aluno.

Parágrafo único – Os exames supletivos poderão ser realizados, também, por áreas do conhecimento integrando os componentes curriculares afins.

Art. 14. É dispensado dos exames supletivos de língua estrangeira moderna o aluno portador de certificado de estudos realizados por, no mínimo, 2 (dois) anos, equivalente aos estudos de ensino médio em instituições de ensino integrantes do sistema escolar ou a ele vinculado.

Art. 15. Os programas dos exames supletivos do ensino fundamental e médio serão obrigatoriamente divulgados, para conhecimento dos candidatos.

Art. 16. Os alunos que se submeterem a exames supletivos e não alcançarem aprovação, somente poderão se submeter a nova avaliação após um mínimo de 60 dias, para que possam realizar estudos referentes aos conhecimentos em que não obtiveram sucesso.

Art. 17. Os conhecimentos adquiridos pelos jovens e adultos em cursos e exames supletivos poderão ser aproveitados na integralização curricular do ensino fundamental e ensino médio, mediante apresentação de comprovante hábil dos componentes curriculares cursados com êxito.

Art. 18. Aos alunos que realizem cursos ou exames supletivos de ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos é assegurada a continuidade dos estudos em nível superior nas mesmas condições dos alunos que realizam cursos seriados.

Art. 19. Os docentes que atuam na educação de jovens e adultos deverão ter formação de nível superior, sendo admitida a formação em nível médio na modalidade normal para exercício nos quatro primeiros anos do ensino fundamental.

Parágrafo único – Compete a esfera pública e particular a formação continuada dos docentes, que alie capacitações presenciais, em serviço e à distância, através de atividades que correspondam à estágios ou cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização, recomendando-se que, no mínimo, 30% do corpo docente tenha formação diferenciada em educação de jovens e adultos.

Art. 20. Os cursos de educação de jovens e adultos (ensino fundamental – equivalentes aos quatro últimos anos, e ensino médio) com avaliação no processo deverão funcionar após autorização do estabelecimento, pelo órgão competente, ressalvados os cursos incluídos no parágrafo 3º do artigo 3º.

§1º A autorização referida terá o prazo de validade de até 4(quatro) anos.

§2º A renovação da autorização terá, da mesma forma, prazo de validade de até 2(dois) anos, sendo exigida a avaliação do curso nos primeiros 4(quatro) anos de funcionamento.

§3º O credenciamento com prazo de vigência permanente será concedido à instituição de ensino que mantenha pelo menos um curso autorizado há

4(quatro) anos e tenha na sua organização e funcionamento atendido, às exigências contidas na Resolução CEE- 037/2001, no que couber.

Art. 21. Os pedidos de autorização, renovação da autorização e credenciamento do estabelecimento deverão ser firmados pela entidade mantenedora.

Art. 22. Os pedidos de autorização, renovação da autorização e credenciamento do estabelecimento a serem encaminhados ao Conselho Estadual de Educação, devem ser acompanhados dos seguintes documentos na seqüência estabelecida nesta Resolução:

I.

Para a autorização:

Em relação ao estabelecimento

- a. requerimento ;
- b. documentos de constituição da entidade mantenedora, com respectivo registro legal;
- c. cópia de alvará de licença de localização e funcionamento;
- d. planta arquitetônica do prédio;
- e. currículo dos membros do corpo técnico administrativo (diretor, vice-diretor, secretário e coordenador pedagógico);
- f. relatório de verificação prévia;

Em relação ao funcionamento do curso

- a. projeto pedagógico;
- b. regimento escolar;
- c. plano de curso com os itens incluídos no art. 4º desta Resolução e proposta de trabalho nos casos de cursos semi-presenciais que orientará as aprendizagens e atividades não presenciais, incluindo os recursos tecnológicos ou materiais didáticos utilizados;
- d. ementas dos componentes curriculares e as competências e habilidades que serão desenvolvidas no curso;
- e. relação de docentes com as respectivas disciplinas de atuação, com cópia do certificado de formação ou autorização para lecionar;

I. Para renovação da autorização:

- a. requerimento;
- b. relatório que apresente a avaliação do funcionamento do curso, incluindo-se quadros demonstrativos do rendimento escolar dos alunos;
- c. projeto pedagógico com as metas alcançadas nos 4(quatro) primeiros anos de funcionamento do curso;
- d. regimento escolar indicando modificações, quando houver;
- e. plano de curso com os itens incluídos no art. 4º desta Resolução e a proposta de trabalho nos casos de cursos semi-presenciais, indicando as melhorias qualitativas do curso;
- f. ementas dos componentes curriculares e as competências e habilidades que serão desenvolvidas no curso;
- g. relação atualizada dos docentes com as respectivas disciplinas de atuação, com cópia do certificado de formação ou autorização para lecionar.

I. Para o credenciamento:

- a. requerimento;
- b. documentos atualizados da entidade mantenedora;
- c. relatório que apresente a avaliação do funcionamento do curso, incluindo-se quadros demonstrativos do rendimento escolar dos alunos;
- d. projeto pedagógico com as metas alcançadas;
- e. regimento escolar indicando modificações, quando houver;

- f. plano de curso com os itens incluídos no art. 4º desta Resolução, e a proposta de trabalho nos casos de cursos semi presenciais, indicando as melhorias qualitativas do curso;
- g. relatório da verificação especial, emitido pelo órgão competente da Secretaria da Educação do Estado da Bahia.
- h. relação atualizada dos docentes com as respectivas disciplinas de atuação, com cópia do certificado de formação ou autorização para lecionar;
- i. currículos atualizados dos membros do corpo técnico administrativo (diretor, vice-diretor, secretário e coordenador pedagógico).

§1º O ato de credenciamento será precedido de verificação especial a ser feita pelo órgão competente da SEC, a requerimento do interessado.

§2º Da verificação especial resultará um relatório técnico global da escola, contendo informações sobre o funcionamento da entidade mantenedora e da instituição de ensino, referentes ao rendimento escolar dos alunos nos cursos ministrados, bem como ao corpo docente, técnico administrativo e pedagógico.

Art. 23. Após exame preliminar do pedido de autorização o Conselho Estadual de Educação solicitará ao órgão competente da Secretaria da Educação do Estado a realização da verificação prévia.

§1º A verificação prévia objetiva examinar, in loco, as condições básicas para o funcionamento do curso.

§2º O relatório técnico resultante da verificação prévia será objeto de parecer opinativo do responsável pela inspeção, referendado pelo dirigente do setor.

Art. 24. O processo submetido a diligência terá o prazo de 45 dias para o seu cumprimento, findo este prazo, sem atendimento, o processo será arquivado.

Art. 25. Os cursos já autorizados pelos órgãos competentes e em funcionamento terão os seguintes prazos para se adequarem a estas diretrizes:

- I. 2(dois) anos para os cursos mantidos pelo poder público;
- II. 2(dois) anos para os cursos mantidos pela iniciativa particular garantindo o seu término aos alunos na forma como iniciaram, extinguindo os cursos com avaliação no processo, ressalvadas as instituições que já mantêm cursos gratuitos.

Art. 26. As diretrizes exaradas nesta Resolução relativas aos exames supletivos terão prazo de 2(dois) anos para sua implantação, objetivando possibilitar a estruturação do poder público para atendimento às demandas da sociedade.

Art. 27. Os cursos com avaliação no processo e as instituições autorizadas a realizarem os exames supletivos serão cadastrados por este Conselho numa ação articulada com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

Art. 28. Esta Resolução entrará em vigor na data da sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

Salvador, 20 de novembro de 2001.

José Rogerio da Costa Vargens Presidente

Ana Helena Hiltner Almeida Cons^a Presidente da CJA

Eliana Barreto Guimarães Cons^a Relatora

1

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO DELIBERATIVO
RESOLUÇÃO/FNDE/CD/ Nº 062, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007

Estabelece as diretrizes para a assistência financeira a Estados, Distrito Federal e Municípios no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado.

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL:

Constituição Federal, arts. 208 e 211;
Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004;
Decreto no 5.840, de 13 de julho de 2006.

O PRESIDENTE DO CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - FNDE, no uso das atribuições legais que lhe são conferidas pelo art. 14, I, do Anexo I ao Decreto no 5.973, de 29 de novembro de 2006, e pelos arts. 3o, 5o e 6o do Anexo da Resolução CD/FNDE nº 31, de 30 de setembro de 2003; e

considerando o conjunto das ações desenvolvidas no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação, com vistas à expansão do atendimento e à melhoria da qualidade da educação brasileira;

considerando a importância da assistência financeira do Governo Federal a ações que visem ao desenvolvimento e à reestruturação do ensino médio, de forma a combinar a formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos em um contexto de articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais;

considerando a necessidade de induzir e fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, com ênfase na educação científica e humanística, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com vistas à construção de um novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional;

considerando a necessidade de expandir o ensino médio integrado à educação profissional, com ênfase na educação científica e humanística, como forma de incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e de proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade da educação básica, resolve, *ad referendum*

2 Art. 1o O Programa Brasil Profissionalizado tem como objetivo prestar assistência financeira a ações de desenvolvimento e estruturação do ensino médio integrado à educação profissional, com ênfase na educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos locais e regionais.

§ 1o O FNDE apoiará as ações previstas no caput mediante seleção e aprovação de propostas, nos termos desta Resolução.

§ 2º Aprovadas as propostas, a assistência financeira será formalizada mediante celebração de convênio ou execução direta, na forma da legislação aplicável.

§ 3º A assistência financeira de que trata esta Resolução deverá ser incluída nos orçamentos dos convenientes e não poderá ser considerada para os fins do art. 212, caput, da Constituição Federal.

§ 4º O Programa Brasil Profissionalizado será implementado de acordo com as seguintes etapas:

- I – adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de que trata o Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007;
- II – realização de diagnóstico do ensino médio;
- III – apresentação de proposta;
- IV – aprovação da proposta e celebração do convênio.

Art. 2º Poderão apresentar propostas os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aderido formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de que trata o Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007.

§ 1º O encaminhamento das propostas deverá ser necessariamente precedido de realização de diagnóstico da situação do ensino médio pelo proponente;

§ 2º O diagnóstico e as propostas serão encaminhados ao Ministério da Educação por meio do Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças - SIMEC, disponível no seguinte endereço eletrônico: <http://simec.mec.gov.br>;

§ 3º É imprescindível a utilização de senha para encaminhamento do diagnóstico e das propostas, a qual será concedida ao Secretário de Educação Estadual, Distrital ou Municipal, ou ao gestor designado por estes, após aprovação do Ministério da Educação.

Art. 3º As propostas deverão conter:

- I – descrição detalhada do projeto político-pedagógico;
- II – orçamento detalhado por item de dispêndio;
- III – cronograma de atividades.

Parágrafo único. As propostas deverão ser apresentadas de acordo com as orientações constantes do Manual de Assistência Financeira do FNDE, aprovado pela Resolução CD/FNDE nº 8, de 24 de abril de 2007 (disponível no sítio oficial do FNDE: www.fnde.gov.br).

Art. 4º A proposta deverá descrever as ações e medidas a serem tomadas pelo proponente de forma a promover o desenvolvimento e a reestruturação do ensino médio integrado à educação profissional, com ênfase na educação científica e humanística, especificando:

- I – o índice de desenvolvimento da educação básica - IDEB da respectiva rede de ensino médio;
- II – os cursos a serem oferecidos, demonstrando-se o vínculo curricular entre a educação profissional e a educação científica;
- III – as possibilidades de estágio oferecidas aos educandos;
- IV – os termos da parceria firmada com instituição federal de educação tecnológica;
- V – a articulação com arranjos produtivos locais e regionais.

Art. 5º A seleção das propostas será realizada por comitê técnico, a ser criada especificamente para os fins desta Resolução, considerando:

- I – a oferta de cursos compatíveis com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação - SETEC;
- II – a oferta de cursos de formação profissional técnica de nível médio a distância no âmbito da Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil;
- III – a oferta de educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos no âmbito do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, instituído pelo Decreto no 5.478, 24 de junho de 2005;
- IV – a oferta de estágio com base na celebração de convênio de concessão de estágio com entes públicos ou privados, explicitando o processo educativo compreendido nas atividades programadas para os educandos; e
- V – a adequação entre a estratégia proposta para a implementação do Programa Brasil Profissionalizado e o diagnóstico do ensino médio.

§ 1º O comitê poderá determinar o cumprimento de diligências formais e substanciais, inclusive quanto à adequação orçamentária da proposta, como condição para a aprovação da proposta.

§ 2º As propostas aprovadas deverão ser encaminhadas pelo proponente ao FNDE por meio de sistema eletrônico específico.

Art. 6º Serão considerados, na priorização da assistência financeira às propostas:

- I – o IDEB da respectiva rede de ensino médio e os resultados esperados na melhoria da qualidade do ensino médio;
- II – o incremento do número de matrículas;
- III – os indicadores sociais da região, especialmente os índices de analfabetismo, escolaridade, desemprego, violência e criminalidade de jovens entre 18 e 29 anos de idade, sem prejuízo de outros.

Art. 7º A celebração de convênio para formalização da assistência financeira às propostas aprovadas está condicionada a:

- I – disponibilidade orçamentária e financeira do FNDE, na forma da legislação;
- II – demonstração da adimplência pelo convenente;
- III – habilitação regular do convenente;
- IV – adesão ao censo escolar anual realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP;

4

V – preenchimento completo e atualizado dos dados orçamentários relativos à educação, no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação - SIOPE, instituído pela Portaria nº 6, de 20 de junho de 2006;

VI – observação das demais disposições legais aplicáveis, especialmente o Decreto Nº 6.170, de 25 de julho de 2007, e o art 73, VI, *a*, da Lei no 9.504, de 30 de setembro de 1997, se for o caso.

§ 1º Os convênios serão preferencialmente plurianuais.

§ 2º Quando o convênio tiver por objeto a execução de obras ou benfeitorias no imóvel, o convenente deverá comprovar o exercício pleno dos poderes inerentes à propriedade ou posse do imóvel, conforme o caso, mediante certidão emitida pelo cartório de registro de imóveis competente ou, alternativamente, mediante o atendimento das exigências previstas no art. 2º, VIII e

§§ 11 e 12, da Instrução Normativa da Secretaria do Tesouro Nacional no 1, de 15 de janeiro de 1997.

§ 3º A aprovação da proposta não gera direito subjetivo de qualquer espécie.

Art. 8º São itens financiáveis, na forma da legislação federal aplicável aos convênios:

- I – construção, ampliação, modernização e adequação de espaço físico;
- II – construção de laboratórios de física, química, biologia, laboratórios de informática e os laboratórios recomendados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos da SETEC;
- III – aquisição de acervo bibliográfico;
- IV – material de consumo;
- V – outros itens necessários, observadas as vedações aplicáveis.

§ 1º No caso de investimentos em infra-estrutura física, deverão ser observados os parâmetros básicos para infra-estrutura física e equipamentos para os laboratórios de química, física, biologia e informática, bem como para salas de educação a distância e laboratórios tecnológicos fixo ou móveis.

§ 2º A demanda de formação de docentes, gestores e pessoal técnico-administrativo por parte do proponente será atendida preferencialmente por instituições federais de educação.

§ 3º A aquisição de bens padronizados e sua distribuição aos convenentes, para os fins do Programa Brasil Profissionalizado, serão realizadas pelo FNDE de forma centralizada, na forma do art. 15 do Decreto no 6.170, de 25 de julho de 2007.

Art. 9º O FNDE e o Ministério da Educação compatibilizarão a assistência financeira concedida ao amparo desta Resolução às dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados pelo Poder Executivo na forma da legislação orçamentária e financeira.

Art. 10. O FNDE poderá alterar esta Resolução a qualquer tempo, por razões de interesse público.

Art. 11. Esta Resolução entra em vigor na data da sua publicação.

FERNANDO HADDAD

Salvador · Quinta-feira
10 de maio de 2007
Ano XCI · Nº 19.407

DECRETO Nº 10.339 DE 09 DE MAIO DE 2007

Institui, no âmbito do Estado da Bahia, o Programa Especial de Alfabetização de Jovens e Adultos: TOPA - Todos pela Alfabetização, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições,

D E C R E T A

Art. 1º - Fica instituído, no âmbito do Estado da Bahia, o Programa Especial de Alfabetização de Jovens e Adultos: TOPA - Todos pela Alfabetização, com os seguintes objetivos:

I - reduzir os índices de analfabetismo no Estado da Bahia;

II - promover uma educação de qualidade, assegurando o ingresso e a permanência na escola de jovens com idade igual ou superior a 15 (quinze) anos e adultos;

III - dotar os beneficiários de condições que efetivamente auxiliem na sua inclusão social, política, econômica e cultural;

IV - proporcionar aos jovens e adultos alternativas de profissionalização integradas aos processos de alfabetização e escolarização.

Parágrafo único - O Programa utilizará preferencialmente instalações da rede pública de ensino do Estado e dos Municípios participantes.

Art. 2º - Para implementação do Programa Especial de Alfabetização de Jovens e Adultos: TOPA - Todos pela Alfabetização, deverá o Estado da Bahia, por intermédio da Secretaria da Educação do Estado da Bahia:

I - formular políticas, projetos e normas operacionais específicos;

II - celebrar convênios de cooperação técnica e ou financeira com entidades de direito público e de direito privado, inclusive para geração, difusão e aprimoramento de metodologias de ensino centradas na prática social e na sistematização das experiências do educando, assessoria técnica especializada, realização de cursos e elaboração de material didático;

III - formar professores e educadores responsáveis pelas atividades de ensino inerentes ao Programa;

IV - divulgar o Programa por intermédio dos meios de comunicação disponíveis.

Art. 3º - O Programa Especial de Alfabetização de Jovens e Adultos: TOPA - Todos pela Alfabetização, será realizado com recursos financeiros da União, do Estado da Bahia e dos Municípios participantes, podendo receber contribuições, doações e recursos advindos de convênios e financiamentos de organismos nacionais e internacionais de cooperação, bem como doações de pessoa física ou jurídica.

Art. 4º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 5º - Revogam-se as disposições em contrário.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA, em 09 de maio de 2007.

JAQUES WAGNER
Governador

Eva Maria Cella Dal Chiavon
Secretária da Casa Civil

Adeum Hilário Sauer
Secretário da Educação

Instituições que aderiram ao Programa TOPA

Ordem	ENTIDADE
1	Agência de Fomento as Iniciativas Solidárias de Seminha – AFIS
2	Ass. Moradores da Vila Operária de Valença
3	Assoc. Brasileira Cristã Educacional de Valença - Projeto Abraço
4	Assoc. Comunitária de Maricargo de Valença - ACOMAR
5	Assoc. Comunitária dos Moradores da Rua da Vitória e Nova Brasília em Sapeaçu
6	Assoc. Cultural Beneficente Assembléia de Deus em Vitória da Conquista – ACBADEVIC
7	Assoc. de Desenv. Comunitário da Pumba em Cruz das Almas
8	Assoc. de Desenv. Comunitário da Pumba II em Cruz das Almas
9	Assoc. de Moradores do Bairro da Bolívia - AMOBOLÍVIA
10	Assoc. de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Barreiras
11	Assoc. Desenv. Com. Beneficente da Tabela em Cruz das Almas - ADCBT
12	Assoc. dos Agentes Comunitários de Saúde de Valença - AGESV
13	Assoc. Dos Agricultores do Vale de Caatinga do Moura em Jacobina- AVACAM
14	Assoc. dos Amigos de São Roque do Paraguaçu em Maragogipe
15	Assoc. dos Moradores e Amigos do Bairro Nossa Senhora da Vitória em Ilhéus
16	Assoc. dos Moradores e Proprietários de Imóveis de Cairú- AMPIRZ
17	Assoc. dos Professores Licenciados da Bahia - APLB - Delegacia Vale do Jaguaripe
18	Assoc. dos Trabalhadores e dos Moradores da Lagoa Encantada e da Faleira em Cachoeira – ATRAMLAF
19	Assoc. Escolas Famílias Agrícolas Município de Tabocas e Brejolândia
20	Assoc. Pão e Vida - Paróquia São José de Gandú
21	Associação Brotando Vida da Paróquia Santo Antonio em Guanambi- ABV
22	Associação de Desenvolvimento Econômico Cultural Educacional e Social de Terra Nova
23	Associação dos Moradores e Amigos da Fazenda Pitinga em Santo Amaro
24	Associação dos Moradores e Amigos de Pernambués em Salvador - AMAPE
25	ASBEMIG
26	Assoc. Beneficente Cristã em Ilhéus - ABC
27	Assoc. Beneficente Vila Cachoeira de Ilhéus
28	Assoc. Brasileira de Apoio dos Recursos Ambientais - ABARÁ
29	Assoc. Com. para Progresso Cultural de Itajuípe - Projeto Progresso
30	Assoc. Com. Rural de Posto Sanca e Região Muritiba
31	Assoc. Comunitária da Linha de Cruz das Almas - ASCOL
32	Assoc. Comunitária de Riacho Dantas
33	Assoc. Cultural de Desenvolvimento e Ação Social de Santana
34	Assoc. Cultural e Beneficente Antonio Pereira Barbosa - ACAPEB
35	Assoc. da Comunidade Indígena Pataxó Hã Hã Hã de Pau Brasil - ACIPAC
36	Assoc. de Desenvolvimento Comunitário da Sapucaia em Cruz das Almas
37	Assoc. de Marisqueiros e Pescadores de São Roque do Paraguaçu em Maragogipe

38	Assoc. de Moradores do Alto São Roque e Adjacências em Valença - AMARA
39	Assoc. de Moradores do bairro da Graça em Valença
40	Assoc. Desenv. Comunitário Lagoa do Cedro em Cruz das Almas - ADCLC
41	Assoc. do Desenvol. Recreativo, Educ., Cult. e Comunitário de Sapeaçu – ADRECS
42	Assoc. dos Agentes na Vigilância Epidemiológica de Valença - AVIVA
43	Assoc. dos Produtores Rurais de Gravata de Cima em Governador Mangabeira
44	Assoc. dos Produtores Rurais do Riacho do Miranda
45	Assoc. dos professores de Jussari - APJ
46	Assoc. dos Professores Licenciados da Bahia de Wencoslau Guimarães - APLB
47	Assoc. Educativa Cultural e Assistencial Nossa Senhora das Dores de Aracatú
48	Assoc. Inst. Promoção Humana do SUL da Bahia - MATER
49	Assoc. para Desenv. B. Assembléia, Inc. Cultura e Esporte em Cruz das Almas - ASDERBAICA
50	Assoc. Pequenos Produtores Rurais do Baixo Jequiçá em Valença
51	Assoc. Rural Unidos do Riachão dos Vieiras em Valença
52	Assoc. dos Pequenos Prod. Mac/ P. Lascada de Coaraci - APPRMPL
53	Associação Beneficente Cultural Esportiva e Recreativa Varzeana – ABSERV
54	Associação Beneficente Esportiva Cruzeiro de Salvador - ITEJ
55	Associação Comercial Loteamento Estância Azul de Valença - ACLEA
56	Associação Comunitária Assistencial da Bananeira em Jacobina - ACABANA
57	Associação Comunitária Casa dos Lavradores de Jacobina - ACCL
58	Associação Comunitária da Irmandade do Divino Espírito Santo em Jacobina - ACIDES
59	Associação Comunitária de Gandú - ASCOGAN
60	Associação Comunitária e Assistencial de Itaitu
61	Associação de Desenvolvimento Econômico Cultural Educacional e Social de Caldeirão Grande
62	Associação de Pequenos Produtores Rurais e Ações Sociais de Serra Grande em Valença
63	Associação dos Moradores do Areal em Valença - AMDA
64	Associação dos Pesq. Prod. Samambaia em Maragogipe - APROSAR
65	Associação dos Professores Licenciados da Bahia – APLB de Itamarajú
66	Associação Escola C. C. Clube de Mães Nova Vida em Salvador
67	Associação Feminina Beneficente Cultural Recreativa de Mata Escura em Salvador - ASFREBEME
68	Associação Mãe Rainha de Salvador
69	Associação Rural Nova Esperança em Maragogipe
70	Assoc. de Moradores da Baixa Alegre e Adjacências em Valença
71	CAPOREC
72	Cântas Diocesana de Barreiras
73	Casa de Acolhimento Monsenhor André em Ilhéus
74	Casa de Evangelho Trabalho e Amor de Salvador - CETA
75	Central das Associações Agropastoris de Fundo e Feicho de Pasto - CAFFP
76	Centro Comunitário Paraguaçu em Maragogipe- CECPA
77	Centro de Defesa da Criança e do Adolescente de Barreiras
78	Centro de Desenvolvimento Humano na Educação e na Saúde em Ilhéus

79	Centro Social Comunitário M ^o Goretti de Itabuna
80	Colônia de Pescadores Z-15 de Valença
81	Comunidade Terapêutica Gente Livre Maanaim de Irecê
82	Conselho Regional Associativista Buerarema - CRASBA
83	Creche Escola Comunitária Grão de Areia de Salvador - CECGA
84	Centro de Promoção de Educação da Cultura e da Cidadania em Conceição do Coité - CPECC
85	Centro Espírita Allan Kardec de Buerarema
86	Centro Espírita Bezerra de Menezes em Coaraci
87	Centro Missionário de Evangelização e Educação Popular de Valença - CEMEP
88	Col. Estadual Aldeia Indígena Caramuru Catarina Paraguaçu de Pau Brasil
89	Colégio Estadual Tupinambá de Buerarema
90	Comunidade Beneficente de São Roque do Paraguaçu em Maragojipe
91	Cooperativa de Serviços e Educação dos Estudantes da UNEB - COOPERE
92	Creche Escola C. Alice P. Castro em Santo Amaro
93	Creche Lar Fraternal de Coaraci
94	Escola do Conjunto Penal de Valença - Empresa Yumatã
95	Escola Indígena Tupinambá de Olivença
96	Faculdade do Sul - FACSUL
97	Fórum da Cidadania do Município de Umburanas
98	FSBCA
99	Fundação de Desenvolvimento do Extremo Sul - FUNDESUL
100	Federação Trabalhadores Rurais na Agricultura do Estado da Bahia - FETAG
101	Fundação Amigos Estrela do Sul de Guaratinga
102	Fundação Educacional do Nordeste – FUNDEST
103	Igreja Batista Sinai de Almadina
104	Igreja Católica de Mirangaba
105	Igreja Evangélica Assembléia de Deus de Valença
106	Igreja Evangélica Assembléia de Deus em Valença
107	Inst. Beneficente Casa de Ismael de Coaraci
108	Instituição de Atendimento à Criança e ao Adolescente de Itabuna - IAFA
109	Instituto de Desenvolvimento Sócio-Ambiental de Juazeiro - IDESA
110	Instituto Mandacaru de Caetité - INSMAN
111	Igreja Batista de Itamontinga em Coaraci
112	Igreja Batista Nova Aliança em Valença
113	Igreja do Evangelho Quadrangular em Santo Amaro
114	Igreja em Santo Amaro
115	Igreja Presbiteriana de Coaraci
116	Igreja Presbiteriana Renovada de Gandú
117	Legião de Ass. Urbana e Rural de Pedra Alta em Araci
118	Movimento de Inclusão pela Qualificação do Especial Independente de Barreiras - MIQUEI
119	Movimento dos Sem Teto do Jardim das Acácias em Juazeiro

120	Movimento Negro Lajista - MNL
121	Paróquia Nossa Senhora de Lourdes de Coaraci
122	Projeto Ecumênico de Prevenção à AIDS e Promoção da Vida Humana de Barreiras
123	Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Barreiras
124	Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Guajerú - STRG
125	Mangue é Vida de Salinas da Margarida
126	Movimento de Mulheres Camponesas da Serra Geral - Associativismo
127	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST
128	Núcleo Beneficente Caminhando para a Cidadania de Salvador - NBCC
129	Oficina de Cidadania de Itabuna
130	Organização Internacional da Justiça de Paz
131	Palmares - Assoc. Comunitária Quilombolas do Vale do Jequiça
132	Paróquia Nossa Senhora da Saúde
133	Pólo Sindical dos Trabalhadores Rurais do Sul da Bahia
134	Primeira Igreja Batista de Coaraci
135	Primeira Igreja Batista de Valença
136	Projeto Bom Pastor em Ilhéus
137	Rádio Planalto 1007FM
138	Renascer
139	Rotary Club Santo Amaro
140	Segunda Igreja Batista - em Valença
141	Segunda Igreja Batista de Coaraci
142	Sindicato dos Empregados no Comércio de Santo Antonio de Jesus
143	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia – APLB de Valença
144	Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias de Fiação, Tecelagem e Similares de Valença
145	Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Aratuípe
146	Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caetité - STRC
147	Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caldeirão Grande
148	Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Ilhéus
149	Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Jaguaripe
150	Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Juazeiro
151	Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Maragojipe
152	Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Muniz Fereira
153	Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Novo Triunfo
154	Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Santo Amaro
155	Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Seminha
156	Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Urucuca
157	Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Agricultores Familiares
158	SINDSERMUTEF
159	SINSEP
160	Soc. Amigos dos Loteamentos Bahia I e II de Valença

UNIVERSIDADE DE SALAMANCA – ESPANHA
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO.
 DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE DOUTORADO: PERSPECTIVA HISTÓRICA, POLÍTICA E COMPARADA
 DA EDUCAÇÃO.

I. QUESTIONÁRIO

Foram selecionados quatro (4) categorias de entrevistados:

CATEGORIAS	CHAVES
1º - Os Gerentes /Administradores dos Programas	G.P
2º - Os Coordenadores Pedagógicos dos mesmos Programas	C.P
3º - Os Professores / Monitores	P.M
4º- Os Alunos/alfabetizandos:os jovens e os adultos	A.A

Os grupos , foram identificados por categorias distintas, com os quais foram aplicados entrevistas semiestruturadas, a partir de um questionário previamente conhecido pelos entrevistados sobre a participação de cada categoria específica no Programa/Projeto de Educação/Alfabetização de Adultos, Nacional/Local de iniciativa do setor Público/ Privado.

Também, foram questionados sobre o conceito de competências básicas de aprendizagem adotado pelo Programa, e quais “outras” competências foram adquiridas pelos alunos.

O questionário traz ainda questões sobre: número de alunos, gênero, escolarização e outras questões sobre a gestão, carga horária, recursos didáticos, parcerias envolvidas etc.

INSTRUÇÕES*Por favor, responda a todas as perguntas, não deixe de responder nenhuma.***D) Assinale com X, onde corresponda:****Data:** _____**Idade:** _____ **Sexo:** homem: ; Mulher: **Titulação** _____ **curso:** _____**Universidade de:** _____ **Experiências em outros Programa:****Função atualmente no Programa**
_____**II) A seguir você terá que responder uma serie de perguntas sobre o Programa que dirige ou coordena**

1. Na sua opiniao, o Programa desenvolve na prática os conceitos e a concepção de alfabetização de adultos, que expressam os documentos publicados?	Sim () Nao () Mais ou menos ()
2. Você considera que o Programa está contribuindo para a redução do analfabetismo no país?	Sim () Nao () Mais ou menos ()
3. Que competências da lingua escrita o Programa considera , básico para uma pessoa ser considerada alfabetizada?	Escrever uma carta () Escrever o nome próprio () Escrever um bilhete simples () Usar a leitura e escrita na vida social () Outros()
4. Quais outras competências o Programa desenvolve nos alfabetizando?	Identificar leituras incidentais () Ler anúncios publicitários () ler recitas e bulas de remédios () outras ()
5. Além de alfabetizar que outros curso o programa oferece aos alunos pós-alfabetizados?	Educação básica () Cursos profissionais () Cursos de linguas () Literatura () Prevenção e saúde () Outros ()
6. O Progrma encaminha os pós alfabetizando pra a educação regular formal? Mais de 70% () Menos de 30% () Mais de 50% ()	
7. Quantos alunos são matriculados e quantos concluem os cursos? Matriculados: _____ Concluintes: _____	
8. Quantos são homens e quantos são mulheres? Homens: _____ Mulheres: _____	
9. As idades dos alunos variam em menos de de 20 anos, mais de 50 anos. Menos de 20 anos: _____ Mais de 55 anos: _____	
10. Em geral , a clientela do Programa é comoposta por: Analfabetos absolutos: () Analfabetos funcionais: ()	

11. O que considera necessário incluir no Programa das recomendações da V Confinteia de 1997?
12.O que considera educação permanente ou ao longo da vida ?
13. Você acumulou evidências de que após ser alfabetizado o trabalhador expressa melhor seus conhecimentos e tem um melhor desempenho no trabalho?
14.Como o Programa inclui o desenvolvimento das Competências digitais como conhecimento básico para inserir o homem no mundo atual?
15.O Programa considera a “diversidade e o contexto cultural dos alfabetizandos para desenvolver as competências de aprendizagem em leitura e escrita ?
16. Das recomendações dos marcos e Eventos Internacionais como Conferências , Reuniões ,quais os que são executados pelo Programa?
17. Além das habilidades de leitura e escrita que outras Competência são desenvolvidas pelo Programa?
18. O Programa faz avaliação externa e interna com os participantes em geral?
19.Quais as fontes de financiamento e para o desenvolvimento das ações do Programa ?
20. Existe integração com outros Programas Sociais e congêneres existentes na região ?
21.O que seria necessário para o desenvolvimento de Programas/Ações, voltados para eliminar o analfabetismo, no país que ainda não foi posto em prática?

22. Que ações pedagógicas você considera necessário para Programas voltados para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita ?
23. Você considera o tempo suficiente dedicados às habilidades de aprendizagem no Programa que coordena?
24. A que atribui os altos índices evasão dos adultos dos cursos noturnos de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita? Falta de motivação das aulas Necessidade de trabalhar no mesmo horário Cansaço físico Outros
25. Que aspectos da formação dos alfabetizadores são considerados fundamentais um bom desempenho na tarefa de ensinar a ler e escrever a alunos adultos de cursos noturno de alfabetização?
26. Que percentuais estimativos são alcançados pelo programa, no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita ? 25% aprendem a ler e escrever () 50% desenvolvem outras habilidades () 25% não conseguem desenvolver nenhum tipo de competência () outras ()
27. Como é feita a integração entre os alunos <i>jovens adultos</i> e os adultos de mais de 50 anos de idade?
28. Os dois grupos <i>jovens adultos</i> e os adultos de mais de 55 anos de idade, recebem o mesmo tratamento pedagógico do Programa ou tem uma diferenciação em algum momento?
29. Há um tempo específico dedicado às atividades de informática aos dois grupos ou em horários específicos?

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO
CP e GP

INSTRUÇÕES*Por favor, responda a todas as perguntas, não deixe de responder nenhuma.*

D) Assinale com X, onde corresponda. Nome: _____
Idade: ____ **Sexo: homem:** ; **Mulher:** **Curso que frequenta** _____ **ano** ____
Instituição _____ **Classe:** _____

II) A seguir você terá que responder uma série de perguntas sobre o Programa que participa por favor não deixe de responder a todas.

1. Que conhecimentos você adquiriu desde que participa do Programa?

	SIM	NÃO
Ler e escrever o próprio nome		
Escrever um bilhete simples		
Escrever ma carta completa		
Escrever uma mensagem curta		
Ler uma frase ou anúncio		
Resolver problemas práticos de leitura e matemática na vida prática		
Ler a bula de um remédio		

2. Que outros conhecimentos /competências você desenvolveu durante o programa?

	SIM	NÃO
Usar o computador		
Navegar na internet		
Ler e reconhecer anuncios publiciatrios		
Utilizar jogos eletronicos		
Usar calculador eletrônica		
Usar telefone celular		

3. Você considera que os meses de duração do Programa é adequado para o desenvolvimento das competências de que necessita? SIM () NÃO ()

6 meses ()

8 meses ()

4 meses ()

10 meses ()

4. Durante as aulas de desenvolvimento de competências você teve oportunidade de falar das suas experiências de vida e de trabalho? SIM () NÃO ()

5. Você se sentiu integrado com seus colegas de curso , existiu clima favável de cooperação coletiva. SIM () NÃO ()

6.O material usado durante as classes foi suficiente pra o trabalho de alfabetização?

7. Que outros materias você sugere e que não foi usado no curso?

8.Durante as aulas você recebeu atenção especial para resolver suas dificuldades para desenvolver as competencias de leitura e escrita? SIM () NÃO ()

Totalmemnte ()

Parcialmente ()

Pouco ()

As vezes ()

9.Durante o curso você teve oportunidade de dar e receber a solidariedade dos colegas do seu grupo

Você foi solidária/o SIM () NÃO ()

10.Voce recebeu alguma informação sobre seus direitos como cidadão?
SIM () NÃO ()

11.Em algum momento você pode falar sobre seus conhecimentos?

Poucas vezes () Muitas vezes () Nunca ()

12.Você foi orientado para continuar seus estudos e concluir o ensino fundamental?

SIM () NÃO ()

13. Que outras competências/ conteúdos, você gostaria de adquirir nos próximos cursos?

14. Que dificuldades você teve durante o processo de aprender a ler e escrever?

15.Represente de alguma forma “algo” que você aprendeu nesse curso. (questão livre)

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO
A/A

INSTRUÇÕES*Por favor, responda todas as perguntas, não deixe de responder nenhuma.*

I) Assinale com X, onde corresponda. Nome: _____
Idade: ____ **Sexo:** homem: ; Mulher: **Curso que frequenta** _____ **Ano** ____
Instituição _____ **Classe:** _____

II) A seguir serão apresentadas algumas perguntas e você terá que reponder sobre o Programa:

1. Que formação específica recebeu para alfabetizar adultos?

Um curso de 10 horas () 40 horas () 80 horas () + 80 horas ()

2. Considera o curso que recebeu suficiente para um bom desempenho como alfabetizador de jovens e adultos? SIM () NÃO () precisa melhorar:

3. Que outros aspectos /conteúdos você gostaria de receber na formação de alfabetizador/monitor que considera imprescindível na atividade com jovens e adultos?

4. Durante a execução do Programa que aspectos você considerou negativo?

1. Na sua opinião, o Programa desenvolve na prática os conceitos e a concepção de alfabetização de adultos, que expressam os documentos publicados? SIM () NÃO () MAIS OU MENOS ()

2. Você considera que o Programa está contribuindo para a redução do analfabetismo no país?
SIM () NÃO () MAIS OU MENOS ()

3. Que competências da língua escrita o Programa considera , básico para uma pessoa ser considerada alfabetizada?

Escrever uma carta () Escrever o nome próprio () Escrever um bilhete simples ()

4. Quais outras competências o Programa desenvolve nos alfabetizando?

Identificar leituras incidentais () Ler anúncios publicitários () Ler recitas e bulas de remédios ()

5. Além de alfabetizar que outros curso o programa oferece aos alunos pós-alfabetizados?

Educação básica ()
 Cursos profissionais de línguas ()
 Literatura ()
 Prevenção e saúde ()

10. Em geral , a clientela do Programa são analfabetos absolutos ou funcionais ?

Mais de 70% () mais de 30% () Menos de 50% ()

11. O que considera necessário incluir no programa das recomendações da V Confinteia de 1997?

12. O que considera educação permanente ou ao longo da vida ?

13. Você considera que após ser alfabetizado o trabalhador expressa melhor seus conhecimentos e tem um melhor desempenho no trabalho?

14. Como o Programa inclui o desenvolvimento das Competências digitais como conhecimento básico para inserir o homem no mundo atual?

15. O Programa considera a “diversidade e o contexto cultural dos alfabetizandos para desenvolver as competências de aprendizagem em leitura e escrita ?

16. Das recomendações dos marcos e Eventos Internacionais como Conferências , Reuniões , quais os que são executados pelo Programa?

17. Além das habilidades de leitura e escrita que outras Competência são desenvolvidas pelo Programa?

18. O programa faz avaliação externa e interna com e também interna com os participantes em geral?

19. Quais as fontes de financiamento e para o desenvolvimento das ações do Programa ?

20. Existe integração com outros Programas Sociais existentes , na região ?

21. O que seria necessário para o desenvolvimento de Programas/Ações, voltados para eliminar o analfabetismo, no país que ainda não foi posto em prática?

22. Que ações pedagógicas você considera necessário aos Programas voltados para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita ?

23. Você considera suficiente o tempo dedicados às habilidades de aprendizagem no Programa que

coordena?

24. A que atribui os altos índices evasão dos adultos dos cursos noturnos de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita?

- Falta de motivação das aulas ()
Necessidade de trabalhar no mesmo horário ()
Cansaço físico ()
Outros ()

25. Que aspectos da formação dos alfabetizadores são considerados fundamentais um bom desempenho na tarefa de ensinar a ler e escrever a alunos adultos de cursos noturno de alfabetização?

26. Que percentuais estimativos são alcançados pelo programa, no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e outras competências?

- 25% aprendem a ler e escrever ()
50% desenvolvem outras habilidades ()
25% não conseguem desenvolver nenhum tipo de competência de aprendizagem durante o curso ()

27. Como é feita a integração entre os alunos *jovens adultos* e os adultos de mais de 50 anos de idade?

28. Os dois grupos *jovens adultos* e os adultos de mais de 55 anos de idade, recebem o mesmo tratamento pedagógico do Programa ou tem uma diferenciação em algum momento?

29. Há um tempo específico dedicado às atividades de informática aos dois grupos ou em horários específicos?

30. Como política do governo você considera que as políticas atuais implantadas vão reduzir em 50%, o número de adultos alfabetizados no país até 2015 como anunciado nos objetivos de DAKAR?

SIM () NÃO ()

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO
P/M