

EDUCAÇÃO E ESCOLA E A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nestor Alexandre Perekouskei

Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: nestorap@pop.com.br

Letícia Pereira Dias

Especialista em Psicopedagogia e Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação. E-mail: leticiapereiradias@pop.com.br

Rafaela De Angelis Barros

Mestre em Engenharia Urbana e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: rafadeangelis@hotmail.com

RESUMO. Esta pesquisa percorre a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil buscando compreender, dentro da lógica do capitalismo neoliberal, os grandes desafios e perspectivas desta modalidade de ensino. A partir de revisão de literatura constatou-se que as diversas dimensões da educação, devido a diferenciação de classes, se produzem dentro de contradições e conflitos, que assumem especificidades nas formações histórico-sociais, de acordo com a evolução científico-técnica dos instrumentos de produção, e ainda que o significado da alfabetização na EJA vai muito além da compreensão de signos linguísticos, tornando-se uma perspectiva de mudança e transformação de vida.

Palavras-chave: Trajetória; Educação de Jovens e Adultos; Capitalismo Neoliberal.

THE EDUCATION AND SCHOOL AND THE TRAJECTORY OF THE EDUCATION FOR YOUTH AND ADULTS

ABSTRACT. This research covers the historical trajectory of the Education for Youth and Adults (EYA) in Brazil seeking to understand, in the perspective of the logic of neoliberal capitalism, the great challenges and prospects of this type of education. From the literature revision, it was found that the several dimensions of education, because of class differentiation, are produced within contradictions and conflicts, which take specific points into account in their historical and social formations, according to the scientific and technical evolution of the instruments of production, and even the meaning of literacy in adult education goes far beyond

the comprehension of linguistic signs, turning into a perspective of change and transformation of life.

Key-words: Trajectory; Education for Youth and Adults; Neoliberal Capitalism.

INTRODUÇÃO

Normalmente se compreende a ascensão do sistema capitalista neoliberal utilizando-se o termo “crise fiscal” para justificar os inúmeros cortes orçamentários nas rubricas sociais do Estado, incluindo-se perversamente os sistemas educacionais que se dinamizaram a partir da Segunda Guerra Mundial com representativas inversões estatais.

São muitas as discussões que articulam e, ao mesmo tempo, conflitam a educação e o papel da escola, pois na verdade, situa-se a escola, com uma função social, quando na verdade, a sua função é pedagógica, ou seja, ela não tem o poder de resolver todos os problemas mas, com certeza, faz pensar!

Estão embutidas nesse contexto também divergências político-ideológicas que insistem em influenciar as propostas de projetos e diagnósticos, inclusive de resultados encontrados em pesquisas científicas, tanto devido ao governo não conseguir estabelecer consensos entre os diversos grupos de interesse, normalmente beneficiando grupos seletos que detêm as relações de capital e de poder, como devido a abrangência da crise econômica que atinge no mundo proporções gigantescas e trazem seqüelas sociais muito profundas. Como discute Faria (2009, p. 10):

Os diagnósticos neoliberais sobre a crise dos países latino-americanos e, (...), do Leste Europeu, apresentam-se na cena dos debates e estudos como os únicos capazes de cessar os desentendimentos, porque deslocam os debates do terreno das contendas políticas e das divergências ideológicas (...) para o terreno econômico, de onde (...) as saídas emanam. (FARIA, 2009, p. 10).

Nos primeiros momentos do neoliberalismo, a partir da década de 1980, inserem-se as dinâmicas de suas propostas, determinadas por fatores políticos e econômicos, com pesos e medidas diferenciados, quando se consideram os países do chamado “Primeiro Mundo” (Países Desenvolvidos) e países Latino-Americanos (Países em Desenvolvimento), conforme Frigotto (2006).

Nesse período criam-se expectativas de grandes transformações econômicas, como as tecnológicas, a racionalização de produção, o perfil do mercado consumidor e outras, que encontram barreiras, tanto pelas leis da Economia Política, como também de resistências políticas e sociais do “Primeiro Mundo” e dos países Latino-americanos, logicamente mediadas pelos países desenvolvidos.

No momento de passagem para a década de 1990, a barbárie social estabelecida pelo próprio sistema, faz com que este admita que as estratégias desenvolvidas ao longo da década anterior, resultaram no aumento da pobreza, das desigualdades sociais e maior dificuldade de acesso de representativos contingentes populacionais a bens e serviços e, com esse cenário, de acordo com Dreibe (1993, p. 86) revelaram-se “entraves à modernização da economia e, portanto, pólos de instabilidade econômica que precisam ser contra-estados”.

Na década de 1990 essas contradições voltam a se afirmar, sendo cada vez mais difícil identificar propostas concretas em termos de políticas sociais, como afirma o próprio Dreibe (1993, p. 86) que “o neoliberalismo não constitui efetivamente um corpo teórico próprio, original e coerente”, caracterizando-se como uma ideologia fundamentada em propostas práticas e, conceitualmente, baseada em ideias heterogêneas, como a de “liberalismo reiventado”, “conservadorismo político”, ou mesmo um “darwinismo social”, apresentando, portanto, um arsenal de confusões ideológicas!

Ainda como determinante da situação de conflito em que se encontra a educação e a escola parametrizadas pelas divergências político-ideológicas estão a “renda mínima” e as propostas de “descentralização, privatização e focalização de programas sociais”, que são, na verdade, dinamizadas a partir do discurso neoliberal, que se apropria de outras ideias, utilizando a técnica de “extração técnica”, mas que, ao mesmo tempo, despolitiza sua própria ideologia e valores.

Nessa ótica, a principal contradição estabelecida está exatamente em incorporar componentes sociais a programas essencialmente econômicos e que apresentam um caráter excludente.

O problema talvez mais sério a ser encarado é que uma crise de proporções planetárias não possa ser deixada nas mãos de economistas, para efetuar seu diagnóstico e muito menos para apontar suas saídas, porque, afinal, a economia política foi um dia uma ‘ciência moderna’, por excelência (...). Depois que se distanciou da política e optou pela racionalidade do cálculo econômico, se converteu em uma ‘pobre ciência’ da auto-regulação dos mercados (...). Os economistas viram o caráter progressivamente mais grave das crises capitalistas, viram que ocorria a ‘separação das órbitas’ da produção, da circulação dos bens e do dinheiro, viram em suas vidas explodir o ‘sol’ pelo menos uma vez, mas continuam, aterrados a sua newtoniana. (TAVARES, 1991, p. 66).

O autor ainda complementa que, talvez por toda essa trajetória, esses profissionais saibam apenas recomendar a abstinência e o trabalho aos povos que morrem de fome e são desprovidos de oportunidades dignas de emprego e, que, contraditoriamente, não conseguem responder a uma questão fundamental: como serão garantidas as necessidades básicas da população? (TAVARES, 1991, p. 73).

Assim sendo, esta pesquisa tem como objetivo historiar a trajetória da EJA, do período de colonização do Brasil aos dias atuais, apontando avanços, desafios, bem como a utilização das novas tendências para esta modalidade de ensino.

O presente trabalho iniciou-se a partir de questionamentos ligados a EJA, debatidos no curso de pós-graduação, *lato sensu*, “Educação de Jovens e Adultos”, promovido pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação (ESAP) em Maringá, Paraná.

A partir das discussões, procurou-se desenvolver uma pesquisa, buscando conhecer a trajetória histórica da EJA no Brasil, analisando os desafios, avanços, conquistas e novas tendências desta modalidade de ensino.

Em seguida, foram realizadas pesquisas de materiais bibliográficos sobre os temas afins. Posteriormente selecionados e analisados alguns artigos, textos e livros que apresentaram elementos pertinentes às discussões desta temática.

Após esta fase, produziu-se a organização de alguns resultados encontrados nas diversas referências. Por último, foram elaboradas algumas considerações a respeito de todo material utilizado.

Nessa perspectiva esta contribuição pretende auxiliar equipes multidisciplinares que atuam na área de ensino e pesquisa em futuras propostas pedagógicas no campo da EJA.

O TRABALHO E A CIÊNCIA, TÉCNICA E TECNOLOGIA NA LÓGICA CAPITALISTA

No âmbito das relações sociais capitalistas em que se articulam a estrutura econômico-social e a estrutura político-ideológica, considerando a dialética ao longo da história, as diversas dimensões da educação (econômica, política, científica, técnica, social e outras) se articulam a partir de diferentes mediações e, por se estabelecerem dentro de uma sociedade, que apresenta uma nítida diferenciação de classes sociais, se produzem dentro de contradições e conflitos.

Por isso, a educação e a escola, mesmo reproduzindo as relações sociais capitalistas dominantes, não se reduzem a elas. Nessa perspectiva, tem-se em Frigotto (2006), a seguinte afirmação:

A educação em geral que se dá nas relações sociais e os processos educativos e de conhecimentos específicos que se produzem na escola e nos processos de qualificação técnica e tecnológica interessam à classe trabalhadora e a seu projeto histórico de superação do modo de produção capitalista. (FRIGOTTO, 2006, p. 241).

Sendo a lógica estrutural das relações sociais do sistema capitalista igual em qualquer parte do mundo, na qual o proprietário detém os meios e instrumentos de produção e extrai a mais valia (absoluta e relativa) de sua fabricação, mas que, ao mesmo tempo, é parametrizada pelas contradições e lutas de classes sociais menos favorecidas, o sistema assume algumas especificidades e diferenças em suas formações histórico-sociais. De acordo com a evolução científico-técnica dos instrumentos de produção, formaliza as diferenças entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento que, na realidade, respectivamente, são as expressões da força do capital e da luta anticapital.

Nesse sentido, é mister a compreensão da categoria trabalho e as bases da produção no sistema capitalista. “O pressuposto básico é que o trabalho é a categoria ‘ontocriativa’ da vida humana, e o conhecimento, a ciência, a técnica e a tecnologia e a própria cultura são mediações produzidas pelo trabalho na relação entre os seres humanos e os meios de vida” (FRIGOTTO, 2006, p. 242).

Na ótica capitalista o trabalho pode até se transformar em trabalho alienado, no entanto, não se reduz a ele, da mesma forma que a ciência, a técnica, a tecnologia e até mesmo a cultura podem até se transformar em forças de dominação e alienação, como podem se transformar em instrumentos de emancipação humana, ou seja, de libertação.

Entretanto, existem dois pontos articulados que vem dominando a ciência, a técnica e a tecnologia na sociedade. O primeiro diz respeito ao determinismo dessas categorias que são utilizadas como “molas propulsoras” das relações de produção, de poder e de classes. Para tanto, são utilizados os termos “sociedade pós-industrial” e “sociedade do conhecimento” que na realidade mascaram a ideia de que a ciência, a técnica e a tecnologia nos levam ao fim da divisão de classes, sem acabar com o sistema capitalista, quando na verdade ocorre exatamente o contrário, pois este vem se consolidando definitivamente. Paris (2002) contribui:

A manipulação ideológica do avanço tecnológico pretende apresentar-nos a imagem de um mundo em que os grandes problemas estão resolvidos, e, para gozar a vida, o cidadão só precisa apertar diversos botões ou manejar objetos de apoio (...). Trata-se de uma “epiderme embelezada” que encobre uma imensa maioria de seres humanos que sequer conseguem satisfazer às suas necessidades primárias (PARIS, 2002, p. 175).

O segundo ponto diz respeito ao caráter pessimista embutido na ciência, técnica e tecnologia que se encontram subordinadas às relações de exploração do trabalhador, o qual representa a maior força produtiva da reprodução do sistema. Na realidade essa relação representa apenas um artifício para os que lutam contra o desenvolvimento do capital, pois trata as contradições apenas no campo ideológico, sugerindo a noção de que a transformação para o socialismo é possível a partir da degradação e da pobreza social, quando na verdade se dará a partir da análise dessas contradições entre o avanço das forças produtivas e a estrutura das relações sociais no sistema capitalista.

Vale ressaltar que os dois pontos conduzem ao fato de que as ações humanas que produzem a ciência, a técnica e a tecnologia e suas relações com os processos produtivos, podem tanto se definir no sentido de alienação e exploração, como de emancipação no campo das relações sociais estabelecidas no sistema. Essa definição dependerá da forma como essas relações serão definidas, produzidas e apropriadas socialmente e historicamente sob a égide do sistema.

A superação do capital somente acontecerá com a luta de classes a partir da identificação e exploração de suas contradições. Nessa perspectiva, a ciência, a técnica e a tecnologia são categorias fundamentais para essa disputa e condição para uma sociedade socialista.

Nessa ótica é pertinente distinguir algumas diferenciações da categoria trabalho, que se define como atividade vital, mas também como alienação sob o capital, que segundo Frigotto (2006) trata:

As distinções entre o trabalho na sua dimensão ontocriativa e a forma alienada (...) são fundamentos cruciais (...) para não se incorrer tanto nas teses do fim do trabalho quanto no determinismo tecnológico do fim das classes sociais ou da negatividade absoluta da técnica e da tecnologia (...). (FRIGOTTO, 2006, p. 246).

Em sua obra *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, Marx, em 1972, discute a dimensão ontocriativa do trabalho comparando o animal e o homem, na qual o primeiro não se distingue de sua atividade vital, sendo regulado pela natureza e se adaptando ao meio; e o segundo tem a capacidade de criar e recriar, pela ação consciente do trabalho, a sua existência.

Na obra *O Capital*, de 1983, o autor aprofunda ainda mais essa discussão considerando que a dimensão ontocriativa do trabalho representa uma resposta às necessidades vitais de determinado momento histórico e, paralelamente, um processo que cria novas condições de transformar a natureza.

O trabalho também se concretiza como atividade que produz elementos necessários à vida biológica dos seres humanos, à sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e até mesmo afetiva. São necessidades, que por serem históricas, assumem certas particularidades, pois estão inseridas no tempo e no espaço.

Nesse contexto, o trabalho apresenta um princípio educativo que se define a partir da lógica de que os seres humanos são seres naturais e, por isso, precisam se alimentar, se proteger das intempéries e criar seus próprios meios de vida, prover sua subsistência e outras dimensões da vida através do trabalho, evitando a formação de indivíduos que exploram e vivem do trabalho do outro. O trabalho é então um pressuposto ontológico e ético-político no processo de socialização humana.

A história do trabalho se concretizou pela distinção do gênero humano em classes sociais, desde as sociedades escravocratas até a forma atual de trabalho alienado, embora o sistema determine um caráter civilizatório em relação aos modos de produção, mantêm a divisão de classes: os que dominam a propriedade privada do capital e os que desprovidos de qualquer meio ou instrumento de produção, precisam vender sua força de trabalho para manter a sua sobrevivência, recebendo em troca uma remuneração.

Dessa forma, o trabalho, a ciência, a técnica e a tecnologia, sob a égide do capital, deixam de ser produtores de valores de uso para os trabalhadores, para se transformarem em meios de produzir alienação e ampliar o capital dos grandes proprietários que dominam os meios de produção. Portanto, estão inseridos em relações desumanizadoras sob o processo de alienação.

O trajeto para a superação do capital é a sedimentação de uma sociedade socialista, que para se desenvolver e permitir a reprodução humana na ótica do trabalho livre, tem na evolução da ciência, da técnica e da tecnologia reais condições, no entanto, insuficientes. A partir dessa lógica Marx (1983) acredita que o socialismo é o resultado da consciência da classe trabalhadora em relação às contradições entre o desenvolvimento das forças produtivas, baseadas na ciência, técnica e tecnologia e a incapacidade das relações capitalistas em socializar a produção (FRIGOTTO, 2006).

Enquanto fato histórico, as revoluções socialistas não alcançaram grande impacto em sociedades cujas forças produtivas tiveram maior desenvolvimento. No entanto, esse fato não desmerece o arsenal teórico apresentado, contribuindo para a compreensão até mesmo desse fracasso, já que não representou apenas insucesso, mas sim, fez pensar, refletir e redefinir política e socialmente o século XX, determinando certo controle da perversão do capital, como por exemplo, a garantia de alguns direitos da classe trabalhadora, mesmo ainda tendo grandes lutas a travar.

Muitos teóricos como Marx e seus discípulos destacam que a ciência, a técnica e a tecnologia tem se estruturado como força produtiva do capital contra a classe trabalhadora. No entanto, potencializa-se o amadurecimento e, portanto, a consciência das contradições estabelecidas entre o desenvolvimento das forças produtivas que incorporam a ciência, a técnica e a tecnologia e as relações sociais capitalistas que impedem o trabalhador de se apropriar também desse desenvolvimento, ampliando a miséria humana.

O desenvolvimento da microeletrônica e da informática trouxe uma mudança significativa na matéria, inserindo a informação rápida, alterando completamente o embasamento técnico e científico do processo de produção (produção flexível). No entanto esse avanço tecnológico solidificou o sistema capitalista com a mundialização do capital, ou novo imperialismo como determinou Harvey (2005).

Grandes descobertas como a genética, as potencialidades das células-tronco e a clonagem permitem o controle sobre o homem e possibilitam melhoria no prolongamento e qualidade de vida, mas, dentro da lógica capitalista e, portanto, mercadológica, representando o monopólio de laboratórios e empresas que comercializam órgãos humanos e células. Neves (2005) complementa:

No plano da ideologia e, portanto, sob a nova pedagogia da hegemonia como estratégia do capital para educar o consenso, apresenta-se o desenvolvimento científico, técnico e tecnológico associado à produção e, sob a mundialização do capital, como motor inexorável da nova economia – livre, flexível, desregulada. Uma sociedade de conhecimento, pós-classista e ‘globalizada’. (NEVES, 2005, p. 25).

Ainda é importante ressaltar em toda essa contextualização, que um dos grandes problemas para os países em desenvolvimento, é o desemprego estrutural, criando representativo contingente de trabalhadores supérfluos, precarizando e superexplorando os que estão na ativa. Por isso, as transformações científicas, técnicas e tecnológicas no final do século XX, trazem uma mudança qualitativa no processo de produção, mudando a relação entre o capital produtivo e o capital especulativo e o processo de mundialização do capital, aumentando os índices de pobreza.

BREVES ASPECTOS HISTÓRICOS DA EJA NO BRASIL (1500-1945)

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é muito recente. Embora venha se desenhando de forma assistemática desde o período do Brasil Colônia (até 1822), a referência à população adulta era apenas de educação para doutrinação, abrangendo um caráter muito mais religioso do que educacional. Pode-se constatar que havia uma fragilidade na educação por não ser esta responsável pela produtividade. Na educação jesuítica a preocupação era com os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, constando de trabalhos manuais, ensino agrícola e, muito raramente, leitura e escrita.

Os métodos jesuíticos permaneceram até o período pombalino com a expulsão dos jesuítas. O Marquês de Pombal organizava as escolas de acordo com os interesses do Estado, com a chegada da Família Real ao Brasil a educação perdeu o seu foco, que já não era muito amplo.

No Brasil Império (1822-1889) começaram a acontecer algumas reformas educacionais e estas preconizavam a necessidade do ensino noturno para adultos analfabetos. Em 1876, foi formulado um relatório pelo ministro José Bento da Cunha Figueiredo, apontando a existência de 200 mil alunos frequentes às aulas noturnas. Durante muito tempo, portanto, as escolas noturnas eram a única forma de educação de adultos praticada no país. Segundo CUNHA (1999), com o desenvolvimento industrial, no início do século XX, inicia-se um processo lento, mas crescente, de valorização da educação de adultos. Porém, essa preocupação trazia pontos de vista diferentes em relação à educação para essa categoria, quais sejam: a valorização do domínio da língua falada e escrita, visando o domínio das técnicas de produção; a aquisição da leitura e da escrita como instrumento da ascensão social; a alfabetização de adultos vista como meio de progresso do país; a valorização da alfabetização de adultos para ampliação da base de votos.

A partir de 1940, começou-se a detectar altos índices de analfabetismo no país, o que acarretou a decisão do governo no sentido de criar um fundo destinado à alfabetização da população adulta analfabeta. Em 1945, com o final da ditadura de Getúlio Vargas, iniciou-se um movimento de fortalecimento dos princípios democráticos no país. A partir da criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), solicita-se aos países integrantes (e entre eles, o Brasil) a educação direcionada aos adultos analfabetos.

A EJA NO BRASIL PÓS-GUERRA

Em 1947, o governo lançou a 1ª Campanha de Educação de Adultos, propondo: alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses, oferecimento de um curso primário em duas etapas de sete meses, a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. Abriu-se a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Nessa época, o analfabetismo era visto como causa (e não como efeito) do escasso desenvolvimento brasileiro. Além disso, o adulto analfabeto era identificado como elemento incapaz e marginal psicologicamente e socialmente, submetido à menoridade econômica, política e jurídica, não podendo, votar ou ser votado (CUNHA, 1999).

Segundo SOARES (1996), essa 1ª Campanha foi lançada por dois motivos: o primeiro era o momento pós-guerra que vivia o mundo, que fez com que a Organização das Nações Unidas (ONU) fizesse uma série de recomendações aos países, dentre as quais, a de um olhar específico para a educação de adultos. O segundo motivo foi o fim do Estado Novo, que trazia um processo de redemocratização, que gerava a necessidade de ampliação do contingente de eleitores no país. Ainda, no momento do lançamento dessa 1ª Campanha, a Associação de Professores do Ensino Noturno e o Departamento de Educação preparavam o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos.

O Ministério convocou dois representantes de cada Estado para participarem do Congresso. O Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e Cultura (SEA-MEC), elaborou e enviou para discussões, aos SEAs estaduais, que compunham um conjunto de publicações sobre o tema. As concepções presentes nessas publicações, segundo SOARES (1996), eram: o investimento na educação como solução para problemas da sociedade; o alfabetizador identificado como missionário; o analfabeto visto como causa da pobreza; o ensino de adultos como tarefa fácil; a não necessidade de formação específica; a não necessidade de remuneração, devido à valorização do “voluntariado”.

Iniciou-se um processo de mobilização nacional no sentido de se discutir a educação de jovens e adultos no país. De certa forma, portanto, embora a Campanha não tenha tido sucesso, conseguiu alguns bons resultados, no que se refere a essa visão preconceituosa, que foi sendo superada a partir das discussões que foram ocorrendo sobre o processo de educação de adultos.

Diversas pesquisas foram sendo desenvolvidas e algumas teorias da psicologia, gradativamente, desmentindo a ideia de incapacidade de aprendizagem designada ao educando adulto.

Assim, muitas críticas foram sendo feitas ao método de alfabetização adotado para a população adulta nessa Campanha, como as precárias condições de funcionamento das aulas, a baixa frequência e aproveitamento dos alunos, a má remuneração e desqualificação dos professores, a inadequação do programa e do material didático à clientela e a superficialidade do aprendizado, pelo curto período designado para tal.

Com isso estabeleceu-se o declínio da 1ª Campanha, devido aos resultados insatisfatórios (SOARES, 1996). Porém, dentre todas as delegações, uma se destacou por ir além das críticas, apontando soluções. Foi a delegação de Pernambuco, da qual fazia parte Paulo Freire, que propunha uma maior comunicação entre o educador e o educando e uma adequação do método às características das classes populares.

Como resultado da 1ª Campanha, SOARES (1996) aponta a criação de uma estrutura mínima de atendimento, apesar da não valorização do magistério. Ao final da década de 1950 e início da década de 1960, iniciou-se uma intensa mobilização da sociedade civil em torno das reformas de base, o que contribuiu para a mudança das iniciativas públicas de educação de adultos. Uma nova visão sobre o problema do analfabetismo foi surgindo, junto à consolidação de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos, que tinha como principal referência Paulo Freire.

Surgiu um novo paradigma pedagógico – um novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. O analfabetismo, que antes era apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária (SOARES, 1996).

Surge a ideia de que o processo educativo deveria interferir na estrutura social que produzia o analfabetismo através da educação de base, partindo de um exame crítico da realidade existencial dos educandos. Na percepção de Paulo Freire, portanto, educação e alfabetização se confundem. Alfabetização é o domínio de técnicas para escrever e ler em termos conscientes e resulta numa postura atuante do homem sobre seu contexto.

Essas ideias de Paulo Freire se expandiram no país e este foi reconhecido nacionalmente por seu trabalho com a educação popular e, mais especificamente, com a educação de adultos.

Em 1963, o Governo encerrou a 1ª Campanha e encarregou Freire de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Porém, em 1964, com o Golpe Militar, deu-se uma ruptura nesse trabalho de alfabetização, já que a conscientização proposta por Freire passou a ser vista como ameaça à ordem instalada. Nesse momento, deu-se o exílio de Freire e o início da realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores.

Dentro desse contexto, em 1967, o Governo assumiu o controle da alfabetização de adultos, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), voltado para a população de 15 a 30 anos, objetivando a alfabetização funcional – aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo. Com isso, as orientações metodológicas e os materiais didáticos esvaziaram-se de todo sentido crítico e problematizador proposto anteriormente por Freire (CUNHA, 1999).

Na década de 1970, ocorreu, a expansão do MOBRAL, em termos territoriais e de continuidade, iniciando-se uma proposta de educação integrada, que objetivava a conclusão do antigo curso primário. Paralelamente, porém, alguns grupos que atuavam na educação popular continuaram a alfabetização de adultos dentro da linha mais criativa. A respeito do MOBRAL, Bello (1993) cita que:

O projeto MOBRAL permite compreender bem esta fase ditatorial por que passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos Programas. (BELLO, 1993).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5692/71, implantou-se o Ensino Supletivo, sendo dedicado um capítulo específico para a EJA. Esta Lei limitou o dever do Estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos, mas reconheceu a educação de adultos como um direito de cidadania, o que pode ser considerado um avanço para a área da EJA no país.

Em 1974, o MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), que se organizavam com o trinômio: tempo, custo e efetividade. Devido à época vivida pelo país, de inúmeros acordos entre MEC e a United States Agency for International Development (USAID),

ofertavam cursos influenciados pelo tecnicismo, adotando-se os módulos instrucionais, o atendimento individualizado, a auto-instrução e a arguição em duas etapas - modular e semestral. Como consequências, ocorreram: a evasão, o individualismo, o pragmatismo e a certificação rápida e superficial (SOARES, 1996).

Nos anos 1980, com a abertura política, as experiências paralelas de alfabetização, desenvolvidas dentro de um formato mais crítico, ganharam corpo. Surgiram os projetos de pós alfabetização, que propunham um avanço na linguagem escrita e nas operações matemáticas básicas. Em 1985, o MOBREAL foi extinto e surgiu, em seu lugar, a Fundação Educar, que abriu mão de executar diretamente os projetos e passou a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas existentes, desempenhando relevante papel como parceira do Ministério da Educação e Cultura, atuando junto às Prefeituras Municipais e Organizações Não Governamentais, principalmente nos movimentos sociais.

Essa mudança proporcionou uma transformação significativa na formação do educador e no processo político-pedagógico de ensino-aprendizagem. No entanto, devido ao atraso no repasse de recursos e, em defesa da autonomia na condução dos processos pedagógicos, ocorreram muitos conflitos entre o Governo e a Sociedade Civil.

Nesse Contexto, em 1990, o Governo Fernando Collor de Mello destituiu a Fundação Educar sem ao menos criar outra instância que assumisse suas funções. Dessa forma, o Governo se desobrigou a conduzir uma política de alfabetização de jovens e adultos no Brasil. Ressalta-se que 1990 foi aclamado pela UNESCO como o Ano Internacional da Alfabetização. (FARIAS, 2006).

De acordo com CUNHA (1999), a década de 1980 foi marcada pela difusão das pesquisas sobre língua escrita com reflexos positivos na alfabetização de adultos. Em 1988, foi promulgada a Constituição, que ampliou o dever do Estado para com a EJA, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos.

A EJA E A ORGANIZAÇÃO DOS FÓRUNS ESTADUAIS

Nos anos 1990, o desafio da EJA passou a ser o estabelecimento de uma política e de metodologias criativas, com a universalização do ensino fundamental de qualidade. Em nível internacional, ocorreu um crescente reconhecimento da importância da EJA para o fortalecimento da cidadania e da formação cultural da população, devido às conferências organizadas pela UNESCO, criada pela ONU e responsabilizada por incrementar a educação nos países em desenvolvimento. Esta chamou uma discussão nacional sobre o assunto, envolvendo delegações de todo o país.

A partir dessa mobilização nacional, foram organizados os Fóruns Estaduais de EJA, que vêm se expandindo em todo o país, estando presentes, atualmente, em todos os estados brasileiros. Isso se deu da seguinte forma: Em 1996, ocorreu uma intensa mobilização incentivada pelo MEC e pela UNESCO, como forma de preparação para a V Conferência Internacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CONFITEA). O MEC instituiu uma Comissão Nacional de EJA, para incrementar essa mobilização. A recomendação dada foi de que cada Estado realizasse um encontro para diagnosticar metas e ações de EJA. Desde então, as instituições envolvidas decidiram dar prosseguimento a esses encontros.

Em 1997, a UNESCO convocou Secretarias Estaduais de Educação (SEEs), Secretarias Municipais de Educação (SMEs), Universidades e Organizações Não Governamentais (ONGs) para a preparação da V CONFITEA, através da discussão e da elaboração de um documento nacional com diagnósticos, princípios, compromissos e planos de ação. Estes eventos de intercâmbio marcaram o ressurgimento da área de EJA. Em 1998, os mineiros implantaram seu Fórum Estadual. No mesmo ano, a Paraíba e o Rio Grande do Norte fizeram o mesmo.

Seguindo essa corrente de intercâmbios, Curitiba realizou um encontro, patrocinado pela UNESCO, para a socialização da V CONFITEA. Como consequência desse Encontro, veio a decisão de se iniciar uma série de encontros nacionais de EJA. Sendo assim, em 1999, ocorreu o 1º Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), no Rio de Janeiro, onde participaram os Fóruns do Rio, de Minas Gerais, do Espírito Santo, do Rio Grande do Sul e de São Paulo.

Esse Encontro acabou sendo um estímulo para o surgimento de outros Fóruns. A partir daí, esses Encontros vêm ocorrendo anualmente, na seguinte sequência: em 2000, o II ENEJA, em Campina Grande, Paraíba, com a participação de oito Fóruns; em 2001, o III ENEJA, em São Paulo, com a participação de 10 Fóruns; em 2002, o IV ENEJA, em Belo Horizonte, Minas Gerais, com a participação de 12 Fóruns; em 2003, o V ENEJA, em Cuiabá, Mato Grosso, com a participação de 17 Fóruns; em 2004, o VI ENEJA, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, com a participação de 22 Fóruns; em 2005, o VII ENEJA, em Brasília, Distrito federal, com a participação de 24 Fóruns; em 2006, o VIII ENEJA, em Recife, Pernambuco, com a participação de 26 Fóruns e outros.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9334/96) propôs, em seu artigo 3º, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a garantia de padrão de qualidade, a valorização da experiência extra-escolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Tais princípios estimularam a criação de propostas alternativas na área de EJA. Assim, embora a Lei tenha dedicado apenas uma seção com dois artigos à EJA, os artigos 2º, 3º e 4º tratam essa educação sob o ponto de vista do ensino fundamental, o que pode ser considerado um ganho para a área. Além disso, ao determinar a identificação daqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental, abriu um espaço de intervenção que criou possibilidades de confronto entre o universo da demanda e o volume e qualidade da oferta, o que pode gerar um maior compromisso do setor público com a EJA.

Na década de 1990, o governo se desobrigou em articular a política nacional de EJA, delegando esse compromisso junto aos municípios. Nesse momento, inúmeras iniciativas vem emergindo, ocorrendo parcerias entre municípios, ONGs e Universidades. Surgem, nesse contexto, os Fóruns de EJA, como espaços de encontros e ações em parceria entre os diversos segmentos envolvidos com a área, com o poder público (administrações públicas municipais, estaduais e federal), com as universidades, ONGs, movimentos sociais, sindicatos, grupos populares, educadores e educandos. Esses Fóruns têm como objetivo, dentre outros, a troca de experiências e o diálogo entre as instituições. De acordo com SOARES (2004), os Fóruns são movimentos que articulam instituições, socializam iniciativas e intervêm na elaboração de

políticas e ações da área de EJA. Estes ocorrem num movimento nacional, com o objetivo de interlocução com organismos governamentais para intervir na elaboração de políticas públicas.

O surgimento dos Fóruns se organizam de formas diferentes em cada Estado. Em Alagoas, o Fórum Estadual surge antes da década de 1990, como um coletivo de educação popular e, em 1990, como Fórum Estadual propriamente dito. No Distrito Federal forma-se, no mesmo ano, um grupo de trabalho coletivo de alfabetização de adultos e, somente em 2003, forma-se o Fórum Estadual. Em Pernambuco, acontece uma articulação pela Educação de Jovens e Adultos. Porém, o Rio de Janeiro é o primeiro estado a criar um Fórum Estadual de EJA.

Em 2001, foi organizada, em Brasília, uma reunião para compreender os desafios dos Fóruns, patrocinado pela Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB). Desta, conclui-se que os Fóruns de EJA têm o objetivo de socializar informações e trocar experiências, sendo um espaço de pluralidade. A partir do momento em que o MEC se ausenta da qualidade de articulador de uma política nacional para a EJA, os Fóruns surgem como uma estratégia de mobilização das instituições do país que estão diretamente envolvidas com a EJA, ou seja, o conhecimento do que se faz, a socialização de experiências, leva à articulação e à intervenção.

Os Fóruns se instalam, portanto, como espaços de diálogos, onde os segmentos envolvidos com a EJA planejam, organizam e propõem encaminhamentos em comum. Nesse sentido, mantêm reuniões permanentes, onde aprendem com o diferente, exercitando a tolerância (SOARES, 2004). Os Fóruns mantêm uma secretaria executiva, com representantes dos segmentos que preparam plenárias, podendo ser mensais, bimestrais ou anuais, de acordo com a realidade específica de cada Fórum. Além disso, existem as plenárias itinerantes, como a do Estado da Paraíba. A maneira como esses Fóruns se mantêm tem sido um desafio, pois não existe pessoa jurídica que receba ou repasse recursos, sendo que a participação se dá por adesão. Nesse período, vão surgindo, também, os Fóruns Regionais, num processo de descentralização e interiorização dos Fóruns.

Com o surgimento dos Fóruns a partir de 1997, a história da EJA passou a ser registrada num Boletim da Ação Educativa que socializa uma agenda dos Fóruns e os relatórios dos ENEJAs. De 1999 a 2000 os Fóruns passaram a marcar presença nas audiências do Conselho Nacional de Educação para discutir as diretrizes curriculares para a EJA. Em alguns Estados, ainda, passaram a participar da elaboração das diretrizes estaduais e em alguns municípios,

participaram da regulamentação municipal da EJA. Além disso, a Secretaria da Erradicação do Analfabetismo instituiu uma Comissão Nacional de Alfabetização e solicitou aos Fóruns uma representação. Os Fóruns, portanto, têm sido interlocutores da EJA no cenário nacional, contribuindo para a discussão e o aprofundamento do que seja a EJA no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O significado da alfabetização e letramento vai muito além da compreensão de signos linguísticos: na lógica da EJA ela se torna uma perspectiva de mudança e transformação de vida. Com esta pesquisa foi possível analisar como se deu o processo de alfabetização ao longo dos anos e perceber como ele acontece nos dias atuais.

E, por último, foi possível fazer uma reflexão sobre a EJA e como ela acontece de maneira eficaz. O tema “Alfabetização de Jovens e Adultos”, está sempre em foco entre docentes, governo e comunidade, pois a educação como um todo e, principalmente a escolar, é sinônimo de perspectiva de conscientização e mudança na formação crítica e ética do cidadão.

REFERÊNCIAS

- BELLO, J. L. D. P. Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL): *História da Educação no Brasil. Período do Regime militar. Pedagogia em foco*, Vitória, 1993. Disponível em < <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/hebl0a.html>>. Acesso em: 03 mai. 2012.
- CUNHA, C. M. D. Introdução: discutindo conceitos básicos. In: **SEED-MEC Salto para o futuro: Educação de jovens e adultos**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura (MEC), 1999.
- DREIBE, S. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latinoamericanas. **Revista da USP**, São Paulo, n. 17, 1993.
- FARIA, W. F. D. **Educação de jovens e adultos: Pedagogia**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FARIAS, A. M. Alfabetização e educação popular no contexto das políticas públicas. In: **Simpósio Estadual de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos**, 1., 2006, Pinhão. **Anais...** Curitiba: SEED/PR, 2006. p. 14-21.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. **Fundamentos científicos e técnicos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), 2006.

HARVEY, D. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2005.

MARX, K. **Manuscritos de Economia y Filosofia**. Madri: Alianza, 1972.

_____. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova Pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

PARIS, C. **O animal cultural**. São Paulo: Editora da UFSCAr, 2002.

SOARES, L. J. G. A educação de jovens e adultos: *momentos históricos e desafios atuais*. **Revista Presença Pedagógica**, v. 2, n. 11, Dimensão, set/out, 1996.

SOARES, L. J. G. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: *articular, socializar e intervir*. In: RAAAB, alfabetização e Cidadania: políticas Públicas e EJA. **Revista de EJA**, n. 17, maio, 2004.

TAVARES, J. P. Economia e felicidade. **Novos estudos Cebrap**, n° 30, jul,1991.