

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

As Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Estado
de Mato Grosso 1991/2001: Internalidade e Diálogos com o Mundo
da Vida dos Jovens e Adultos

Leonir Amantino Boff

Porto Alegre
2002

Leonir Amantino Boff

As Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Estado
de Mato Grosso 1991/2001: Internalidade e Diálogos com o Mundo
da Vida dos Jovens e Adultos

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, para obtenção do título de
Mestre em Educação, sob orientação
da Prof^a. Dr^a. Jaqueline Moll

Porto Alegre

2002

Banca Examinadora

Prof^a Dr^a Jaqueline Moll - Orientadora

Prof. Dr. Nulton Bueno Fischer

Prof. Dr. João Paulo Pooli

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares

DEDICATÓRIA

Em memória de minha Mãe Armida Benini Boff cuja dedicação, cuidado, amor e incentivo nunca me faltaram, mesmo nos últimos momentos de sua vida, quando suas forças pareciam esgotadas.

Ao meu pai Amantino Boff e à minha família de quem sempre tive incentivo, e de quem aprendi pela convivência os valores da autenticidade, lealdade e bem-querença.

À Maristela, com quem partilhei o sol, o ar, e o chimarrão na beleza do Guaíba, os cinemas e as coisas boas que Porto Alegre nos ofertou, mas também as angústias produzidas pelas atividades do mestrado, agradeço pelo Amor, Companheirismo e afeto.

Aos jovens e adultos excluídos dos saberes da cultura escolar e aos que estão em processo de inclusão, a dedicação deste trabalho e de todo o meu esforço para que fosse realizado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus Pai e mãe, que me conduziu pela mão sempre que as forças me faltavam e o desânimo impedia-me caminhar.

Á UFRGS/CAPES/UNEMAT pela oportunidade de realizar um Mestrado tão qualificado, cujas experiências e aprendizagens tornaram-me mais humano.

Á querida amiga, professora e orientadora Jaqueline Moll pela acolhida, convivência e orientações tão generosas, que me possibilitaram aprendizagens inúmeras, desde as questões acadêmicas, às questões políticas e culturais da cidade de Porto Alegre.

Ao querido professor Nilton Bueno Fischer pela convivência amiga, e pela oportunidade em poder partilhar de tantos momentos de aprendizagens pelo diálogo, e pela oportunidade de conhecer um pouco dos galpões de reciclagem e sobre a vida daquelas mulheres e homens.

Às colegas do grupo de orientação, Maristela, Rosani, Carmem, Lúcia, Carla, Cristina, Suely, Márcia pelas oportunidades de convivência e aprendizagens.

Aos/às colegas dos grupos “das quartas” e “das quintas” pela oportunidade de participar e aprender a partir de suas experiências no campo da educação popular.

Aos amigos e amigas da UNEMAT, em especial ao Benedito e Ailon, pela amizade, solidariedade, companheirismo tão importantes em toda a caminhada do mestrado.

Ao Douglas presença alegre e solidária, aos funcionários da FACED e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS pelo atendimento sempre atencioso.

Aos professores que ministraram disciplinas no Programa de Mestrado Interinstitucional UFRGS/CAPES/UNEMAT, aos quais quero agradecer em nome da professora Dr^a Maria Estela Dal Pai Franco, pelo companheirismo e oportunidades de aprendizagem.

Às professoras e professores das Escolas Cleonice Miranda da Silva de Colíder, Manoel Corrêa de Almeida de Várzea Grande e Alternativa de Juína, pela atenção, carinho e pela generosidade e disposição em me atender e contribuir com o meu trabalho de pesquisa.

Aos Jovens e Adultos das três escolas que se dispuseram, com muita alegria, responder ao questionário.

À professora Suily, professor Natalino e professora Regina por conceder-me a oportunidade da entrevista.

À equipe de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso pela atenção e respeito no atendimento às minhas solicitações.

À professora Sueli do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso pela atenção dispensada às minhas solicitações de documentos.

Às professoras e professores membros da diretoria do SINTEP pelas contribuições generosas à minha atividade de pesquisa.

À cidade de Porto Alegre e ao seu povo, pelo acolhimento e por compartilhar de suas belezas, sua cultura, seu ar, seu sol, o Guaíba, os parques, as praças, os cinemas, enfim, por compartilhar do seu viver.

Enfim, quero agradecer a todas as pessoas que me acolheram tão generosamente na chegada a Porto Alegre, período que coincidiu com a perda de minha mãe, e que pela convivência, foram fundamentais para que eu não desistisse do mestrado: à querida professora e orientadora Jaqueline Moll, ao querido professor Nilton Fischer, à Maristela minha companheira que tantas vezes segurou-me pela mão, às colegas do grupo de orientação, às pessoas que participaram do “grupo das quartas” e “grupo das quintas”, e às/aos colegas da UNEMAT, à vocês e a todos os amigos e amigas que participaram da minha trajetória de vida e de mestrado, minha gratidão.

EPÍGRAFE

O Parâmetro Humano

Luís Fernando Veríssimo

O ser humano é a medida de todas as coisas.

Pelo tamanho do Ser Humano se mede a vastidão do universo, assim como pelo palmo e a braça se começou a medir a Terra.

Todo o conhecimento do mundo se faz de uma perspectiva humana, todo o julgamento das coisas do mundo se faz por um parâmetro humano.

Assim, enaltecer o senso moral do Ser Humano não é um floreio de linguagem que a única espécie que fala se faz, é valorizar este frágil instrumento de medição pelo qual a vida revela seu sentido.

O Ser Humano ou é moral, e julga tudo por um prisma moral, ou é apenas um mecanismo inútil.

O liberalismo pensa estar defendendo o indivíduo quando nega o primazia do social, ou diz que uma sociedade é apenas um conjunto de ambições autônomas.

O culto ao individualismo seria um culto à liberdade se não elege-se como seu paradigma supremo a liberdade de lucrar, e como referência moral a moral do mercado.

Se não fosse apenas a última das muitas tentativas de substituir o Ser Humano como a medida de tudo, e seu direito à vida e à dignidade como o único direito a ser cultuado.

Já tentaram rebaixar o homem a mero servo de uma ordem divina, a autômato descartável de engrenagens industriais, a estatísticas sem identidade de regimes totalitários, e agora a uma comodidade entre outras comodidades, com nenhuma liberdade para escolher seu destino individual e o mundo em que quer viver.

Mas o indivíduo só é realmente um indivíduo numa sociedade igualitária, como só existirá liberdade real onde os valores neoliberais não prevalecerem.

O que aconteceu nestes cinco dias históricos de Porto Alegre foi uma tentativa de resgatar o parâmetro humano.

Se houve ações mais fortes, elas se justificam pelo princípio jurídico da auto-defesa, pois estava-se defendendo a saúde do planeta, ou pelo princípio teatral da ação simbólica.

O principal foi que falou-se muito, e o que se falou foi ouvido no mundo inteiro.

Se não foi entendido no mundo inteiro não faz mal.

A intenção era apenas mostrar que seres humanos não abdicam da sua função, que o retorno de capital ainda não é a medida de todas as coisas do mundo.

Nos próximos, falaremos mais claro.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELAS:

- TABELA 1:** Mato Grosso 1996/2001 - Número de Escolas Estaduais que Ministraram o Ensino Supletivo e sua Localizaçãop. 135
- TABELA 2:** Mato Grosso – Jovens e Adultos Alfabetizados entre os Anos 1997/2000p. 146
- TABELA 3:** Mato Grosso 1992 – Anos de Estudos das Pessoas com 10 anos ou maisp. 162
- TABELA 4:** Mato Grosso 1996 - Anos de Estudos das Pessoas com 10 anos ou maisp. 163
- TABELA 5:** Mato Grosso 1999 - Anos de Estudos das Pessoas com 10 anos ou maisp. 163

QUADROS:

- QUADRO 1:** Educação para Todos: Propostas e Respostasp. 93

LISTA DE SIGLAS

ABC - Cruzada de Ação Básica Cristã
ACOM - Associação do Comércio
AME - Associação Mato-grossense de Estudantes
AI - Anistia Internacional
ALFA - Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos
APROJU - Associação de Produtores de Juína
BEMAT - Banco do Estado de Mato Grosso
CCA - Cursos de Continuação e Aperfeiçoamento
CEA - Cursos Elementares para Adultos
CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEE - Conselho Estadual de Educação
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPA - Cursos Primários para Adultos
CES - Centro de Estudos Supletivos
CTA - Cursos Técnicos para Adultos
CETEB - Centro de Ensino Tecnológico de Brasília
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EpT - Educação para Todos
Fundação EDUCAR - Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IBEP - Instituto Brasileiro de Educação e Pesquisa
ICE - Instituto Cuiabano de Educação
INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IVE - Instituto Varzeagrandense de Educação
LBCA - Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MT – Mato Grosso
MOVA – Movimento de Alfabetização
NEAD – Núcleo de Educação à Distância
NEP – Núcleo de Educação Permanente
NES – Núcleo de Estudo Supletivo
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
ONGs – Organizações Não-Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
OSD – Orientador Supervisor Docente
PAF – Programa de Alfabetização
PAJA – Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos
PDE – Plano de Desenvolvimento Escolar
PEB – Programa de Educação Básica
PIB – Produto Interno Bruto
PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE – Plano Nacional de Educação
PENUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRONERA – Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária
PROSOL – Secretaria de Promoção Social
SEA – Serviço de Educação de Adultos
SECOP – Sociedade de Estudos Comunitários e Organização Participativa
SECULT – Secretaria de Estado de Cultura
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPLAN – Secretaria de Estado de Planejamento
SESI – Serviço Social da Indústria
SINTEP – Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso
SPG – Supletivo de Primeiro Grau
SSG – Supletivo de Segundo Grau
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UNE – União Nacional dos Estudantes Secundaristas
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIC – Universidade de Cuiabá

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS E QUADROS.....	VIII
LISTA DE SIGLAS.....	IX
RESUMO.....	XV
ABSTRACT.....	XVI
INTRODUÇÃO.....	17
1. A PESQUISA.....	26
1.1 O campo e o problema de investigação.....	28
1.2 Os caminhos da investigação.....	31
1.3 Interlocução com a teoria habermasiana.....	43
1.4 Sistema e mundo da vida no contexto da teoria habermasiana...	47
2. UM HORIZONTE PARA ANÁLISE: ELEMENTOS DA HISTÓRIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	59
2.1 Educação de jovens e adultos no Brasil Colônia e Império.....	59
2.2 A educação de jovens e adultos no período republicano.....	64
2.3 A educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 30.....	66
2.4 A educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 40 e 50.....	69
2.5 A educação de jovens e adultos no período militar: centralismo de Estado, retração de direitos e da participação dos atores sociais.....	72
2.6 A educação de jovens e adultos no período de transição democrática e nos anos 90.....	76
3. EDUCAÇÃO PARA TODOS: ANOS 90 – AS DECISÕES INTERNACIONAIS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	88

3.1 Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, março de 1990.....	89
3.2 CONFINTEA – Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro, 1997.....	95
3.3 O Marco de Ação de Dackar, Senegal, 2000.....	99
3.4 Conferência Mundial de Educação para Todos, Declaração de Hamburgo – Agenda para o Futuro, e Marco de Ação de Dackar: um breve balanço.....	103
3.5 Impactos da Década de Educação para Todos no Brasil: coerências e desvios.....	108
4. EDUCAÇÃO PARA TODOS: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DE MATO GROSSO – 1991 A 2001.....	115
4.1 Resolução 137/91 CEE.....	127
4.2 As Escolas de Suplência.....	134
4.3 Os projetos de formação e habilitação de professores para o magistério, na modalidade supletiva.....	136
4.4 Projeto ALFA.....	145
4.5 O novo programa de educação de jovens e adultos aprovado para/pelo Estado de Mato Grosso.....	154
4.6 Algumas considerações acerca de uma década de educação de jovens e adultos no Estado de Mato Grosso.....	161
5. INTERNALIDADE DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO JOVENS E ADULTOS NA EXPERIÊNCIA DE TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS NO MATO GROSSO: diálogo entre proposições do sistema e mundo da vida na compreensão dos atores sociais – alunos e professores.....	167
5.1. A Escola Estadual de Suplência de 1º e 2º Graus Cleonice Miranda da Silva de Colíder/MT.....	168
5.2 A Escola Estadual de Suplência de 1º e 2º Graus Alternativa de Juína/MT.....	187
5.3 A Escola Estadual de Suplência de 1º e 2º Graus Manoel Corrêa de Almeida de Várzea Grande.....	202

5.4 A escola de jovens e adultos: espaço de diálogo possível entre o sistema e aspectos do mundo da vida dos jovens e adultos.....	209
5.5 A escola de jovens e adultos como lugar de inclusão, pertencimento, acolhida.....	212
5.6 A escola de jovens e adultos como oportunidade para recuperação do tempo, como aligeiramento do tempo.....	215
5.7 É a escolarização de jovens e adultos realmente garantia de conquista de trabalho e emprego?.....	220
5.8 A educação de jovens e adultos – ação coletiva e diálogos entre os atores sociais: reflexões provenientes da pesquisa.....	225
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	236
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	240
ANEXOS.....	247
Anexo 1 – Mapa do Estado de Mato Grosso.....	248
Anexo 2 – Sujeitos das entrevistas.....	249
Anexo 3 – Roteiros das entrevistas.....	251
Anexo 4 – Questionário aplicado aos jovens e adultos das três escolas pesquisadas.....	254

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos implementadas no Estado de Mato Grosso no período 1991/2001, no contexto da Década de Educação para Todos, sua internalidade, relações e diálogos produzidos com o mundo da vida dos jovens e adultos em três escolas pesquisadas. Embora o Estado tenha desenvolvido projetos temporários de qualificação de professores leigos, ensino médio, e um projeto de alfabetização de jovens e adultos, as políticas de Educação de Jovens e Adultos neste período caracterizaram-se basicamente por uma educação supletiva, ofertada pelas chamadas Escolas de Suplência. Tendo isto como ponto de partida, analisa o projeto de educação de jovens e adultos implementado no Estado, a partir da experiência desenvolvida na execução deste mesmo projeto na cidade de Nova Xavantina – MT, e dentre os projetos de qualificação de professores leigos, analisa o projeto GerAção. Contudo, intensifica a investigação no interior das Escolas de Suplência, entendido como esfera do mundo da vida, buscando compreender os processos produzidos nas escolas e o sentido atribuído pelos jovens e adultos às próprias experiências desenvolvidas nestas escolas. Para isto, usou-se entrevistas com professores, diretores e aplicação de um questionário aberto para um universo de alunos das três escolas pesquisadas. As referências teóricas fundamentam-se no pensamento de Paulo Freire, em parte da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas, Anthony Giddens, Gaudêncio Frigotto, e outros. As análises feitas dão conta de que embora o Estado de Mato Grosso tenha desenvolvido uma política de Educação de Jovens e Adultos com base no modelo supletivo, e muito aquém da proposta da Década de Educação para Todos, as Escolas desenvolveram experiências de rompimento e superação ao modelo implantado, tendo como base o diálogo e as negociações. Proponho contudo, a partir de fóruns de diálogos e trocas de experiências, envolvendo os diversos atores da sociedade civil e Estado, construir e intensificar um movimento em defesa de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos mais sérias e coerentes, segundo as exigências do nosso tempo.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze the politics of youth and adults education implemented in the State of Mato Grosso during the period of 1991/2001, in the context of the program Education for Everybody Decade, its internality, relations, dialogues produced by the youth and adult world in three schools. Although the State has developed temporary projects of layman teachers qualification, high school, and a project of literacy for youth and adults, the politics of Education for Youth and Adults, of during this period characterizes basically a supplementary adult education, offered by schools called supplementary. The starting point, analyzes the project of youth and adults education implemented in the State, from the experience developed in the performance of the same project onwards in the city of Nova Xavantina -Mato Grosso, and within the projects of layman teachers qualification, analyzing the project GenerAction. Nevertheless, it intensifies the investigation in the supplementary schools, seen as the world life circle, searching understanding for the produced process and the sense given by youth and adults to his experience developed in the referred schools. For that reason, interviews were made with teachers, principals and a questionnaire was applied to the students from the three researched schools. The theoretical references are based on Paulo Freire's thought, in part with the Theory of Communicative Action of Jurgen Habermas, Anthony Gidens, Gaudêncio Frigotto, and others. The analyses done show that although the State of Mato Grosso developed an Education of Youth and Adult politics based on the supplementary adult education model, and very distant from the purpose of Education for Everybody Decade, the schools have developed breaking and overpassing experiences in relation to the implemented model, that is based on dialogs and negotiation. I propose that, starting with forums of dialogues and experience exchange, involving the different actors of the civil society and state, to built, and intensify a movement of public politics defense to youth and Adults Education that is more serious and coherent, according to the demands of our time.

INTRODUÇÃO

A luta pelo acesso de todos à leitura, à escrita, ao processo de escolarização e aos saberes que compõe a cultura escolar é um tema que vem acompanhando a história das políticas educacionais do Brasil desde sua origem, e ainda continua sendo palco de debates, de movimentos de reivindicação, e de muitas preocupações e estudos neste campo.

Para muitos, certamente, esta realidade triste e perversa a que estão submetidos alguns milhões de brasileiros na atualidade, possivelmente não passa de números e estatísticas, usados para efeito de formulação de discursos e composição de plataformas políticas eleitorais. Não o é, todavia, para mim, originário de uma família campestre, cujos pais e seis dos dez irmãos/ãs, não tiveram oportunidade de ir além das quatro séries iniciais, e apenas dois tivemos oportunidade de frequentar a universidade. Também não tem a mesma conotação, para os milhões de jovens e adultos que sentem nas carnes a dor de não serem alfabetizados, de não serem escolarizados, e que são impedidos de terem acesso a tantos outros bens historicamente produzidos, que fazem parte da história e da cultura das sociedades humanas.

Para os que participam de experiências com jovens e adultos em processo de alfabetização e escolarização, certamente compartilham da profunda esperança que move esses jovens e adultos em suas trajetórias singulares de aprendizagem, de produção de experiências ricas de solidariedade, partilha e pertencimento, em cujos processos gestam sonhos maiores e mais bonitos. Mas, também, não conseguem fugir, muitas vezes, da “justa ira”, como diz Freire (2000, p. 78-79), devido aos descasos políticos a que estão submersas estas pessoas, impedidas na sua trajetória existencial de poderem ser mais:

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser não haveria

sequer por que ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo 'pré-dado', mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de 'ser mais' inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalisticamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e 'morno', que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim.

Ao colocar sua raiva como manifestação da inquietude e insatisfação diante das situações que impedem o direito das pessoas serem mais, e o seu inconformismo em relação as posições que apresentam as condições históricas como fatalidades, Freire nos convida a colocar o problema da Educação de Jovens e Adultos, na sua devida dimensão: um problema histórico-político e ético.

A dimensão histórico-política, coloca o problema no contexto do projeto, a partir do qual a sociedade humana ocidental desenvolveu-se. Neste sentido, entendemos que, em certa medida, somos resultado das tramas produzidas no que chamamos de projeto moderno. Este, segundo Boff (2000, p. 57) "*possui duas vertentes básicas: uma técnica e outra ética. A primeira, a técnica, foi realizada amplamente. A segunda, a ética, sofreu progressivamente a diminuição de seu espaço, relegada à marginalidade*".

A sobreposição da técnica em detrimento da ética, que no seu desenvolvimento, o projeto moderno foi impondo às sociedades humanas, produziu inúmeras catástrofes, desigualdades e marginalizações, e requer uma nova postura ética e política dos indivíduos humanos frente aos problemas dos quais somos partícipes e herdeiros, dentre eles a marginalização pelo não acesso aos saberes da leitura, escrita e do que podemos chamar cultura escolar.

A minha aproximação com o tema de pesquisa, as políticas de Educação de Jovens e Adultos¹ no Estado de Mato Grosso – 1991/2001: sua internalidade e diálogos com o mundo da vida dos jovens e adultos, deu-se primeiramente por aquilo que o tema representa na história da minha família e de milhares de famílias dos meios populares, de onde sou originário. Segundo, pelo envolvimento

¹ As políticas de Educação de Jovens e Adultos, tema desta pesquisa, deve ser entendida como Educação Escolar Básica de Jovens e Adultos.

profissional e pessoal na experiência desenvolvida na cidade de Nova Xavantina-MT, com projeto de alfabetização de jovens e adultos do meio urbano.

Para além da proximidade afetiva com o tema de pesquisa, há um compromisso ético e político com esta população marginalizada, que não é abstrata, e que portanto, sente as dores em seus corpos/almas produzidas pelas marginalizações e discriminações negativas sofridas. É portanto, um engajamento conduzido por um sentimento que não é de “pena”, tampouco de um sentimento de caridade, é antes de tudo, um sentimento de dor que fere o coração, como diz Melucci²: *“nos ocupamos do sofrimento dos outros porque isso faz sofrer”*, nos toca profundamente e nos arrasta para um compromisso que prende, que compromete e envolve, ou conforme Boff (1998), nos movemos pelo sentido da “compaixão”. Mas, como afirma Freire (1979, p. 15), *“o compromisso seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem assume. Se não se desse no plano do concreto”*.

Se nos movermos pela compaixão, pela solidariedade, por um sentimento mais profundo, certamente nossa intenção primeira não será de mudar o quadro dos excluídos dos saberes da leitura, escrita e do conjunto dos saberes que a cultura escolar envolve pelo simples fato de melhorarmos a imagem do nosso país diante dos países mais desenvolvidos, do Banco Mundial, da ONU, UNESCO e de outros organismos internacionais que, contraditoriamente, cobram uma mudança deste quadro. Nossa motivação maior é o (a) próprio (a) jovem, adulto (a), com o seu viver, seu sentir, seu amar e sua dor de não saber ler, escrever, por não ter acesso aos saberes da cultura escolar, e de todos os outros possíveis bens que esta cultura possibilita, e por isso, são duplamente excluídos.

Ocupar-se com o outro, e não apenas preocupar-se, remete ao entendimento, que de algum modo, estamos em relação com este outro. Nesta perspectiva a proposta Freireana requer um comprometimento intencional com o outro, no sentido de que não é uma extensão do eu, mas um outro que tem

² Comentário de aula, feito pelo professor Dr. Nilton Bueno Fischer – Seminário Avançado em Educação, Ação Coletiva, Identidades e Pesquisa Reflexiva no obra de Alberto Melucci. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

história, que tem vivências, saberes, potencialidades e sonhos, que no processo de fazer-se constante e indeterminadamente humano, reivindica sua realização.

Esta relação com o outro, segundo Freire (1979), deve ser mediada pelo diálogo. Um diálogo autêntico, que não esconde o conflito e que, portanto, não é um diálogo romântico entre opressores e oprimidos, mas um diálogo que possa conduzir a processos de superação da condição de oprimidos, produzindo um movimento sempre inacabado de ressignificação e realização do indivíduo humano.

Com esta mesma esperança, Moll (2000), ao abordar a questão da exclusão pela repetência, evasão e não acesso à instituição escolar, afirma sua convicção acerca da possibilidade de superação da lógica da exclusão, e nós também afirmamos o acreditar na possibilidade de superar esta lógica perversa da exclusão pelo analfabetismo e pelo não acesso à cultura escolar, por uma lógica de inclusão fundada na ética e no sentido da valorização do humano. Mas este acreditar não deve ter como suporte a espera de um toque de magia, é necessário que se produza um movimento neste sentido. E quem deve ser o agente ou os agentes a produzirem tal movimento? Muitos discursos formam-se no entorno desta questão, alguns apontando para a responsabilidade do Estado, outros apontando para a responsabilidade da sociedade civil organizada, outros referem-se à sociedade civil em seu sentido amplo, e outros ainda à responsabilidade individual.

Certamente o debate deve superar possíveis polaridades e passar a considerar o conjunto dos atores sociais na busca de soluções para o problema. Há que se considerar também, que o Estado é, se não a principal, uma das mais importantes produções da modernidade e, ao mesmo tempo, torna-se protagonista, enquanto instituição legitimadora, de outras tantas formulações e produções instituídas, dentre elas a escola, na sua organização atual, sua cultura, e a promessa de ser um direito estendido a todos. Neste sentido, não é ético, nem legítimo, que o Estado, alegando incapacidade e fragilidade, se retire da responsabilidade de incluir uma parcela significativa da sociedade, excluída do ponto de vista real, desta sua promessa. Sousa Santos (1995) argumenta a

condição paradoxal de Portugal e de muitos países periféricos, e nós podemos citar o Brasil entre eles, que vivem a crise do Estado-providência, sem nunca terem tido tal tipo de Estado.

Temos a convicção de que o Estado, na forma como está configurado, trabalha com perspectivas muito próprias de controle e domínio de suas ações, e precisa ser publicizado a partir da construção de uma esfera pública (Fedozzi, 2000), que vá além da máquina burocrática de Estado. O auto-fechamento do Estado não permite alcançar determinadas dimensões que dizem respeito às condições concretas do mundo da vida dos jovens e adultos não-alfabetizados/não-escolarizados. O que vale dizer, que há um espaço público a ser construído pelos diversos atores sociais, que possa constituir-se como esfera pública ampliada, não exclusivamente estatal. Um espaço ainda ofuscado pelas luzes modernas otimistas em relação a “onipotência” do Estado, e que, portanto, precisa ser tecido no seio de uma sociedade que se torna cada vez mais complexa.

Nesta perspectiva, o trabalho ora desenvolvido como primeira experiência de pesquisa empírica deste autor, inscreve-se, ao mesmo tempo, como engajamento ético-político e investigação científica, com a preocupação de não causar nenhum prejuízo ou descaracterização a nenhum deles, por sobreposição ou desvio de qualquer ordem. Não se trata, todavia, de argumentar a partir da suposta neutralidade científica, mas com a preocupação Freireana sobre a importância da rigorosidade da investigação e a imprescindível atitude ética de comprometimento com as mudanças tão necessárias em nossa sociedade tão desigual, tão excludente, tão pouco sensível às necessidades de uma grande quantidade de mulheres e homens relegados à margem de bens tão necessários, tão fundamentais à vida em nosso tempo.

Neste sentido, estabelecemos o seguinte problema de pesquisa: como as políticas de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso, na década 1991/2001, respondem aos acordos estabelecidos pela Década de Educação para Todos? Que processos e diálogos são produzidos com o mundo da vida dos

jovens e adultos, a partir da internalidade destas políticas em três escolas pesquisadas³?

Como orientação de trabalho, o problema foi desdobrado a partir de quatro questões de pesquisa⁴, que foram sendo formuladas no processo de interação com o tema pesquisado:

- Politicamente, como tem sido tratada a Educação de Jovens e Adultos no Brasil ao longo de sua história? E, que questões dão um novo impulso a Educação de Jovens e Adultos na década de 90?
- Que tipo de políticas de Educação de Jovens e Adultos foram desenvolvidas no Estado de Mato Grosso neste período? Através de que programas e/ou projetos? E que relações estabelecem com as políticas nacionais e os acordos internacionais?
- Que sentidos são atribuídos pelos jovens e adultos às ações desencadeadas por estas políticas?
- Através da escuta de diversos professores das escolas pesquisadas, que diálogos são percebidos entre as proposições sistêmicas e o mundo da vida, na internalidade destas políticas no espaço escolar? Em que medida a mediação dos agentes da educação produzem um processo de descolonização do mundo da vida e de reinvenção das proposições?

São sujeitos desta pesquisa, alunos, professores, diretores e coordenadores pedagógicos de três escolas públicas de Educação de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso⁵, localizadas em três cidades de diferentes regiões do Estado, um assessor da Secretaria de Estado de Educação, três professoras tidas como referências na área de Educação de Jovens e Adultos no

³ Foram incluídas na pesquisa as seguintes escolas: Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus de Suplência Manoel Corrêa de Almeida de várzea Grande; Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus de Suplência Cleonice Miranda da Silva de Colíder; e Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus de Suplência Alternativa de Juína.

⁴ A pesquisa desenvolveu-se em duas perspectivas complementares. Uma das perspectivas aborda as políticas de Educação de Jovens e Adultos a partir de questões mais amplas e seus reflexos sobre as políticas no Estado de Mato Grosso. A outra perspectiva, está relacionada aos espaços em que os jovens e adultos concretos encarnam e vivenciam as experiências, no espaço escolar, das políticas formuladas.

⁵ As Escolas de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso, são denominadas Escolas de Suplência, conforme Resolução n. 137/91 CEE.

Estado, uma delas já aposentada, e indiretamente os jovens e adultos atendidos no Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos desenvolvido na cidade de Nova Xavantina-MT.

Para realizar a pesquisa, foi preciso muito esforço, e devido as enormes distâncias entre as escolas pesquisadas, foi necessária viajar muitas horas de ônibus. Além do que, não foi possível estabelecer uma aproximação e convivência mais intensa com as três escolas pesquisadas.

O texto desta dissertação, dividido em cinco capítulos, em certo sentido, mantém em sua ordem, a trajetória percorrida durante a pesquisa, e revela a preocupação do pesquisador em entender, a partir de uma contextualização ampla, um problema situado no Estado de Mato Grosso.

O primeiro capítulo define o campo e objeto da pesquisa, apresenta o problema e explicita a metodologia da pesquisa. Esta é apresentada como uma trajetória a ser percorrida, definindo os caminhos e os sujeitos da investigação, e demonstrando como este processo foi sendo gestado durante o próprio trabalho de investigação. Por fim, explicita a base teórica do trabalho.

O segundo capítulo aponta elementos da trajetória das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, tendo como referência alguns marcos oficiais da História do Brasil. Procura contextualizá-la numa dimensão mais ampla, assinalando avanços e retrocessos das políticas públicas voltadas para esta modalidade educacional, bem como, as discontinuidades entre as conquistas do ponto de vista do direito formal, e sua negação do ponto de vista concreto pelo não acesso.

No capítulo terceiro aborda-se a Educação de Jovens e Adultos no contexto da chamada “Década de Educação Para Todos”. Procura-se explicitar quais os enfoques dados, em cada uma das três Conferências mundiais, em Jomtien, Hamburgo e Dackar, ao tema Educação de Jovens e Adultos. Este capítulo ainda procura fazer, de forma genérica, um balanço dos impactos produzidos pela chamada “Década de Educação para Todos” sobre as políticas de Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas no Brasil neste período, procurando evidenciar as

coerências e desvios em relação aos acordos firmados nas Conferências Mundiais.

O capítulo quarto é o mais extenso, e certamente, o mais cansativo e árido de todos. Mas é também o capítulo que detalha as políticas de Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas pelo Estado de Mato Grosso. O mesmo inicia com uma contextualização a respeito da organização da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso na chegada da década de 90, e em seguida passa a tratar das políticas desenvolvidas no período 1991 – 2001. Trata da Resolução 137/91 CEE, que acaba com todas as formas anteriores de atendimento na Educação de jovens e adultos, e implanta um sistema monolítico, com curso presencial e semestral, oferecido pelas chamadas Escolas de Suplência.

Numa perspectiva muito mais descritiva do que analítica, aborda os processos produzidos em cada uma das três escolas envolvidas na pesquisa, tendo sido as mesmas escolhidas devido sua repercussão positiva no Seminário Estadual de Educação de Jovens e Adultos, pelo que representam no campo desta modalidade educativa no Estado de Mato Grosso, e por estarem situadas em diferentes posições geográficas no Estado. Aborda ainda os projetos de formação e habilitação de professores na modalidade supletiva, em particular o projeto GerAção, o projeto de alfabetização de jovens e adultos (projeto ALFA), e por fim, apresento o novo Programa de Educação de Jovens e Adultos para o Estado de Mato Grosso, aprovado no Seminário Estadual de Educação de Jovens e Adultos, em junho de 2001, e que estará sendo implementado a partir de 2002.

O quinto capítulo foi construído na perspectiva da análise, a partir da interlocução com parte da teoria do pensador alemão, contemporâneo, Jürgen Habermas, fundamentalmente trabalhando as categorias sistema e mundo da vida, procurando analisar as relações estabelecidas entre aspectos do sistema e elementos do mundo da vida dos jovens e adultos no espaço escolar. A análise tem como base a teoria de Habermas, mas é complementada por contribuições extremamente importantes de outros teóricos, como Paulo Freire que é um dos suportes de toda a dissertação, do pensador italiano Alberto Melucci a partir de

sua abordagem sobre ação coletiva e movimentos sociais, de Anthony Giddens, Gaudêncio Frigotto, entre outros.

Desenvolvo a análise do material empírico levantado e organizado com a idéia da Escola de Educação de Jovens e Adultos (Escola de Suplência) como espaço de interlocuções, negociações, diálogos e tensionamentos. A análise desdobra-se tendo por base três categorias construídas a partir das entrevistas e respostas ao questionário, que são: a “*Escola como espaço de reencontro*”, a “*escolarização como recuperação do tempo perdido*”, e a “*escolarização como expectativa de garantia de trabalho e emprego*”.

Por fim, analiso o espaço escolar como espaço do mundo da vida, seu horizonte de interlocuções, diálogos e negociações políticas envolvendo Escola – comunidade escolar – Estado.

Inscrovo este trabalho de pesquisa na perspectiva que Freire (1996, p. 32) anuncia, de entendermos a pesquisa como um processo de ação educativa e auto-educativa, de conhecimento e de anúncio: “*Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade*”. Ao mesmo tempo, mantendo a esperança no profundo sentido do ato de pesquisar, proposto por Fischer (1999, p. 9-10) aos pesquisadores da educação, de dar a devida atenção para a condição reflexivo-solidária como prática permanente na pesquisa:

Diria que nos tornamos seres de diálogo com nossos objetos de pesquisa na medida em que, ao longo do trabalho investigativo, explicitamos – em primeiro lugar para nós mesmos – os pressupostos que sustentam nosso fazer investigativo. Ao mesmo tempo, há que se exercer o diálogo com nossos pares, não só na etapa de construção de projetos, mas ao longo do processo e, depois, na socialização de seus resultados.

1 A PESQUISA

O interesse pelo estudo do tema Educação de Jovens e Adultos, a partir de um viés político, originou-se de duas motivações básicas.

A primeira está relacionada a própria história familiar, cuja origem campesina e o distanciamento dos centros que possibilitavam o acesso à escolarização, não permitiram que pai, mãe e seis dos dez irmãos/ãs conseguissem estudar para além das quatro séries iniciais. Esta contudo, não era uma condição exclusiva da minha família, mas da maioria das famílias que viviam naqueles lugares, e não tinham condições de enviar seus filhos para estudar nas cidades.

A segunda motivação nasceu da experiência vivida com alfabetização de jovens e adultos, através de um projeto de extensão universitária executado na cidade de Nova Xavantina/MT, onde as precariedades e dificuldades de adequação entre a realidade de vida dos jovens e adultos, daquele espaço sócio cultural, e as condições estruturais do programa de alfabetização de jovens e adultos proposto pela Secretaria de Estado de Educação eram intensas e constantes. Muitas vezes tinha-se a sensação de que os aspectos burocráticos e formais eram mais importantes que as condições de vida e as próprias vidas das pessoas que estavam sendo atendidas pelo projeto e da demanda reprimida. O envolvimento profissional, ético e afetivo conduziu-me a este tema de pesquisa. É como afirma Minayo (1986, apud. Moll, 2000, p. 25):

(...) Nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões de investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionados. São fruto de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos.

As tensões e as interdições que se estabelecem no instituído, a partir de um espaço sistêmico, em que os fins dizem mais que os processos e os contextos do mundo da vida, e onde os mesmos fins ofuscam a intensidade e diversidade dos processos vitais, para mim é instigante e, honestamente, afetam-me.

Esta inquietação que abrange dois espaços distintos, um institucional, quase sempre burocrático e hierarquizado, e outro dinâmico, variado, múltiplo e em certo sentido, disperso, fez-me pensar no caminho ou caminhos de investigação a serem percorridos, e de quais seriam as margens com as quais estes caminhos estariam relacionados. Todavia, procurarei distanciar-me de uma certa tradição que pretensamente busca enquadrar a realidade investigada em sistemas pré estabelecidos. Moll (2000, p. 25) faz-nos um alerta importante neste sentido, ao dizer sobre o seu pesquisar, buscando elementos em Sousa Santos e Cardoso:

Situo este trabalho de pesquisa num tempo de transição (Santos, B. 1995) ou deslocamento (Cardoso, 1996) paradigmático, em que os esquemas estruturadores, categorizadores do mundo, tecidos no bojo da modernidade clássica, postos como “apriori” no processo de aproximação do real, não servem mais. E deixam de servir, pela fixidez de suas categorias analíticas e de suas matrizes interpretativas e, portanto pela sua conseqüente incapacidade de dar conta da dinâmica complexa e multifacetada que compõe os cenários cotidianos e concretos nos quais a vida acontece (...).

Ou como afirma Pessanha (1993, p. 24), ao questionar os limites de nossas certezas:

(...) Não temos mais os absolutos que tínhamos para nos garantir algum apoio estável, algum ponto fixo na nossa compreensão. (...) Sequer sabemos se há um trapézio nos esperando quando, em nosso vôo, largamos um para tentar pegar o outro. (...) Não podemos nos estranhar, ao contrário, nos encontramos num abraço adorável e fraterno que é o ato do conhecimento.

O sentido que Pessanha atribui à condição para produzirmos conhecimento, em certo sentido, serviu de estímulo na difícil aventura da pesquisa, sobre um tema tão amplo e complexo, o qual propus-me investigar.

1.1 O campo e o problema de investigação

A Educação de Jovens e Adultos toma um novo impulso a partir da década de 90, com os debates realizados a partir das grandes conferências internacionais, (Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 1990; Conferência Internacional de Educação de Adultos, Hamburgo, Alemanha, 1997; Cúpula Mundial de Educação, Dackar, Senegal, 2000) e que foram se prolongando em âmbito nacional e regional.

Este tema estabelece conexões e interfaces com muitos aspectos de complexidade nos campos da ação e produção humana. A complexidade que a sociedade contemporânea produz nos seus interstícios relacionado à cultura, às novas ordens no mundo do trabalho, com a produção e uso das novas tecnologias, a transitoriedade, as rápidas mudanças e as tensões que as mesmas produzem na vida individual e na convivência entre as pessoas, nas questões ambientais, de saúde, terceira idade, etc. Mires (1996) fala numa “revolução que ninguém sonhou”, que embora se diga que é uma revolução da microeletrônica, a mesma desdobra-se na dimensão social, política, ecológica, sexual, espiritual, etc., e em outras dimensões que o próprio autor diz não conseguir vislumbrar. Tudo isso remete à exigência das pessoas poderem entender e saber lidar dentro desta ordem de complexidade, sob pena de serem colocadas na condição de marginalidade e exclusão e/ou de serem mantidas nesta condição. As políticas de educação de jovens e adultos vêm sendo debatidas internacionalmente dentro deste contexto.

A Educação de Jovens e Adultos é tratada, nesta década, a partir da Conferência Internacional de Educação para Todos, (Jomtien, Tailândia, 1990), numa perspectiva conceitual ampliada, como sendo uma educação que deve ser desenvolvida ao longo de toda vida, ampliando seu campo de ação e de participação. Quanto ao campo de ação, a Educação de Jovens e Adultos não deve mais estar limitada à alfabetização e supletivação como tem sido a preocupação das políticas até no final dos anos 80 (Soares, 1995), no Estado de Mato Grosso inclusive nos anos 90. A mesma está sendo proposta, a partir das

grandes conferências mundiais, com uma abrangência ampliada, que possa envolver a educação escolar básica, uma educação para as novas condições do mundo do trabalho, e um processo educacional que possa acompanhar as pessoas ao longo de suas vidas.

Com relação a ampliação no campo da participação, a Educação de Jovens e Adultos amplia-se para que os diversos atores da sociedade civil, movimentos populares, associações, entidades sindicais, ONGs, e empresas participem, juntamente com o Estado, a fim de que o direito à educação seja garantido, não apenas pelo direito formal, mas garantido concretamente aos jovens e adultos que ainda não tiveram acesso a ela.

Estas duas formas de ampliação da visão política da Educação de Jovens e Adultos e do seu respectivo direito, sem dúvida, colocam-na num patamar mais elevado e de avanço quanto a sua compreensão e importância, e juntamente com isso, algumas dificuldades. Ao mesmo tempo que amplia-se o campo de ação e de participação, temos uma cultura que, salvo raros momentos da história política do Brasil, centraliza a formulação e execução das políticas educacionais no Estado, e mais especificamente a partir de cada governo individualmente, e a valorização da prática educacional na escola. De sorte que, o Estado ainda ocupa na cultura política brasileira um lugar central, na formulação e execução das políticas de educação pública.

Parece-nos que esta questão não deve ser tratada a partir de uma perspectiva dicotomizada, como se as políticas devessem ser um compromisso puramente de Estado, ou então, como um dever da sociedade civil organizada e não-organizada. Pretende-se antes tensionar as relações estabelecidas entre estes atores sociais, no sentido de entender como são formuladas as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos. De certo modo, pretende-se entender como as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos são formuladas em Mato Grosso a partir de uma perspectiva de Estado, e de como são tensionadas pelas exigências dos acordos internacionais, e pela possibilidade da participação da sociedade civil organizada e não organizada. Pois entendemos, que é do conjunto e da intensidade destes tensionamentos que resultam as políticas e

programas de governo, sua aplicação e potenciais desdobramentos no interior da sociedade.

Neste sentido, estabelecemos o seguinte problema de pesquisa: como as políticas de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso, na década 1991/2001, respondem aos acordos estabelecidos pela Década de Educação para Todos? Que processos e diálogos são produzidos com o mundo da vida dos jovens e adultos, a partir da internalidade destas políticas em três escolas pesquisadas?

A investigação deste objeto realiza-se no interior de um contexto amplo de investigação, inserindo a história das políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, os debates e a concepção de Educação de Jovens e Adultos produzida na chamada década de educação para todos.

A pesquisa pretende estar respondendo às seguintes perguntas:

- Politicamente, como tem sido tratada a Educação de Jovens e Adultos no Brasil ao longo de sua história? E, que questões dão um novo impulso a Educação de Jovens e Adultos na década de 90?
- Que tipo de políticas de Educação de Jovens e Adultos foram desenvolvidas no Estado de Mato Grosso no período 1991/2001? Através de que programas e/ou projetos?
- Que sentidos são atribuídos pelos jovens e adultos às ações desencadeadas por estas políticas?
- Através da escuta de diversos professores das escolas pesquisadas, que diálogos são percebidos entre as proposições sistêmicas e o mundo da vida, na internalidade destas políticas no espaço escolar? Em que medida a mediação dos agentes da educação produzem um processo de descolonização do mundo da vida e de reinvenção das proposições?

A definição do estudo da Educação de Jovens e Adultos pelo recorte das políticas públicas justifica-se pelo momento rico de debates ocorridos nesta década em torno deste tema, sua ampliação conceitual e de abrangência, remetendo à exigência de novas formulações de suas políticas, visto serem estas

as que definem os enfoques a serem dados, bem como a sua abrangência e alcance de atendimento.

O recorte de tempo estabelecido entre 1991 e 2001, permite produzir uma análise dentro do que foi definido, num primeiro momento, como marco da Educação de Jovens e Adultos na “década de educação para todos”, e perceber as trajetórias políticas, as continuidades, mudanças e rupturas ocorridas no Estado de Mato Grosso em relação a Educação de Jovens e Adultos.

A preocupação com a internalidade destas políticas no mundo da vida dos jovens e adultos atendidos, é uma questão central da pesquisa. A partir deste ponto de análise, será possível perceber os conflitos, congruências e incongruências, registrar os processos que estes encontros produzem, e o que tudo isso representa para a vida dos jovens e adultos, aos quais as políticas são destinadas.

1.2 Os Caminhos da Investigação

Em seu trabalho “Métodos de Pesquisa em Ciências sociais”, Becker (1997), critica o modo de fazer ciência desenvolvido principalmente a partir dos anos trinta, no campo das ciências sociais, onde ocorria uma divisão dos trabalhos científicos, segundo especialidades como, especialista em metodologia, especialista em determinada teoria e executor da pesquisa. A divisão do trabalho científico decorria da crença que a realização do trabalho científico, a partir de especialistas que dispusessem de enormes quantidades de conhecimentos, levaria a uma maior eficácia no desenvolvimento das ciências sociais. Mesmo porque, através dos especialistas, segundo o modelo das ciências físicas, era possível poupar tempo e energia pela previsão de fenômenos sociais semelhantes. Em lugar deste modelo, Becker propõe um modelo mais artesanal de ciência, no qual cada pesquisador produz as teorias e métodos necessários para o trabalho que está sendo realizado.

Certamente este trabalho não se pauta pela criação de nenhuma teoria própria ou de uma metodologia inédita, e sim, atendendo as características do objeto pesquisado, optou por um tipo de pesquisa qualitativa, e que tem como horizonte os princípios da etnografia, sendo que, parte da pesquisa constitui-se pela análise documental e parte dela pelo uso de entrevista e aplicação de questionário. Segundo Minayo e Sanches (1993, p. 224), embora as abordagens quantitativa e qualitativa não se contraponham, ao contrário, se completam nas investigações científicas, a segunda responde por características importantes e que melhor se identificam com o campo das ciências sociais.

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

Para Lüdke e André (1986, p. 11-12) não há como se negar o grande interesse que os pesquisadores da área de educação vêm demonstrando pelo uso das metodologias qualitativas, mas reconhecem também, que parecem existir muitas dúvidas sobre o que realmente caracteriza uma pesquisa qualitativa. Por esta razão, discutem a partir de Bogdan e Biklen um conceito de pesquisa qualitativa apresentando cinco características básicas que configuram este tipo de estudo:

1. *“A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”*. Esta característica ressalta a importância do pesquisador manter contato direto com as situações onde os fenômenos ocorrem.
2. *“Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos”*. Há neste caso a valorização do material conseguido durante a pesquisa, e inclui no trabalho transcrições de entrevistas, de depoimentos, fotografias, documentos e outros. O pesquisador deve estar atento para o maior número de elementos presentes na situação estudada.

3. “A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto”. Nesta característica, o pesquisador procura estudar o problema dentro das manifestações das atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.
4. “O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador”. Nos estudos qualitativos, há uma preocupação de capturar a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas, possibilitando assim uma forma de iluminação do dinamismo interno das situações, que para o observador externo comumente é inacessível. Contudo, o pesquisador deverá ter um certo cuidado de revelar com acuidade a percepção do informante, discutindo abertamente com ele ou confrontado-a com outros pesquisadores.
5. “A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo”. Não há neste caso, a preocupação de buscar evidências que comprovem hipóteses definidas anteriormente ao início dos estudos. Isso não significa que não haja um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados.

Entre as várias formas que a pesquisa qualitativa pode assumir, a pesquisa etnográfica vem tendo uma grande aceitação na área da educação, a partir dos anos 70, quando pesquisadores desta área passaram a utilizá-la, dando origem a uma nova linha de pesquisa que recebeu o nome de “antropológica” ou “etnográfica”.

Os estudos de tipo etnográfico, segundo Martínez (apud. CUNHA, 1994, p. 42), tem sua origem na antropologia. Em seu sentido restrito, tem constituído estudos analítico-descritivos, de costumes, crenças, religiosidades particulares de determinadas culturas. Mas, esclarece o mesmo autor, que há um sentido mais amplo dos estudos etnográficos:

Consideram-se como investigações etnográficas, muitas de caráter qualitativo (educacionais e psicológicas), estudo de casos, investigações de campo, investigações antropológicas em que prevalece a observação participante, centrada em ambiente natural e evitando-se a determinação prévia de variáveis por parte do investigador.

O significado que estes atribuem aos estudos etnográficos garante uma abordagem que vai além do relato e do descritivo, assumindo um processo de produção de conhecimento. Esta tentativa de abordagem exige o esforço de superação do positivismo, que em sua formulação tende a separar a teoria do fenômeno.

Uma das características importantes da utilização da etnografia na pesquisa é de não permitir o enquadramento das realidades em sistemas teóricos de forma apriorística, no sentido de que o campo de investigação seja apenas uma oportunidade de aplicação de uma determinada teoria. Ao contrário, a etnografia estimula a investigação no próprio campo, a partir da qual possam ser elaboradas hipóteses e teorias.

Fonseca (1998) manifesta explicitamente seu entusiasmo pelo “método etnográfico”, mas não sem antes fazer um inventário sobre seus riscos e suas vantagens. Apresenta dois riscos básicos nos trabalhos de tipo etnográfico: a possibilidade de encaminhar-se para o individualismo metodológico, “que tende para a sacralização do indivíduo”; e, a possibilidade de tender para uma perspectiva sociológica, “que tende para a reificação do social” e de processos coletivos. Quanto as vantagens, embora sejam inúmeras, ressalta a possibilidade do diálogo constante entre o campo teórico e o campo experimental, vivencial, onde os diferentes elementos da vida social se manifestam, seja na forma semelhança e coincidências, seja na forma de diferente e de estranhamento.

O que melhor caracteriza a perspectiva etnográfica segundo Fonseca (1998, p. 14), é a abertura para outra possibilidade ou lógica de entendimento, afetando assim, os alicerces das certezas do senso comum leigo ou científico.

O método etnográfico não foi cunhado para acrescentar mais um tijolo no edifício das certezas acadêmicas mas antes para explorar dúvidas, desconstruir bloqueios e assim tornar inteligíveis comportamentos que, sob outros enfoques, pareceriam caóticos ou irracionais.

Na ótica de Geertz (1988), o método etnográfico propõe levar o pesquisador, através da leitura de seus dados, a desmanchar “verdades caseiras”.

Para fins e/ou efeitos didáticos, Fonseca (1998, p. 15-32) desdobra o método etnográfico em seis etapas:

- 1) *“Estranhamento”* – a abertura, sensibilidade e atenção para o tipo de material, tirado do cotidiano, que causa perplexidade ao pesquisador;
- 2) *“Esquematização”* – esta etapa do trabalho etnográfico constitui-se pelo exercício de formulação de esquemas e abstrações tornadas possíveis pelo grande volume de dados estatísticos, históricos, etnográficos, sociológicos acumulados;
- 3) *“Desconstrução”* – por entender que os dados não falam por si mesmos, ocorre a exigência da análise dos mesmos, confrontando-a com modelos teóricos e conceitos explicativos, desconstruindo premissas e imagens acumuladas na cultura do pesquisador, evitando os chavões que em nada ajudam no aprofundamento e entendimento do que está sendo investigado;
- 4) *“Comparação: a procura por dinâmicas análogas”* – a busca de outras situações semelhantes à que está sendo investigada, seja pelo contato direto, seja por meio de leituras, exercitando relações comparativas, ajuda na compreensão da realidade investigada pela percepção de semelhanças e diferenças encontradas;
- 5) *“Sistematização do material”* – este exercício possibilita a criação de modelos alternativos, resultantes de um processo onde pedaços são juntados e articulados, para formular um entendimento sobre a lógica que subjaz e ordena as várias partes de um sistema;
- 6) *“A aplicação do novo modelo para a interpretação de comportamentos e atitudes”*.

Esta tentativa de síntese do itinerário da pesquisa etnográfica apresentado por Fonseca (1998, p. 33) alerta para a complexidade na utilização deste modelo metodológico, (o que não é o caso desta pesquisa, pois utiliza-se apenas dos princípios da etnografia). Como precaução para o seu uso, faz duas ressalvas importantes: a primeira alerta para conceber os modelos como *“(…) criações abstratas, cunhadas para ajudar, nós – intelectuais e educadores – a fazer sentido*

daqueles ‘outros’”. Na outra ressalva afirma que “(...) *nunca podemos prever de antemão que tal modelo seja ‘a chave da compreensão’ ou se quer relevante quando lidamos com casos específicos (...)*”. Também alerta para a possibilidade, por razões diversas, de não serem utilizadas todas as etapas do modelo etnográfico proposto.

Lüdke e André (1986, p. 15-16), ao tratar da questão do método, propõem três etapas da investigação na pesquisa de tipo etnográfico: “*exploração, decisão e descoberta*”.

Na etapa da “exploração”, é feita a seleção e a definição de problemas, a escolha do local onde será feito o estudo e o estabelecimento de contato para a entrada em campo. Nesta etapa também estão incluídas as primeiras observações, que têm a finalidade de adquirir mais conhecimento sobre o fenômeno e possibilitar a seleção dos aspectos que serão mais sistematicamente investigados. Nesse momento, não é necessário que haja a vinculação do problema a uma linha teórica determinada e nem que haja hipóteses explicitamente formuladas. Ter um esquema conceitual a partir do qual o pesquisador possa levantar algumas questões relevantes, parece ser suficiente. Além do que, neste tipo de pesquisa, o pesquisador tem a liberdade de modificar os seus problemas e hipóteses durante o processo de investigação.

Na segunda etapa, que é a “decisão”, o pesquisador busca, de modo mais sistemático, dados selecionados como sendo os mais importantes para poder interpretar e compreender o fenômeno estudado. Neste sentido, “(...) *o problema fundamental para o investigador antropológico é aprender a selecionar os dados necessários para responder às suas questões e encontrar o meio de acesso a essa informação.*” (Ibid., p. 16)

Na terceira etapa, de “descoberta”, consiste na explicação da realidade, como uma tentativa “(...) *de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo. Esta fase envolve o desenvolvimento de teorias, um processo que vai sendo preparado durante todo o desenrolar do estudo*” (Ibid., p. 16). Neste momento da pesquisa, ocorre um processo interativo e reflexivo entre o conjunto dos conceitos dentro de

um quadro utilizado, as observações feitas sobre a realidade investigada e as possíveis hipóteses levantadas. A interação contínua entre os dados extraídos da realidade e as possíveis explicações teóricas permite a estruturação de um quadro teórico dentro do qual o fenômeno pode ser interpretado e compreendido. Becker (1958. Apud. Lüdke; André, 1986), propõe outra maneira de testar e refinar as explicações teóricas, a partir de vários tipos de evidências para provar um determinado ponto e, além disso, procurar “evidências negativas” para aquele ponto.

Uma questão levada em conta na pesquisa, e não muito fácil de ser resolvida, foi com relação a abrangência do conceito de Educação de Jovens e Adultos adotado nesta década, pois até a década de 80, este conceito restringiu-se basicamente à alfabetização e a uma escolarização supletiva. Na década de 90, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, este conceito foi ampliado, envolvendo alfabetização, escolarização básica e a educação continuada ao longo de toda a vida. Esta ampliação, de certo modo, dificultou o que pode ser chamado de cercamento do objeto em estudo. Por esta razão, o estudo desenvolvido no capítulo II sobre as políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, serve de base histórica a respeito do tema, e o capítulo III que analisa as novas proposições para esta modalidade educativa na Década de Educação para Todos, a partir das três conferências mundiais - Jomtien, Hamburgo e Dackar -, é importante para contextualizar a Educação de Jovens e Adultos nesta década, servindo assim, para definir o enfoque da pesquisa.

As dificuldades de envolver na pesquisa as distintas esferas sistema e mundo da vida, e a ampliação conceitual da Educação de Jovens e Adultos na década de 90, deve ser somada a grande extensão territorial do Estado de Mato Grosso, que é de dimensão continental, tendo 139 municípios, com atividades econômicas variadas, passando pela agricultura familiar, agricultura extensiva, com predominância das monoculturas da soja e da cana-de-açúcar, pecuária de corte extensiva, pecuária leiteira, extrativismo e industrialização madeireira,

extrativismo mineral, e concentrando a atividade industrial nas cidades de médio e grande porte. O Estado ainda acolhe uma diversidade étnica/cultural muito grande.

Estas dificuldades exigiram que se percorresse dois caminhos complementares: no primeiro, que podemos chamar de análise documental, foi desenvolvido uma análise das propostas e acordos firmados nas três Conferências Mundiais a respeito da Educação de Jovens e Adultos no contexto da Década de Educação para Todos, e um trabalho de busca e identificação dos programas e projetos implementados no Estado de Mato Grosso, pela Secretaria de Estado de Educação, bem como sobre a legislação que regulamenta a Educação de Jovens e Adultos, dentro do período de pesquisa definido. Esta busca foi realizada através dos registros e documentos, encontrados nos arquivos da Secretaria de Estado de Educação, Conselho Estadual de Educação, Sindicato dos Trabalhadores de Educação Pública do Estado de Mato Grosso, outras instituições, órgãos, e mesmo recorrendo a pessoas que estiveram envolvidas com a Educação de Jovens e Adultos neste período.

A ausência de um arquivo na Secretaria de Estado de Educação, dificultou enormemente o acesso a este material, a partir do qual seria possível ter um quadro das políticas de Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas no Estado. Contudo, esta dificuldade, conduziu-me a um processo, que poderíamos chamá-lo de formação de redes de contato, através da Equipe de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado de Educação, dos profissionais da educação, funcionários ou não da Secretaria de Educação, muitos deles “verdadeiros arquivos vivos” da história das políticas educacionais, que possibilitaram-me o acesso aos projetos desenvolvidos, legislação e outros registros sobre a Educação de Jovens e Adultos, no Estado. Algumas dessas pessoas, tive a oportunidade de entrevista-las posteriormente, e foram muito importantes para entender os processos de formulação dos projetos desenvolvidos, suas riquezas, dificuldades e percalços.

Concomitantemente a este processo, tive a oportunidade de participar de um Seminário Regional sobre Educação de Jovens e Adultos, realizado em Cáceres/MT, e do Seminário Estadual de Educação de Jovens e Adultos,

realizado na capital do estado, Cuiabá, tendo ambos por objetivo discutir, formular e aprovar um Programa de Educação de Jovens e Adultos para o Estado de Mato Grosso, para ser executado a partir de 2002. Participar destes dois eventos foi de fundamental importância, para definir a segunda parte da metodologia, porque possibilitou-me o contato com muitos profissionais da Educação de Jovens e Adultos, com muitas experiências e escolas que desenvolvem processos muito interessantes nesta modalidade de educação.

O problema de pesquisa proposto, exigiu um segundo caminho a ser percorrido na pesquisa. Este caminho exigiu a definição dos lugares em que a pesquisa seria realizada, a definição dos sujeitos, bem como a definição dos instrumentos metodológicos a serem aplicados.

A análise documental, a participação nos dois seminários, o encontro e diálogos com muitos profissionais envolvidos com educação de jovens e adultos, e o entendimento de que a Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso, caracteriza-se basicamente por uma educação supletiva escolar, ajudaram na definição dos lugares de realização da pesquisa de campo. Foram escolhidas três escolas que desenvolvem esta modalidade de ensino⁶.

A escolha destas escolas foram motivadas, primeiro por serem escolas que estiveram bem representadas e se destacaram nos debates no Seminário Estadual de Educação de Jovens e Adultos realizado em Cuiabá, no início do mês de Julho de 2001; segundo porque, as três escolas desenvolvem projetos que apresentam componentes diferenciadores na suas práticas político pedagógicas e de atuação no campo da Educação de Jovens e Adultos; e, em terceiro, porque, suas especificidades geográficas, sociais, econômicas e culturais, poderiam trazer um certo grau de generalização a respeito do quadro das políticas de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso.

Para a realização desta segunda parte da pesquisa, além de contar com alguns momentos de observação não sistemática, foram utilizados outros dois

⁶ A Escola Estadual de Suplência Manoel Corrêa de Almeida, localizada na periferia da cidade de Várzea Grande, cidade industrial adjacente à capital do estado, Cuiabá; Escola Estadual de Suplência Cleonice Miranda da Silva de Colíder, cidade localizada ao Norte do Estado, aproximadamente 700 KM da capital; e a Escola Estadual de Suplência de Primeiro e Segundo graus Alternativa de Juína, localizada ao Sudeste do Estado, com distância aproximada de 900 Km da capital do estado.

procedimentos: a realização de entrevistas com os diretores/as e professores/as de cada uma das escolas, um assessor da Secretaria de Educação do Estado, e três professoras, uma delas aposentada, apontadas como referências na área de educação de jovens e adultos, sendo uma delas a primeira diretora do antigo CES de Cuiabá. Foi aplicado também um questionário em alunos das três escolas de Educação de Jovens e Adultos incluídas na pesquisa.

A distância entre as escolas pesquisadas não permitiu que fossem realizadas observações mais prolongadas, nem mesmo um contato direto mais freqüente. Apenas na Escola Manuel Corrêa de Almeida de Várzea Grande, por estar próxima à capital do Estado, foram feitas várias visitas, e durante estas realizado as entrevistas e aplicado o questionário aos alunos, possibilitando um contato direto mais prolongado com a escola. Na Escola Cleonice Miranda de Colíder, as entrevistas foram realizadas em dois dias, e o questionário aplicado pessoalmente aos alunos. Na Escola Alternativa de Juína, devido o período da visita coincidir com a greve estadual dos trabalhadores da educação, foi realizado contato previamente por telefone, e as entrevistas realizadas num único dia. O questionário aos alunos foi aplicado pela professora Ivani Dalla Valle, coordenadora pedagógica da escola, e enviado posteriormente pelo correio. Posteriormente foi mantido contato por telefone e via e-mail. As viagens para visitar estas duas últimas escolas foram realizadas de ônibus, demorando em média 10h e 12h.

A definição dos sujeitos das entrevistas foi feita a partir das conexões produzidas durante a primeira parte da minha investigação, os contatos realizados durante os seminários de Educação de Jovens e Adultos, e o contato direto com as escolas, que me possibilitaram informações importantes para a escolha dos mesmos. Dois critérios orientaram na escolha: o tempo de envolvimento destes sujeitos com Educação de Jovens e Adultos, e o grau de envolvimento nas discussões entorno deste tema. De sorte que, foram entrevistados os diretores das três escolas, professores/as destas escolas com maior tempo de atuação em Educação de Jovens e Adultos, professores/as que eram apontados como tendo boa inserção nas discussões no interior das escolas. Sobre os projetos de

qualificação de professores, na modalidade suplência, foi entrevistado um assessor da Secretaria de Estado de Educação⁷.

Para Lüdke e André (1986, p. 34) as entrevistas podem ser realizadas de três formas básicas: a entrevista “*não estruturada ou não-padronizada*” em que a entrevista é feita com liberdade no seu percurso; “*a estruturada ou padronizada*”, que é o tipo de entrevista em que o entrevistador segue muito de perto um roteiro de perguntas prontas e são aplicadas a todos os entrevistados na mesma ordem, assemelhando-se à aplicação de um questionário; e a “*entrevista semi-estruturada*”, que se situa entre os dois tipos extremos, de sorte que a entrevista se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, podendo o entrevistador fazer as adaptações necessárias. As mesmas autoras tecem o seguinte comentário a respeito do uso da entrevista em pesquisas educacionais, que é pertinente aos processos desenvolvidos neste trabalho:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível.

A realização das entrevistas, bem como as transcrições, foram feitas pelo próprio pesquisador, observando que as transcrições foram feitas na forma literal.

O questionário aplicado aos alunos, continha dez questões descritivas, abertas, para que os mesmos tivessem liberdade para expressar o que pensavam a respeito das questões propostas, possibilitando assim, o maior

⁷ As entrevistas foram realizadas na forma semi-estruturada, procurando explorar o tema a partir das trajetórias percorridas pelos sujeitos entrevistados no campo de educação de Jovens e Adultos. Os roteiros das entrevistas mantinham alguns pontos considerados importantes: processo de implantação da Educação de Jovens e Adultos na escola, processos de implementação e mudanças ocorridas nas políticas de Educação de Jovens e Adultos na década de 90 no Estado de Mato Grosso, financiamento da Educação de Jovens e Adultos, Processos políticos e pedagógicos da escola, condição da vida profissional dos trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos, perfil dos jovens e adultos atendidos, relação tempo escolar e aprendizagem, relação da escola e dos profissionais com os jovens e adultos atendidos, relação escola e comunidade, e a visão acerca do novo programa de Educação de Jovens e Adultos aprovado no Estado.

volume de informações⁸. Para a aplicação do questionário, foram contempladas turmas de diferentes séries do ensino fundamental e médio, em todos os turnos de aula. A escolha das turmas foi feita aleatoriamente, apenas evitando a aplicação do questionário em duas turmas da mesma série e do mesmo turno. Sua aplicação não seguiu a mesma regularidade em todas as escolas. Nas Escolas Manoel Corrêa de Almeida e Cleonice Miranda da Silva o pesquisador acompanhou a aplicação do questionário, tendo a colaboração das coordenações pedagógicas. Na Escola Alternativa, por coincidir o período de greve dos profissionais da educação pública do Estado de Mato Grosso com a visita do pesquisador à escola, o questionário foi aplicado pela coordenação pedagógica após o retorno às aulas, e encaminhado pelo correio ao pesquisador. As transcrições das entrevistas e sistematizações foram feitas pelo próprio pesquisador.

Em cada uma das turmas em que foi aplicado o questionário, foram escolhidos seis jovens e adultos, três mulheres e três homens, uma mulher e um homem com idade aproximada de até 20 anos, uma mulher e um homem de 20 a 30 anos, e uma mulher e um homem acima de 30 anos. A escolha era feita aleatoriamente, apenas observando a idade que o jovem e adulto aparentava. O questionário foi aplicado em 10 turmas na Escola Manoel Corrêa de Almeida de Várzea Grande, em 15 turmas na Cleonice Miranda da Silva de Colíder, e em 15 turmas na Alternativa de Juína. A aplicação do questionário em menos turmas, no caso da primeira escola, deve-se ao fato de que a quantidade de turmas era menor em relação às outras escolas.

O universo de alunos pesquisados, seguramente não representam uma amostra suficiente que permita fazer generalizações para todo o Estado de Mato

⁸ O questionário constituiu-se de questões referentes ao tempo de interrupção dos estudos; anos de estudo em escola de Educação de Jovens e Adultos; razões que o/a levaram a estudar em escola de Educação de Jovens e Adultos; suficiência ou insuficiência do tempo escolar e sua relação com a aprendizagem; facilidades e dificuldades encontradas para estudar na escola de Educação de Jovens e Adultos; em que, a escola de Educação de Jovens e Adultos o/a ajudava a continuar estudando; em que a escola de Educação de Jovens e Adultos deveria melhorar; se tinha ou não emprego ou trabalho, e se os mesmos ajudavam ou atrapalhavam nos estudos; e o que considerava de mais significativo na sua experiência com a Escola de jovens e adultos.

Grosso. Contudo, possibilita construir uma visão referencial do que os jovens e adultos pensam a respeito desta modalidade educativa e de seus processos.

A aplicação do questionário aos alunos jovens e adultos foi uma forma de dar voz àqueles que comumente são tratados apenas como números e estatísticas, e saber através de suas respostas, o que eles pensam a respeito de determinadas questões que permeiam a educação de jovens e adultos no Estado de Mato Grosso, a partir das experiências vividas em suas escolas. A forma de escolha dos jovens e adultos para responder ao questionário, possibilita um olhar sobre as diferentes preocupações e entendimentos sobre as questões propostas, pelo recorte de gênero e diferentes idades.

1.3 Interlocução com a teoria habermasiana

Para a análise da relação entre mundo da vida e o sistêmico, nas práticas decorrentes das políticas de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso, será utilizado como base a Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas, que propõe um conceito dual de sociedade entendida simultaneamente como sistema e como mundo da vida. Crítico ao modelo das sociedades modernas do séc. XX, argumenta que as mesmas conduzem a um modelo de racionalidade estratégica unilateral, inconsistente, e sempre com sentido a fins. Como forma de superação propõe, na perspectiva do que denomina como sociologia compreensiva, um novo entendimento de razão, baseado na ação comunicativa, em que o ato da fala seja vinculado às condições concretas do indivíduo social, possibilitando uma ação voltada ao entendimento. Neste sentido, argumenta Habermas (1987, p. 367, Tomo I):

Hablo, en cambio, de acciones comunicativas quando los planes de acción de los actores implicados no se coordinan a través de un cálculo egocéntrico de resultados, sino mediante actos de entendimiento. Em la acción comunicativa los participantes no se orientan primariamente al propio éxito; antes persiguen sus fines individuales bajo la condición de que sus respectivos planes de acción puedan armonizarse entre sí sobre la base de una definición compartida de la situación. De ahí que la

negociación de definiciones de la situación sea un componente esencial de la tarea interpretativa que la acción requiere.

Podemos dizer que, para Habermas, a ação comunicativa surge como uma interação envolvendo, ao menos dois sujeitos, capazes de falar e agir, que estabelecem relações interpessoais com o objetivo de alcançar uma compreensão sobre a situação em que ocorre a interação e sobre os respectivos planos de ação com vistas a coordenar suas ações pela via do entendimento. Neste processo, remetem-se a pretensões de validade criticáveis quanto a sua veracidade, correção normativa e autenticidade, referindo-se respectivamente cada uma dessas pretensões a um mundo objetivo dos fatos, a um mundo social das normas e a um mundo das experiências subjetivas.

Mesmo compreendendo que, do ponto de vista da pragmática empírica, na ação comunicativa mediada lingüisticamente, o que fala e o que escuta, formulam suas proposições envolvendo concomitantemente os três mundos, Habermas (1987, p. 171, Tomo II) propõe na perspectiva da pragmática formal, como mecanismo de análise, três tipos puros de relação com o mundo:

Analizando los modos de empleo del lenguaje puede aclararse qué significa que um hablante, al ejecutar uno de los actos de habla estándar, estable una relación pragmática

- Com algo en el mundo objetivo (como totalidad de las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos); o
- Com algo en el mundo social (como totalidad de las relaciones interpersonales legítimamente reguladas); o
- Com algo en el mundo subjetivo (como totalidad de las propias vivencias a las que cada cual tiene un acceso privilegiado y que el hablante pueda manifestar verazmente ante el público), relación en la que los referentes del acto de habla aparecen al hablante como algo objetivo, como algo normativo o como algo subjetivo.

Para o processo de comunicação mediado lingüisticamente, Habermas propões três critérios de alcance universal pelos quais as pretensões de validade podem ser confrontadas e criticadas:

- 1- *Veracidade da afirmação*. Esta pretensão refere-se a um mundo objetivo entendido como a totalidade dos fatos cuja existência pode ser verificada;

- 2- *Correção normativa*. Esta pretensão refere-se a um mundo social dos atores, entendido como a totalidade das relações interpessoais que são legitimamente reguladas;
- 3- *Autenticidade e sinceridade*. Esta pretensão refere-se ao mundo subjetivo, entendido como a totalidade das experiências do locutor às quais, em cada situação, apenas ele tem acesso privilegiado. (Habermas, 1984. Apud Rezende Pinto, 1994).

Nesta perspectiva argumenta Habermas (1987, p. 171-172, Tomo II):

La acción comunicativa se basa en un proceso cooperativo de interpretación en que los participantes se refieren simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social, y en el mundo subjetivo aun cuando en su manifestación sólo subrayen temáticamente uno de estos tres componentes. Hablantes e oyentes emplean el sistema de referencia que constituyen los tres mundos como marco de interpretación dentro del cual elaboran las definiciones comunes de su situación de acción. No hacen referencia sem más a algo en un mundo, sino que relativizan su manifestación contando con la posibilidad de que su validez quede puesta en tela de juicio por otro actor. Entendimiento (Verständigung) significa la ‘obtención de un acuerdo’ (Einigung) entre los participantes en la comunicación acerca de la validez de una emisión; acuerdo (Einverständnis), el reconocimiento intersubjetivo de la pretensión de validez que el hablante vincula a ella. Aun cuando una manifestación sólo pertenezca unívocamente a un modo de comunicación y sólo tematice con claridad la pretensión de validez correspondiente a esse modo, los modos comunicativos y sus correspondientes pretensiones de validez forman entre sí una urdimbre de remisiones que no sufre quebranto por esa tematización. Así, en la acción comunicativa rige la regla de que un oyente que asiente a la pretensión de validez que en concreto se tematiza, reconoce también las otras dos pretensiones de validez que sólo se plantean implícitamente; y si no es así, es menester que explique su disentimiento. Un consenso no puede producirse cuando, por ejemplo, un oyente acepta la verdad de una afirmación, pero pone simultáneamente en duda la veracidad del hablante o la adecuación normativa de su emisión; y lo mismo vale para el caso en que, por ejemplo, un oyente acepta la validez normativa de un mandato, pero pone en duda la seriedad de deseo que en ese mandato se expresa o las presuposiciones de existencia anejas a la acción que se le ordena (y con ello la ejecutabilidad del mandato).

Por ação comunicativa Habermas entende ser aquela classe de interações, em que todos os participantes harmonizam entre si seus planos individuais de ação e perseguem, por eles, sem reserva alguma seus, “atos ilocucionários”⁹.

⁹ A categoria “ato ilocucionario” Habermas o toma de Austin, que o entende como sendo o ato em que o agente realiza uma ação dizendo algo e fixando o modo em que se emprega uma oração seja uma afirmação, promessa, uma ordem, confissão, etc. Para Austin, o ato da fala resultante do componente “ilocucionario” e o componente proposicional é concebido como um ato auto-suficiente em que o emissor emite sempre com a intenção comunicativa, ou seja, com o propósito de que o ouvinte entenda e aceite sua emissão. Esta auto-suficiência do ato “ilocucionario” deve ser

O entendimento em Habermas (1987, p. 368-369, Tomo I) é definido como um processo de obtenção de um acordo entre sujeitos lingüística e interativamente competentes. O acordo deve estar fundado em convicções comuns, sem imposições:

Los procesos de entendimiento tienen como meta un acuerdo que satisfaga las condiciones de un asentimiento, racionalmente motivado, al contenido de una emisión. Un acuerdo alcanzado comunicativamente tiene que tener una base racional; es decir, no puede venir impuesto por ninguna de las partes, ya sea instrumentalmente, merced a una intervención directa en la situación de acción, ya sea estratégicamente, por medio de un influjo calculado sobre las decisiones de un oponente. Ciertamente que puede haber acuerdos que objetivamente sean acuerdos forzados, pero lo que a ojos vistas há sido producido por un influjo externo o mediante el uso de la violencia, no puede constar subjetivamente como acuerdo.

O conceito de alcançar entendimento decorre da ação comunicativa. A ação comunicativa depende de contextos situacionais que por sua vez são fragmentos do mundo da vida dos participantes na interação. Neste sentido, o conceito mundo da vida, é introduzido como um conceito complementar ao da ação comunicativa.

Habermas compreende que a sociedade moderna produziu um processo de descolamento entre sistema e mundo da vida, onde o primeiro torna-se cada vez mais complexo e o segundo sofre cada vez mais um processo de racionalização e de colonização. Ou, pode se dizer que há um processo de destruição da esfera do mundo da vida. Neste contexto, Habermas propõe um conceito de sociedade que articule o mundo da vida e a esfera do sistema.

Para discutir a participação do Estado, seu papel e relação com as diversas instâncias da sociedade civil, em relação às políticas de Educação de Jovens e Adultos, além da Teoria Habermasiana, utilizaremos elementos das abordagens teóricas de Sousa Santos que trata da relação entre Estado sociedade civil, a partir de Melucci, estaremos desenvolvendo uma discussão complementar a

entendida no sentido de que a intenção comunicativa de quem fala e o objetivo “ilocucionario” que busca conseguir resulte do significado manifesto do que foi dito. Nesta perspectiva, a ação comunicativa é entendida como sendo aquelas interações mediadas lingüisticamente em que todos os participantes perseguem sem nenhuma reserva com seus atos de fala fins “ilocucionarios” com o propósito de chegar a um acordo que sirva de base para a coordenação dos planos de ação individuais. (Habermas, 1987, p. 370-379, Tomo I).

respeito da compreensão de sistema, a partir da noção de complexidade e a importância da ação coletiva e movimentos sociais., e a contribuição de Freire que perpassará todo o trabalho, e no final especificamente com a noção de diálogo.

1.4 Sistema e Mundo da Vida no Contexto da teoria habermasiana

Em sua Teoria da Ação Comunicativa, Habermas propõe um salto paradigmático em relação às teorias sociológicas modernas, que analisam a sociedade moderna a partir de um conceito restrito de razão, a instrumental, tendo como base o paradigma da consciência calcado na idéia de um pensador solitário que busca entender o mundo a sua volta, descobrindo as leis gerais que o governam, revelando a unidade encoberta sob a diversidade aparente. Para este autor, este modelo paradigmático em que há uma subordinação do objeto frente ao sujeito, não se sustenta mais.

Habermas buscará, a partir de um diálogo com Marx, Weber, Durkheim, Mead, Luckács, Horkheimer, Adorno, Marcuse e Persons, construir um conceito de racionalidade que tenha seus fundamentos nos processos de comunicação intersubjetiva com vistas a alcançar o entendimento, superando assim, o modelo de racionalidade instrumental, desenvolvida por estes autores. Como afirma Aragão (1992, Apud. Rezende Pinto, 1994, p.67),

(...) Habermas acredita que, na estrutura da linguagem cotidiana, está embutida uma exigência de racionalidade pois, com a primeira frase proferida, o homem já manifestava uma pretensão de ser compreendido, uma busca de entendimento.

O modelo de razão proposto por Habermas em sua Teoria da Ação Comunicativa, distingue-se completamente da razão instrumental, a qual estrutura-se por um saber em que as ações são dirigidas a fins, e não ao uso comunicativo para o entendimento. A racionalidade instrumental que marcou profundamente a compreensão da era moderna, desenvolvida pelo Empirismo, foi submetida por teóricos como Weber e posteriormente por Adorno e Horkheimer, à uma crítica implacável. O grande problema para Habermas, é que estas

abordagens confundiram um tipo particular de racionalização e suas conseqüências como sendo patologias da própria razão.

Constatando a inexistência de um referencial teórico absoluto, e os limites demonstrados no empirismo, Habermas concebe que o que torna melhor um argumento são as razões contidas no próprio argumento, e o que caracteriza a racionalidade de uma expressão lingüística é o fato de suas pretensões de validade serem suscetíveis à crítica através de procedimentos reconhecidos intersubjetivamente. Para um processo de comunicação mediado lingüisticamente, Habermas (1984, apud. Rezende Pinto, 1994, p. 68) propõe três critérios de alcance universal pelos quais as pretensões de validez podem ser confrontadas:

- 1- A veracidade da afirmação. Esta pretensão de validade refere-se a um mundo objetivo entendido como a totalidade dos fatos cuja existência pode ser verificada;
- 2- A Correção normativa. Refere-se a um mundo social dos atores, entendido como a totalidade das relações interpessoais que são legitimamente reguladas;
- 3- Autenticidade e sinceridade. Pretensão de validez que se refere a um mundo subjetivo, entendido como a totalidade das experiências do locutor às quais, em cada situação, tem acesso privilegiado.

As três pretensões de validade ou de validez propostas, estão diretamente relacionadas ao conceito de razão comunicativa em que Habermas (1987, p 171, T. II) pressupõe a diferenciação entre três mundos, a partir dos quais os sujeitos podem relacionar-se lingüisticamente: o mundo objetivo, entendido como a totalidade das coisas e dos fatos sobre os quais são possíveis enunciados verdadeiros; o mundo social, entendido como a totalidade das relações interpessoais legitimamente reguladas; e mundo subjetivo, entendido como a totalidade das próprias vivências a que cada qual tem acesso privilegiado e que o falante pode manifestar verazmente ante um público.

Os três tipos de relações distintas que o sujeito pode estabelecer com o mundo, constituem o que Habermas chama de tipos puros de ação voltada ao entendimento e representam apenas casos limites. Na realidade, as manifestações comunicativas estão inseridas a um mesmo tempo em diversas relações com o mundo, no contexto do mundo da vida, onde os sujeitos

estabelecem suas ações comunicativas, resolvendo desentendimentos e produzindo os acordos, como descreve o próprio Habermas (1987, p179, T. II):

(...) El mundo de la vida es, por así decirlo, el lugar transcendental en que hablante e oyente se salen al encuentro; en que pueden plantearse recíprocamente la pretensión de que sus emisiones concuerdan con el mundo (con el mundo objetivo, con el mundo subjetivo, y con el mundo social); y en que pueden criticar y exhibir los fundamentos de esas pretensiones de validez, resolver sus desentendimientos y llegar a un acuerdo.

Para Habermas, falante e ouvinte entendem-se desde e a partir do mundo da vida que lhes é comum, sobre algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo. A ação orientada ao entendimento lhes é constitutiva à condição de que os participantes realizem seus respectivos planos de comum acordo em uma ação definida conjuntamente. Neste caso, os sujeitos da ação comunicativa tratam de evitar dois riscos: o risco de que o entendimento fracasse, ou seja, o risco de desentendimento ou do mal entendido, e o risco de que o plano de ação malogre, ou seja, o risco de fracasso na ação.

É importante compreender, que Habermas faz uma distinção entre ação orientada ao êxito, que pode ser instrumental ou estratégica, e ação comunicativa, visto que as ações concretas podem ser classificadas segundo estes dois pontos de vista. Diz Habermas (1987, p. 367):

Quando hablo de 'estratégico' y de 'comunicativo' no solamente pretendo designar dos aspectos analíticos bajo los que una misma acción pudiera describirse como un proceso de recíproca influencia por parte de oponentes que actúan estratégicamente, de un lado, y como proceso de entendimiento entre miembros de um mismo mundo de la vida, de otro. Sino que son las acciones sociales concretas las que pueden distinguirse según que los participantes adopten, o bien una actitud orientada al êxito, o bien una actitud orientada al entendimiento; debiendo estas actitudes, en las circunstancias apropiadas, poder ser identificadas a base del saber intuitivo de los participantes mismo.

Por ação comunicativa Habermas (1987, p. 367, T. I), entende ser aqueles planos de ação em que os atores implicados não se orientam por cálculos egocêntricos com vista a atingir certos resultados, e sim mediante atos de entendimento.

(...) Hablo, en cambio, de acciones comunicativas quando los planes de acción de los actores implicados no se coordinan a través de un cálculo egocéntrico de resultados, sino mediante actos de entendimiento. En la acción comunicativa los participantes no se orientan principalmente al próprio éxito; antes persiguen sus fines individuales bajo la condición de que sus respectivos planes de acción pueden armonizarse entre sí sobre la base de una definición compartida de la situación. De ahí que la negociación de definiciones de la situación sea un componente esencial de la tarea interpretativa que la acción comunicativa requiere.

A ação orientada ao êxito, instrumental ou estratégica, orienta-se por uma racionalidade com vistas a fins, e que elege meios considerados adequados segundo a situação dada, considerando outras conseqüências previsíveis da ação como condições colaterais do êxito. Vejamos como Habermas (1987, p. 367), caracteriza esta forma de ação:

A una acción orientada al éxito la llamamos instrumental cuando la consideramos bajo el aspecto de observancia de reglas de acción técnicas y evaluamos el grado de eficacia de la intervención que esa acción representa en un contexto de estados y sucesos; y una acción orientada al éxito la llamamos de estratégica cuando la consideramos bajo el aspecto de observancia de reglas de elección racional y evaluamos su grado de influencia sobre las decisiones de un oponente racional.

Pode-se dizer que, para Habermas, a ação comunicativa diferencia-se da ação voltada ao êxito, por surgir como uma interação de, no mínimo dois sujeitos, capazes de falar e agir, que estabelecem relações interpessoais com o objetivo de alcançar uma compreensão sobre a situação em que ocorre a interação e sobre os respectivos planos de ação com vistas a coordenar suas ações pela via do entendimento. Neste processo, eles remetem-se a pretensões de validade criticáveis quanto à sua veracidade, correção normativa e autenticidade, cada uma destas pretensões referindo-se respectivamente a um mundo objetivo dos fatos, a um mundo social das normas e a um mundo das experiências subjetivas.

O processo de alcançar o entendimento decorrente da ação comunicativa requer a definição do contexto em que estes procedimentos acontecem. Esta exigência decorre pelo fato de que o sentido expresso no argumento pronunciado pelo falante depende do conhecimento acumulado e realiza-se sob o pano de

fundo de um consenso cultural anterior. Habermas introduz o conceito mundo da vida neste ponto, e o entende como o contexto não problematizável, o pano de fundo que propicia os processos de se alcançar o entendimento. O mundo da vida, no sentido cotidiano, pode ser entendido como aquele em que os atores comunicativos situam e datam seus pronunciamentos em espaços sociais e tempos históricos. Ele constitui-se por um saber implícito sobre o qual, normalmente nada sabemos porque ele é simplesmente não problemático, não atinge o limiar dos pronunciamentos comunicativos que podem ser válidos, ou não. Nesta perspectiva escreve Habermas (1987, p. 176, T II):

(...) Sólo los limitados fragmentos del mundo de la vida que caen dentro del horizonte de una situación constituyen un contexto de acción orientada al entendimiento que puede ser tematizado y aparecer bajo la categoría de saber. Desde la perspectiva centrada en la situación, el mundo de la vida aparece como un depósito de autoevidencias o de convicciones incuestionadas, de las que los participantes en la comunicación hacen uso en los procesos cooperativos de interpretación. Pero sólo cuando se tornan relevantes para una situación puede este o aquel elemento, pueden determinadas autoevidencias ser movilizadas en forma de un saber sobre el que existe consenso y que a la vez es susceptible de problematización.

Para Habermas, os atores estão sempre se movimentando dentro do horizonte do mundo da vida, eles não podem se colocar fora dele. Como intérpretes, eles próprios pertencem ao mundo da vida, por meio de seus atos de fala, mas não podem se referir a algo no mundo da vida da mesma forma que podem fazer com fatos, normas e experiências subjetivas. O conceito mundo da vida adquire aqui um grau mais elevado de abstração, mas retoma sua dimensão de concretude, quando Habermas (1987) o divide em três componentes estruturais: cultura, sociedade e personalidade.

- A cultura é entendida como sendo o acervo de saber, em que os participantes da comunicação se suprem de interpretações, quando buscam a compreensão sobre algo no mundo;
- A sociedade é entendida como sendo as ordenações legítimas através das quais os participantes regulam suas relações no grupo social, assegurando com isso a solidariedade;

- E a personalidade, como sendo as competências que tornam um sujeito capaz de falar e agir, ou seja, de compor sua própria personalidade ou identidade.

Habermas (1987, p. 196, T. II), explica o processo de reprodução das estruturas simbólicas no mundo da vida:

(...) Las estructuras simbólicas del mundo de la vida se reproducen por vía de la continuación del saber válido, de la estabilización de la solidaridad de los grupos y de la formación de actores capaces de responder de sus acciones. El proceso de reproducción enlaza las nuevas situaciones con los estados del mundo ya existentes, y ello tanto en la dimensión semántica de los significados e contenidos (de la tradición cultural) como en la dimensión del espacio social (de grupos socialmente integrados) y en la del tiempo histórico (de la sucesión de generaciones). A estos procesos de reproducción cultural, integración social y socialización corresponden los componentes estructurales del mundo de la vida que son la cultura, la sociedad y la personalidad.

Habermas desenvolve o conceito mundo da vida como sendo complementar ao de ação comunicativa, tornando-se importante para a construção da sua teoria da evolução social e conceito de sociedade.

Para o desenvolvimento desta teoria, Habermas toma como ponto de partida a articulação das abordagens de Durkheim, retirando deste a idéia de um estado limite, totalmente integrado, cuja coesão social é assegurada pelos domínios do sagrado, e de Mead, a tese do efeito desintegrador que os atos de fala desencadeiam quando a reprodução simbólica da vida está ligada à ação comunicativa. Estes atos produzem um processo de racionalização do mundo da vida dos grupos sociais à medida que a linguagem preenche as funções de alcançar o entendimento, coordenar ações e socializar os indivíduos. Tanto Durkheim quanto Mead reconhecem um processo de transição, onde as práticas cotidianas, cada vez mais têm por base os processos de alcançar o entendimento em detrimento da tradição normativa e do sagrado. As convicções passam a sustentar-se cada vez menos na autoridade do sagrado e passam a sustentar-se cada vez mais em consensos que não são apenas reproduzidos mas também alcançados comunicativamente. Durkheim e Mead entendem este processo como sendo a lingüistificação do sagrado.

Habermas (1987) reconhece a abordagem em Mead, que concebe o processo de lingüistificação do sagrado como uma racionalização do mundo da

vida. Como características deste processo de racionalização, Mead evidencia a diferenciação dos componentes estruturais do mundo da vida (cultura, sociedade e pessoa); e por outro lado, as transformações nestes componentes, em parte paralelas e em parte complementares, que estes três planos se evidenciam, a saber: como o saber sagrado sendo substituído por um saber especializado, calcado em pretensões de validade e baseado em razões; legalidade e moralidade separam-se uma da outra como lei e moral, e são universalizadas; e a difusão do individualismo que se expande com suas demandas por autonomia e auto-realização.

Embora Habermas reconheça a importância das proposições de Mead no sentido de clarear a idéia de racionalização comunicativa do mundo da vida, percebe também suas limitações principalmente no que tange a simplificação exagerada e ao elevado nível de abstração, produzindo dúvidas quanto à sua aplicabilidade prática. Percebe ainda, o caráter idealista e formalista da teoria de Mead que ignora a reprodução material da sociedade, e negligencia o papel da economia, os conflitos e a luta pelo poder político.

As limitações encontradas na teoria de Mead, levam Habermas a buscar um segundo elemento para o seu conceito de sociedade, na teoria da divisão do trabalho em Durkheim, que associa as formas de solidariedade social à diferenciação estrutural do sistema social. Para Durkheim a divisão social do trabalho não é um processo sociocultural específico mas uma lei geral que pré-condiciona toda matéria organizada e que está relacionada com o volume e densidade das sociedades, de forma análoga ao que ocorre nos processos biológicos, chegando assim, a idéia de uma sociedade livre de normas. Argumenta Durkheim que, enquanto nas sociedades arcaicas a consciência coletiva era constitutiva da sociedade e a integração social era obtida através de um consenso normativo básico, nas sociedades modernas o contexto da vida é constituído pela divisão social do trabalho e sua coesão é obtida via interconexão sistêmica de domínios de ação especificados funcionalmente.

Não é interesse de Habermas ocupar-se com a questão da evolução e integração social proposta por Durkheim, e sim com a conexão que estabelece entre

diferenciação sistêmica e as formas de integração social. Para isso, Habermas (1987, p. 213, T. II) estabelece duas formas básicas de integração de um sistema de ação:

- Integração social, que é a integração obtida através de um consenso assegurado normativamente, ou alcançado comunicativamente;
- Integração sistêmica, que é a integração obtida através de uma regulação não normativa de decisões particulares carentes subjetivamente de coordenação, portanto, que vai além da consciência dos atores, via mecanismos auto-regulados como o mercado, ou a burocracia.

Esta distinção nas formas de integração da ação, aplicados separadamente, segundo Habermas (1987, p. 213, T. II), produzem uma diferenciação nos conceitos de sociedade. Assim, do ponto de vista da integração social, que assume o ponto de vista dos sujeitos atuantes, a sociedade é concebida como o mundo da vida de um grupo social.

Si entendemos la integración de la sociedad exclusivamente como integración social estamos optando por una estrategia conceptual que, como hemos visto, parte de la acción comunicativa y concibe la sociedad como mundo de la vida. El análisis científico queda entonces ligado a la perspectiva interna de los miembros de los grupos sociales y se obliga a vincular hermenéuticamente su propia comprensión a la comprensión de los participantes. La reproducción de la sociedad aparece entonces como mantenimiento de las estructuras simbólicas de un mundo de la vida. No es que los problemas de la reproducción material queden excluidos; el mantenimiento del sustrato material es condición necesaria para el mantenimiento de las estructuras simbólicas del mundo de la vida mismo. Pero los procesos de reproducción material sólo se afrontan desde la perspectiva de los sujetos agentes que dominan sus situaciones con vistas a un fin excluidose, por tanto, todos los aspectos contraintuitivos que la reproducción social implica.

Por outro lado, diz Habermas (1987, p. 214, T. II) assumido a perspectiva de um observador não envolvido, que é a perspectiva da integração sistêmica, a sociedade só pode ser concebida como um sistema de ações tal que cada ação tem um significado funcional de acordo com sua contribuição para a manutenção do sistema.

Pero si, por otro lado, entendemos la integración de la sociedad exclusivamente como integración sistémica estamos optando por una estrategia conceptual que presenta a la sociedad según el modelo de un sistema autorregulado. Vincula el

análisis a la perspectiva externa de un observador y nos pone ante el problema de interpretar el concepto de sistema en términos que puedan aplicarse a los plexos de acción.

Feita esta constatação, Habermas (1987, p. 215, T. II) propõe um conceito de sociedade entendida simultaneamente como sistema e mundo da vida. O fundamento deste entendimento é retirado de uma teoria da evolução social que separa o processo de racionalização do mundo da vida da crescente complexidade dos sistemas sociais.

(...) por de pronto sólo representa la propuesta heurística de entender la sociedad como una entidad que en el curso de la evolución se diferencia lo mismo como sistema que como mundo de la vida. La evolución sistémica se mide por el aumento de la capacidad de control (steuerungskapazität) de una sociedad, mientras que la separación de cultura, sociedad y personalidad constituye un indicador del estado evolutivo de un mundo de la vida cuya estructura es una estructura simbólica.

Habermas visualiza um processo de evolução social em que a racionalização do mundo da vida se dá através de sucessiva libertação potencial da racionalidade contido na ação comunicativa e no qual a ação orientada para o entendimento mútuo ganha cada vez mais independência dos contextos normativos. Devido a este processo, o meio básico da linguagem cotidiana acaba sobrecarregado com maiores demandas, e passa a ser substituído por meios deslingüísticos – os meios diretores dinheiro e poder – oriundos da esfera sistêmica.

Segundo Habermas (1987, p. 400, T. II), é neste processo de substituição da linguagem por outros meios deslingüísticos que se dá o desengate, a cisão entre o mundo da vida e o sistema. Os subsistemas da economia e do estado, através dos meios dinheiro e poder, são diferenciados fora de um complexo institucional estabelecido dentro do mundo da vida. Com isso, surgem domínios de ação formalmente organizados que, em última análise, não são mais integrados através dos processos de entendimento mútuo mas que se desviam dos contextos do mundo da vida e congelam-se num tipo de sociabilidade livre de normas.

Em vinculaciones empíricamente motivadas se apoyan medios de control como el dinero y el poder. Codifican un comportamiento racional con arreglo a fines frente

a cantidades de valor susceptibles de convertirse en objeto de cálculo y posibilitan el ejercicio de un influjo estratégico generalizado sobre las decisiones de los otros participantes en la interacción eludiendo los procesos de formación lingüística del consenso. Y como no sólo simplifican la comunicación lingüística, sino que la sustituyen por una generalización simbólica de perjuicios y compensaciones, el contexto del mundo de la vida en que están siempre insertos los procesos de entendimiento queda devaluado y dispuesto para interacciones controladas por medios: el mundo de la vida ya no resulta necesario para la coordinación de las acciones.

Estas novas organizações ganham autonomia por meio de uma demarcação que as neutraliza frente às estruturas simbólicas do mundo da vida, tornando-se indiferentes à cultura, à sociedade, e à personalidade. O surgimento de perspectivas sistêmicas distanciam o mundo da vida, que passa a ser percebido como um elemento do meio ambiente do sistema.

O desengate entre sistema e mundo da vida, que marca a sociedade moderna, faz com que o sistema social rompa o horizonte do mundo da vida e distancie-se do saber intuitivo da prática comunicativa cotidiana. Com a crescente complexidade do sistema social, o mundo da vida é cada vez mais deixado na periferia e perde seu papel de integração social. De outro lado, a desvinculação da ação comunicativa da orientação de valores particulares leva à separação da ação orientada para o entendimento mútuo daquela orientada para o sucesso, o que abre espaço para que a coordenação de ações se dê através de meios de comunicação deslingüísticos (dinheiro e poder). Com isso, a coordenação da ação que era feita inicialmente por meios lingüísticos é substituída pelos meios dinheiro e poder que traz como conseqüência o desacoplamento da interação social dos contextos do mundo da vida, o que faz com que este já não seja mais necessário para coordenar a ação. Neste sentido, argumenta Habermas (1987, p.216-217, T. II):

(...) al aumentar la complejidad del uno y la racionalidad del otro, sistema y mundo de la vida no sólo se diferencian internamente como sistema y mundo de la vida, sino que también se diferencian simultáneamente el uno del otro. (...) el mundo de la vida, que al principio es coextensivo como un sistema social poco diferenciado, se va viendo degradado progresivamente a un subsistema entre otros. En ese proceso los mecanismos sistémicos se desligan cada vez más de las estructuras sociales a través de las cuales se cumple la integración social. Las sociedades modernas alcanzan (...) un nivel de diferenciación sistémica en que la conexión entre organizaciones que se han vuelto autónomas queda establecida a través de medios de comunicación deslingüísticos. Estos mecanismos

sistêmicos controlan un comercio social ampliamente descolgado de normas y valores, es decir, a aquellos subsistemas de acción económica y administrativa racionales con arreglo a fines que según el diagnóstico de Weber se han independizado de sus fundamentos práctico-morales.

Para Habermas (1987), com a emergência do capitalismo onde se institucionaliza legalmente o meio monetário, a ação com orientação a fins, movida por cálculos egocêntricos e utilidade, perde sua conexão com a ação orientada para o entendimento. Esta ação estratégica que se desatrela dos mecanismos de alcançar o entendimento e demanda por uma atitude objetivante inclusive no campo das relações interpessoais é promovida a modelo para lidar metodologicamente com uma natureza objetivada cientificamente. A atividade dirigida a fins, na esfera instrumental, ao retirar sua legitimidade do sistema científico, fica livre das restrições normativas.

Ao desenvolver esta análise, Habermas (1987, p. 263, T. II) chega ao seguinte paradoxo: *“(...) el mundo de la vida racionalizado posibilita la aparición y aumento de subsistemas cuyos imperativos autonomizados reobran destructivamente sobre ese mismo mundo de la vida”*.

Para Rezende Pinto (1994, p. 78), a teoria de Habermas pode ser resumida a partir de dois pontos:

- 1- O processo de evolução social é marcado pela crescente racionalização do mundo da vida, a qual implica em progressiva demanda, como agente de coordenação de ação, pelos mecanismos de alcançar o entendimento mediados lingüisticamente, os quais acabam sobrecarregados;
- 2- Esta sobrecarga sobre os processos comunicativos, aliada à crescente diferenciação sistêmica, acaba por abrir caminho para que os meios deslingüstificados (dinheiro, via mercado e poder, via administração burocrática) assumam cada vez mais as funções de coordenar as ações alijando para a periferia do sistema os processos comunicativos mediados lingüisticamente. Ocorre uma reificação das estruturas simbólicas do mundo da vida levada a efeito pelos imperativos sistêmicos que se tornaram auto-suficientes.

Este segundo ponto, que pode ser caracterizado como um processo de colonização do mundo da vida, é segundo Habermas, responsável por uma série de patologias que atingem as sociedades capitalistas contemporâneas, e, por sua vez, é produzido pelo processo de auto-suficiência dos imperativos sistêmicos,

que através dos mecanismos dinheiro e poder, conseguem substituir os mecanismos da ação coordenada ao entendimento, componente fundamental do mundo da vida. Neste sentido, a colonização do mundo da vida, no esquema habermasiano, ocorre quando os imperativos sistêmicos retiram os elementos prático-morais e prático-estéticos das esferas públicas e privadas da vida. O mundo da vida acaba subsumido às estruturas sistêmicas, via organização do Estado e da economia, fazendo com que os processos sociais sejam absorvidos por instituições e mecanismos que cumprem as tarefas centralizadoras e homogeneizadoras impostas pelo modelo de Estado, a partir dos padrões racionais iluministas. Enfim, é através da monetarização e burocratização das práticas cotidianas em ambas estas esferas, via dinheiro e poder, que faz acontecer a substituição da integração social pela integração sistêmica.

Habermas propõe como tarefa a reconquista das estruturas simbólicas do mundo da vida (cultura, sociedade e personalidade) pelos mecanismos que coordenam a ação através da busca do entendimento. Isto porque, para o referido autor, somente uma racionalização comunicativa refletida numa autocompreensão da modernidade, oferece uma lógica interna capaz de resistir contra a colonização do mundo da vida pela dinâmica interna de sistemas autônomos.

Esta reconquista, segundo Habermas (1987, p. 398, T. II), só poderá dar-se com um processo de comunicação, que em certo sentido podemos chamar de dialógica, em busca de entendimento e construção de consensos, pela via argumentativa e de convencimento.

1 UM HORIZONTE PARA ANÁLISE: ELEMENTOS DA HISTÓRIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Abordar a questão da educação escolar de jovens e adultos no Brasil, numa perspectiva histórica, constitui-se tarefa um tanto arriscada, segundo Haddad e Di Pierro (2000a), devido a diversidade de processos e práticas de âmbito formal e informal a que estão relacionadas à aquisição de conhecimentos básicos, conhecimentos de competências técnicas e profissionais, e de outras habilidades sócio culturais. Por esta razão, e para que possamos fazer uma abordagem o mais possivelmente clara, trabalharemos na perspectiva ou com o recorte das políticas educacionais públicas, numa concepção escolar estatal da Educação de Jovens e Adultos.

Desenvolveremos o estudo deste capítulo a partir de uma perspectiva dos principais períodos da história da educação oficial brasileira, a partir da ação de Estado, e sempre que possível fazendo relação com aspectos sócio-políticos-econômicos.

2.1 Educação de Jovens e Adultos no Brasil Colônia e Império

Segundo Haddad e Di Pierro (2000a), a ação educativa no Brasil junto a jovens e adultos tem sua origem ainda no Brasil Colônia com as ações missionárias religiosas, que além de difundir o evangelho, ensinavam normas de comportamento e os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial,

primeiramente para os índios e depois aos negros. Mais tarde, aos colonizadores e seus filhos, ofereceram as escolas de humanidades.

Para Ana Maria Freire (1993), no Brasil, durante a instalação das Capitanias Hereditárias, não houve nenhuma preocupação com Escola ou educação. No período de 1549 – 1759, denominado jesuítico, a educação, centrada no modelo dos jesuítas, serviu como meio capaz de tornar a população dócil e submissa, atendendo os interesses das políticas da colonizadora portuguesa. Uma educação marcada pela interdição do corpo, pela repressão cultural e religiosa, e pela introjeção do comportamento de submissão, obediência, hierarquia, disciplina, devoção cristã, imitação e exemplo.

Na visão de Romanelli (1991, p. 33), neste período chamado jesuítico, a sociedade colonial era formada por uma minoria de donos de terra e senhores de engenho que dominavam uma massa de agregados e escravos, portanto, com uma classe detentora do poder político e econômico, ávida em cultivar os hábitos da nobreza de Portugal, tendo uma economia fundada na grande propriedade e na mão-de-obra escrava. A Companhia de Jesus serviu para que esta classe também se tornasse detentora dos bens culturais importados, de base medieval e européia, uma vez que a educação escolar era restrita ao grupo de filhos homens da classe dominante. Ainda estavam excluídos desta minoria, as mulheres e os filhos primogênitos, que “(...) *recebiam apenas, além de uma rudimentar educação escolar, a preparação para assumir a direção do clã, da família e dos negócios, no futuro*”. Romanelli (1991, p. 35) caracteriza a educação jesuítica como “literária”, “humanista” e apenas capaz de “dar brilho à inteligência”, e estabelece os objetivos práticos desta educação:

Não se podem perder de vista, evidentemente os objetivos práticos da ação jesuítica no Novo Mundo: o recrutamento de fiéis e servidores. Ambos foram atingidos pela ação educadora. A catequese assegurou a conversão da população indígena e foi levada a cabo mediante criação de escolas elementares para os ‘curumins’ e de núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação que se dava aos ‘curumins’ estendia-se aos filhos dos colonos, o que garantia a evangelização destes (...).

Com a reforma de Pombal, que culminou na expulsão dos jesuítas em 1759, a organização escolar jesuítica foi desestruturada, e em seu lugar, tentou-se implantar uma educação laica, porém foi muito mal organizada, trazendo alguns benefícios para Portugal, mas para o Brasil redundou em retrocessos. Romanelli (1991, p. 36) comenta que, com a expulsão dos jesuítas desmantelou-se toda uma estrutura de ensino, e até serem tomadas as providências para a substituição dos professores e do sistema jesuítico, transcorreram 13 anos. Além do que, a situação educacional perdeu sua sistematicidade, foi rebaixado de nível, sem produzir mudanças em suas bases, visto que

(...) o ensino mais variado orientou-se para os mesmos objetivos, religiosos e literários, e se realizou com os mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreita, concretizados nas varas de marmelo e nas palmatórias de sucupira, tentando abafar a originalidade, a iniciativa e a força criadora original, para pôr em seu lugar a submissão, o respeito à autoridade e a escravidão aos modelos antigos.

A expulsão dos jesuítas foi justificada como razão de Estado, visto que suas ações estavam constituindo-se em dificuldades para a manutenção da “unidade cristã e da própria sociedade civil”. A alegação formal foi de que o trabalho educativo estava a serviço daquela ordem religiosa, contrariando os interesses do país e, por conseqüência, do Estado Português. Além do que, a ordem religiosa passou a deter um poder econômico que precisaria retornar ao governo.

Neste período pós-expulsão dos jesuítas, foi dado início ao sistema público de ensino, criando-se as aulas régias, que tinham como base o latim, o grego, filosofia e retórica. As aulas régias, eram aulas avulsas, acabando por desestruturar o insipiente sistema educacional introduzido pelos jesuítas. Para Ribeiro (1987) este sistema significou um retrocesso do ponto de vista pedagógico, mas significou algum avanço na utilização de novos métodos e material bibliográfico. É importante salientar, que este sistema público não funcionou efetivamente, primeiro porque não havia professores suficientes e qualificados. E, segundo, porque não havia recursos financeiros que desse suporte, visto que esta carência já existia na metrópole, e na colônia tornava-se mais aguda.

Para Aguiar (2001), este sistema público que surgiu no Brasil teve como público alvo a população branca masculina, desconsiderando as populações indígenas e africanas. Um sistema que se configura pela elitização via educação, e permaneceu até 1808.

Com a vinda da família real para o Rio de Janeiro em 1808, houve a preocupação de criar cursos superiores. A tentativa de implantação do ensino técnico superior, era para preparar pessoas a fim de servir aquela população nobre, crescendo também a quantidade de “aulas avulsas”, nível secundário e de ler e escrever, devido aos serviços públicos terem sido ampliados. Contudo, a preocupação exclusiva do poder central com o ensino superior, levou ao abandono dos demais níveis de ensino, demonstrando claramente os objetivos e a tradição aristocrática da educação.

Na primeira Constituição brasileira de 1824, devido aos movimentos e as pressões de influência européia, é garantida em termos legais, a instrução primária, gratuita para todos, o que garantiria a inclusão dos adultos. Embora fosse um direito garantido constitucionalmente, de concreto pouco se fez, o que vale dizer que não passou de uma intencionalidade legal, e com a interpretação de que o referido direito aplicava-se apenas às crianças.

O distanciamento entre o proclamado e o realizado decorreu de dois fatores fundamentais. O primeiro fator diz respeito a formação da sociedade brasileira estratificada, dual, machista, extremamente desigual e hierarquizada, fazendo com que tivesse acesso apenas uma pequena parcela da população, a que fazia parte da elite econômica, cujo padrão humano era o homem, branco, letrado, católico, rico, ficando excluídos do referido direito constitucional os índios, negros, a maioria dos pobres e grande parte das mulheres. O segundo fator é decorrente do tipo de política adotada pelo governo imperial, que com o Ato Adicional de 1834, reservou ao poder central o direito de promover e regulamentar a educação no Município Neutro e a educação de nível superior, em todo o Império, portanto, reservando para si o direito sobre a educação das elites. Em contrapartida, delegou às províncias, instâncias administrativas com menos recursos, a responsabilidade de oferecer educação primária e média à população. Portanto, o

papel de educar a maior parte da população brasileira, que era a população carente. O resultado de tudo isto, foi o Brasil ter chegado no final do Império com 82% de sua população acima de 5 anos analfabeta.

Se as idéias liberais, intensamente difundidas na Europa e América do Norte, fizeram com que fossem imitadas pelos dispositivos legais da Constituição Brasileira de 1824, elaborada pelo conselho de Estado, garantindo a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, na realidade não se efetivaram. Tal dispositivo e outros princípios referentes a direitos políticos e de cidadania, não foram cumpridos. Ana Maria Freire (1993, p. 63) descreve assim as políticas de educação no Brasil até os anos de 1850:

Uma estrutura social que 'não podia' privilegiar a educação escolarizada, estendendo conteúdos alienados e de concepção elitista, com 'sistema' esfacelado de 'aulas avulsas', 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 'agrícola-exportadora-dependente' (economia colonial) não necessitava de educação primária, daí o descaso por ela. 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 a possuía e a seus grupos de iguais. Garantiam-se, através da educação, as relações sociais de produção e, portanto, o modo de produção escravista e o analfabetismo.

Avanço relativo significou o Decreto n.º 7031 A, de 6 de setembro de 1878, de Leôncio de Carvalho, que criou cursos noturnos para adultos analfabetos nas escolas públicas de instrução primária de 1º grau de sexo masculino, no município da corte. Uma modalidade de curso com duas horas semanais no verão, de outubro a março, e de três horas no inverno, de abril a setembro. O curso destinava-se à clientela masculina, maiores de catorze anos, livres ou libertos. Caracterizava-se por normas disciplinares explícitas e rígidas, com avaliações sistemáticas regulares, seguidas de punição ou prêmio, conforme o resultado final do conjunto das avaliações realizadas. A premiação destinada aos adultos concluintes deste curso era o direito de preferência nos cargos de serventes, guardas, contínuos, correios, ajudantes de porteiro, porteiro de repartições ou estabelecimentos públicos, etc., o que leva Ana Maria Freire (1993) a dizer que

existia neste caso, uma associação direta entre saber e ascensão social. Todavia, é notória a relatividade do avanço produzido por este decreto, uma vez que interdita a este bem, a mulher e grande parte dos negros, que representavam um contingente populacional significativo da sociedade brasileira, além das discriminações produzidas pelo mecanismo da premiação ou punição tão evidenciadas no curso.

Romanelli (1991, p. 41) registra o quadro geral do ensino, no período monárquico de 1888, afirmando que além de ter poucas escolas primárias, havia o atendimento de 250 mil alunos para uma população de 14 milhões de habitantes, e arremata:

Se se lembrar, além disso, de que a educação popular estava abandonada e de que a educação média era meramente propedêutica, pode-se ajuizar do quanto a educação foi minimizada, a ponto de transformar-se em mera ilustração e preparação para o exercício de funções, nas quais a retórica tem papel mais importante do que a criatividade. Tais funções eram exercidas por aqueles que praticavam o jornalismo ou a política, razão pela qual as camadas em ascensão ou as camadas dirigentes revelaram preferência especial pelas Faculdades de Direito.

2.2 A Educação de Jovens e Adultos no Período Republicano

O direito à educação no Brasil passou a enraizar-se na cultura jurídica, na primeira constituição republicana, a de 1891, que consagrou a concepção de federalismo. O direito à educação foi prevista nesta constituição dentro de uma perspectiva dual e descentralizada, atribuindo a responsabilidade aos Estados para prover e legislar sobre o ensino primário, nível de ensino destinado à esmagadora maioria da população brasileira, reservando à união, esfera de governo com maior potencial de recursos, o papel de “animador” das atividades educativas no ensino superior e secundário, com direito de “criar instituições de ensino superior e secundário nos estados”, e “prover a instrução secundária no Distrito Federal”. Mais uma vez, garantiu-se a educação das elites em detrimento

de uma grande camada social marginalizada, repetindo os vícios cometidos no Brasil Império.

Embora na primeira República tivesse ocorrido uma grande quantidade de reformas educacionais, que de algum modo, buscavam um princípio de normatização e se preocupavam com o estado precário do ensino básico, essas preocupações não produziram efeito prático, uma vez que não havia dotação orçamentária para garantir que as propostas legais se traduzissem em ações concretas e eficazes. Além do mais, a primeira constituição Republicana impediu o direito de voto aos analfabetos, num período histórico em que, segundo o censo de 1920, trinta anos depois da república proclamada, ainda havia 72% da população brasileira acima de 5 anos analfabeta. Mais uma vez, Romanelli (1991, p. 41) nos ajuda a entender o caráter e o contexto da educação, como reflexo emblemático do que era a sociedade brasileira, daquele momento histórico:

Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). Refletia essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira (...).

O alto índice de analfabetismo acompanhou a sociedade brasileira desde o seu início, perpassando o período colonial, o Império, e manteve-se na república. E, a primeira grande campanha nacional contra o analfabetismo, só foi iniciada em 1915, através da “Liga Brasileira Contra o Analfabetismo” (LBCA), que agregava pessoas dos vários segmentos da sociedade. Motivada por uma visão nacionalista, positivista, moralista e industrialista, a campanha objetivava combater o analfabetismo no Brasil, e ao comemorar o primeiro centenário de sua independência política, também se pudesse comemorar a “libertação” de suas cidades e vilas do analfabetismo. Segundo Ana Maria Freire (1993), foi uma campanha carregada de uma ideologia preconceituosa e discriminatória, que via no analfabetismo a “causa do atraso”, “cancro social da nossa pátria”, “motivo de vergonha”, e a inferioridade intrínseca do analfabeto. Com muita frequência associava o analfabetismo à raça negra com o termo “praga negra”, etc., termo

duplamente discriminatório, ofendendo e desprezando gravemente uma raça, e uma grande camada da sociedade brasileira mais pobre, que sem culpa, vivia a condição do analfabetismo. Além do que, considerava a educação popular, como “o maior problema nacional”. Embora constasse em seu estatuto prazo de duração ilimitado da Liga, foi publicado no Jornal do Comércio do Rio, em 14 de março de 1940, um manifesto que declarava que, tendo a mesma alcançado os objetivos a que se propôs, dava por terminada sua missão, mas de que a Liga não se extinguiria, nem desapareceria, apenas descansaria da grande jornada empreendida.

Esta ação da Liga, leva-nos a pensar o quanto as ações da sociedade civil, muitas vezes, estão impregnadas de pressupostos preconceituosos e discriminatórios, inclusive como composição do próprio amálgama cultural. Neste sentido, a reflexão não deve recair apenas sobre as formas de ação do Estado, mas também, sobre as ações e de seus pressupostos, que provém da sociedade civil.

As políticas de educação de modo geral e especificamente de jovens e adultos durante o período colonial, império e primeira república, segundo Haddad e Di Pierro (2000a), caracterizaram-se por uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz, mesmo nas campanhas ditas universais.

2.3 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos Anos 30

Com a República Nova, também chamado Estado Novo, a constituição de 1934 propôs um plano nacional de educação, estabelecendo de modo claro as esferas de competência da União, dos Estados e dos Municípios, coordenado e fiscalizado pelo governo federal. Em realidade, conforme Fausto (1995), o governo Getúlio Vargas desenvolveu na década de 30, um modelo de política com excessiva concentração de poder, com inclinação centralizadora, e de controle sobre os Estados. Estes eram governados por interventores, que por sua vez, eram controlados por um Departamento Administrativo, do qual dependiam para

aprovação do orçamento e de todos os decretos-lei. Além do que, através da Lei de Segurança Nacional, reprimiu manifestações populares, prendeu e perseguiu muitos manifestantes e simpatizantes das lutas populares.

Durante os anos 30, as políticas de Educação de Jovens e Adultos têm uma inserção muito localizada, como a experiência desenvolvida pela Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, que criou o (SEA) - Serviço de Educação de Adultos, oferecendo os (C. P. A.) - Cursos Primários para Adultos e os (C. C. A.) - Cursos de Continuação e Aperfeiçoamento, e tiveram seus desdobramentos durante os anos 40, inclusive com a criação dos (CEA) – Cursos Elementares para Adultos e os (CTA) – Cursos Técnicos para Adultos (SOARES, 1995).

Entretanto, a Educação de Jovens e Adultos só passou a se firmar como um problema de política nacional, na década de 40, quando pela primeira vez a Educação de Jovens e Adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular, com a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, que além de financiar o ensino primário, tinha o objetivo de ampliar o atendimento incluindo o ensino supletivo para adolescentes e adultos. A regulamentação do fundo estabelecia que 25% dos recursos de cada auxílio deviam ser destinados a programas de Ensino Supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Segundo Haddad e Di Pierro (2000a), em 1947 foi instalado, em âmbito nacional, o SEA – Serviço de Educação de Adultos, que estava ligado ao Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, e tinha como finalidade reorientar e coordenar o trabalho dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos.

Este serviço¹⁰ estendeu-se até fins de 1950, com a denominação Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), integrando serviços já existentes na área, mobilizando a opinião pública, governos estaduais, municipais e iniciativa privada, produzindo e distribuindo material didático, e sendo muito significativo para a criação de infra-estrutura nos Estados e Municípios para atender a demanda de Educação de Jovens e Adultos excluída.

¹⁰ O termo “serviço”, segundo Haddad e Di Pierro (2000a), é usado apropriadamente, uma vez que a educação naquele contexto ainda não havia se constituído como direito.

Romanelli (1991), discutindo a questão educacional juntamente com as questões político-econômico-sociais deste período, afirma que o Brasil, naquele momento, vivia simultaneamente na educação e em outros aspectos da vida social, “duas ou mais épocas da história”, e de ter que resolver problemas que outros povos já haviam resolvido há um século. No terreno educacional especificamente, ocorre uma forte tensão entre a pressão social cada vez mais crescente e exigente quanto a expansão e democratização do ensino, e por outro lado, tinha-se o controle das elites mantidas no poder que buscavam por todos os meios conter a pressão popular para distribuir de forma limitada a educação escolar, e manter o caráter “elitizante” do ensino, através da legislação. E de fato prevaleceu a forma educacional e processo de expansão que interessava as elites, sem portanto ocorrer um processo educacional que se tornasse universal e gratuito da escola elementar e de um ensino médio e superior suficiente e adequado.

Posteriormente à CEAA, duas outras campanhas foram desencadeadas, embora com pouca duração. Em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural, e em 1958 a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Todos estes esforços fizeram com que o índice de analfabetismo fosse reduzido para 46,7% da população acima de cinco anos de idade¹¹, e 50% da população com 15 anos e mais¹². Entretanto, os níveis de escolarização da população brasileira permaneciam em patamares reduzidos, se comparado com os países do primeiro mundo e mesmo dos países latino-americanos vizinhos como o Uruguai, Argentina e Chile.

¹¹ Conforme Haddad e Di Pierro (2000a);

¹² Fontes: Lourenço Filho, Evolução da Taxa de Analfabetismo de 1900 a 1960. R.B.E.P., nº 100. Fundação I. B.G. E. Brasil: Séries Estatísticas Retrospectivas, 1970. Apud. Romanelli, 1991.

2.4 A Educação de Jovens e Adultos nas Décadas de 40 e 50

Di Pierro, Joia e Ribeiro (2000, p. 1) ao analisar as visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, destacam os avanços das políticas ocorridas nos anos 40 e 50, neste campo educacional:

No Brasil, a educação de adultos se constitui como tema de política educacional sobretudo a partir dos anos 40. A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouco duradoura Constituição de 1934, mas é na década seguinte que começaria tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola. Essa tendência se expressou em várias ações e programas governamentais, nos anos 40 e 50. Além das iniciativas nos níveis estadual e local, merecem ser citadas, em razão de sua amplitude nacional: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Companhia de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Companhia de Educação Rural iniciada em 1952 e da campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958.

Beisiegel (1997), em seus estudos sobre políticas da União para Educação de Jovens e Adultos, destaca o caráter exemplar da Campanha Nacional de Educação de Adultos iniciada em 1947, como política governamental que exprimia o entendimento da educação de adultos como processo fundamental para elevação dos níveis educacionais da população em seu conjunto, tendo Lourenço Filho à frente da mesma. Além de tratar diretamente do problema do analfabetismo dos adultos, a campanha agregava a discussão dos efeitos positivos que a educação de adultos exerceria na educação das crianças, constituindo-se como componentes indissociáveis de um mesmo projeto.

Parece significativa a redução do índice de analfabetismo nas décadas de 40 e 50, não porque os esforços e as iniciativas políticas foram suficientes, mesmo porque quase metade da população brasileira ainda permanecia analfabeta, mas porque indicam um certo delineamento e definição na forma de articulação entre as três esferas do poder público, na política de financiamento, e no avanço da formulação teórica e metodológica da educação de jovens e adultos, caracterizando-se pelo esforço de superação dos preconceitos na forma de ver e tratar os jovens e adultos analfabetos, reconhecendo nos mesmos sua capacidade produtiva, de aprendizagem e de resolução de seus problemas.

O período de 1959 à 1964 é considerado por Haddad e Di Pierro (2000a)¹³ o “período das luzes para a educação de jovens e adultos”. Num momento de intenso debate sobre política e desenvolvimento econômico nacional, com várias tendências ideológicas defendendo posições e interesses, acabavam por se constituir como pano de fundo das discussões políticas da educação de jovens e adultos. Dentro deste período vários acontecimentos, campanhas e programas aconteceram no campo de educação de adultos, como o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, o Movimento de Educação de Base da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento de Cultura Popular do Recife, os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE, a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler da Secretaria Municipal de Educação de Natal, o Movimento de Cultura Popular de Recife, e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que teve a participação do professor Paulo Freire. Parte dos movimentos e programas funcionavam no âmbito do Estado ou sob seu patrocínio.

Este período também é destacado por Moll (1998, p. 103) como sendo um momento importante de rompimento da ordem oligárquica e de presença popular no cenário político:

Vive-se, portanto, um período de rompimento da ordem oligárquica e de presença popular no cenário político. Protagoniza-se uma intensa prática educativa, por vezes alfabetizadora, com a população pobre do país. Prática, que pode ser compreendida no âmbito do movimento de valorização da cultura popular e de inserção em suas lutas mais imediatas de ‘solidariedade pelo concreto’ e, ainda, num processo maior de possíveis reformas de base para o conjunto da sociedade brasileira.

O enriquecimento do debate sobre Educação de Adultos no final dos anos 50 e início dos anos 60, deu-se primeiro, por colocar este problema no bojo de outros problemas debatidos, como a relação de dependência política e econômica do Brasil, os problemas da desigualdade, da concentração de terra e de riquezas, colocando em debate, portanto, um projeto de país. O segundo componente

¹³ Outros autores tais como Peixoto (1994), Beisiegel (1982), tratam da importância deste período histórico, no sentido de ter se constituído num momento próprio para a educação de adultos.

enriquecedor, foi a inovação pedagógica e metodológica para a Educação de Adultos desenvolvida a partir da reflexão e prática do professor Paulo Freire. A principal contribuição desta não está na rapidez com que se pode alfabetizar um adulto, mas na sua ação conscientizadora, emancipadora e de formação para “ser humano” e para a cidadania. Sobre esta perspectiva educacional diz Freire (1979, p. 61):

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais. De forma que ele é, na expressão feliz de Marcel, um ser ‘situado e temporalizado’. A instrumentação da educação – algo mais que a simples preparação de quadros técnicos para responder às necessidades de desenvolvimento de uma área – depende da harmonia que se consiga entre a vocação ontológica deste ‘ser situado e temporalizado’ e as condições especiais desta temporalidade e desta situacionalidade.

Um outro fator importante deste período histórico da Educação de Adultos, é a participação do Estado e sociedade civil organizada e não-organizada, articulando-se na perspectiva de uma esfera pública ampliada, onde cada um destes atores sociais participa significativamente do processo, a partir de sua condição e natureza da sua responsabilidade.

A Educação de Adultos neste período foi muito enriquecida pelos debates políticos, pelo estímulo à participação política das camadas populares, e por uma profunda reformulação pedagógica, havendo uma intensa confluência entre ações do Estado e da Sociedade Civil. O impulso tomado pelo movimento em torno da Educação de Adultos só foi interrompido pelo golpe militar em 1964. Freire (1979, p. 65-66), mais uma vez, na sua inteligência lúcida, analisa este momento brasileiro como sendo uma sociedade em transição, por isso mesmo com possibilidades de avanços ou de retrocessos:

O Brasil vivia exatamente a transição de uma época para outra. A passagem de uma sociedade ‘fechada’ para uma sociedade ‘aberta’. Era uma sociedade se abrindo. A transição era precisamente o elo entre uma época que se desvanecia e outra que se formava. Por isso é que tinha algo de prolongação e algo de penetração. De prolongação daquela sociedade que se desvanecia e na qual se projetava querendo se preservar. De penetração na nova sociedade anunciada e que, através dela, se incorpora na velha. Esta sociedade brasileira estava sujeita,

por isso mesmo, a retrocessos na sua transição, na medida em que as forças que encaram aquela sociedade, na vigência de seus poderes, conseguissem sobrepor-se, de uma forma ou de outra, à formação da nova sociedade. Sociedade nova que se oporia necessariamente à vigência de privilégios, quaisquer que fossem suas origens, contrários aos interesses do homem brasileiro.

2.5 A Educação de Jovens e Adultos no Período Militar: centralismo de Estado, retração de direitos e da participação dos atores sociais

Com o regime militar instaurado, os Movimentos de Educação e Cultura Populares foram reprimidos, seus dirigentes perseguidos, seus ideais censurados. Líderes como o professor Paulo Freire foram presos e exilados. Muitos professores e universitários engajados tiveram seus direitos políticos cassados e suas funções tolhidas. Ainda assim, diversas práticas educativas de reafirmação dos interesses populares mantiveram-se mesmo na condição de clandestinidade. Contudo, o Estado governado pelos militares, por necessidade do exercício do controle e do preenchimento da lacuna produzida, não poderia se ausentar deste campo.

Alguns programas de caráter conservador foram criados, como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), surgida no Recife, dirigida por evangélicos norte-americanos preocupados em ocupar os espaços deixados pelos movimentos populares, servindo de maneira assistencialista aos interesses do regime militar, ganharam dimensão nacional, porém, a partir de 1968 foram progressivamente sendo extintos.

Com a finalidade de buscar alternativas ao trabalho da cruzada, e como forma de enraizar a ideologia do regime militar, foi instituído em 1967, o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, e em 1971 a implantação do Ensino Supletivo. Na realidade, os militares realizaram um duplo movimento: primeiro, através de uma postura autoritária de governo, reprimiram todos os movimentos de cultura popular nascidos antes de 64, pois suas articulações e mobilizações seriam capazes de desestabilizar o regime. Depois, através do MOBREAL e do

Ensino Supletivo, buscaram reconstruir, através da educação, a aproximação com os setores populares, inclusive como forma de controle e imposição da ideologia oficial.

O MOBRAL, sob a presidência de Mário Henrique Simonsen, depois, Arlindo Lopes Corrêa, e tendo seu financiamento obtido com 1% do imposto de renda das empresas voluntárias e por 24% da renda líquida da loteria esportiva, instituiu-se como uma campanha de massa, por um lado atendendo os objetivos de dar resposta aos marginalizados do sistema escolar, por outro atendendo os objetivos dos governos militares.

Segundo Ferrari (1987, p. 90), o MOBRAL constituiu uma das criações típicas do modelo político-econômico-social da ditadura militar. Ao mesmo tempo que dava ares de atender as camadas populares marginalizadas da escola, por outro impôs-se como projeto político de oposição e alternativa aos movimentos sociais e educacionais inspirados na pedagogia de Paulo Freire. E que, segundo Ferrari, em última análise, serviu muito mais como mecanismo de controle que de erradicação do analfabetismo, discursivamente, considerado pelos governos militares, uma espécie de doença ou mal que adoecia o país, e nas palavras do presidente Médici, classificado como “vergonha nacional”, caracterizando o retorno dos preconceitos em relação ao adulto analfabeto.

(...)o Regime militar reprimiu e destruiu os movimentos sociais e de educação popular dos anos 50 e início dos anos 60. Para cobrir a lacuna, criou o MOBRAL, confiando-lhe a responsabilidade de eliminar o analfabetismo de jovens e adultos. Mas, que interessava sobremaneira ao Regime: alfabetizar o povo ou livrar-se dos incômodos movimentos sociais do período anterior e substituí-los por um órgão capaz de veicular para as massas a ideologia oficial? (...) O MOBRAL foi parte e foi posto a serviço de um determinado projeto educacional e social. É, pois, a política educacional e, com ela, o projeto social da Ditadura que deve ser avaliado.

A intencionalidade do MOBRAL, a de servir como controle interno da ideologia, é muito bem descrito por Paiva (1982, p. 101):

(...) é no quadro da difusão ideológica que se pode entender os tão discutidos encontros de supervisores, trazidos de todas as partes do país e reunidos às centenas no Hotel Nacional do Rio de Janeiro, numa aparente demonstração de desperdício de recursos. Tais encontros serviam para reforçar os laços de lealdade

para com a direção do movimento, explicando-se deste modo a distribuição entre eles de fotos autografadas do presidente do MOBREAL e a condução das atividades em clima festivo com declarações públicas dos que pela primeira vez viam o mar ou viajavam de avião ou visitavam o Rio de Janeiro. Escreve claramente Arlindo Lopes Correia (sic!) sobre a função dos supervisores: são eles que mantém intacta a ideologia e a mística da organização, possibilitando ao movimento servir como agente da segurança interna do regime.

O MOBREAL, na sua implantação e desenvolvimento, segundo Haddad e Di Pierro (2000a, p. 115) apresentou três características básicas: paralelismo em relação aos demais programas de educação, com financiamento independente de previsão e verbas orçamentárias; organização operacional descentralizada, através de comissões municipais espalhadas por quase todos os municípios brasileiros, encarregados de executar a campanha nas comunidades; e

(...) centralização de direção do processo educativo, através da gerência pedagógica do MOBREAL central, encarregada da organização, programação, execução e avaliação do processo educativo, como também do treinamento de pessoal para todas as fases, de acordo com as diretrizes que eram estabelecidas pela Secretaria Executiva (...).

Diante das dificuldades e do fracasso cada vez mais claro nos objetivos iniciais de acabar com o analfabetismo no Brasil, o MOBREAL passou por várias modificações dos seus objetivos, no final da década de 70, aventurando-se para outros campos, desde educação comunitária até educação de crianças¹⁴.

Conforme Haddad e Di Pierro (2000a), uma outra parcela significativa do projeto educacional do regime militar, foi através do Ensino Supletivo. Este, teve sua regulamentação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 5692 de 11 de agosto de 1971, no parecer do Conselho Federal de Educação número 699, publicado em 28 de julho de 1972, e no documento “política para o ensino supletivo”, produzido por um Grupo de Trabalho e entregue ao Ministro da Educação em 20 de setembro de 1972.

Dentro de uma concepção de escolarização não-formal, o Ensino Supletivo desenvolveu-se com o duplo objetivo de recuperar o atraso dos que não puderam

¹⁴ FERRARI, Alceu. Escola e produção do analfabetismo no Brasil. Educação e Realidade, Porto Alegre, 12 (2): 81-96, jul./dez. 1987.

realizar a sua escolarização na época adequada, e germinar, o que denominavam de “educação do futuro”, uma educação veiculada pelos meios de comunicação, onde a escola permanecia apenas como um centro de comunidade para a sistematização do conhecimento.

Segundo os autores acima mencionados, os três princípios ou “idéias-força” que moveram o supletivo foram: a definição do Ensino Supletivo como um subsistema integrado, independente do Ensino Regular, mas compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura; colocar o Ensino Supletivo voltado para o esforço do desenvolvimento nacional, seja reintegrando mão de obra marginalizada pela alfabetização, seja pela formação da força de trabalho; a definição de uma doutrina e uma metodologia para o Ensino Supletivo que desse conta dos grandes números característicos deste tipo de escolarização.

O Ensino Supletivo foi apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro, compatível com o projeto de modernização dos anos 70, propondo priorizar soluções técnicas, dentro de uma suposta escolarização neutra que a todos serviria, negando assim, todo o debate dos movimentos populares, articulados em torno da luta de classes, e da disputa de projetos políticos para o Brasil.

Sobre a Educação de Jovens e Adultos, os órgãos oficiais do regime militar compuseram documentos legais e oficiais, inclusive dirigidos a órgãos internacionais como a UNESCO, propondo unir perspectivas de democratização de oportunidades educacionais, procurando integrar o sistema educacional dentro do modelo de desenvolvimento definido. Segundo Haddad e Di Pierro (2000a, p. 118),

(...) a educação de adultos passou a compor o mito da sociedade democrática brasileira em regime de exceção. Este mito foi traduzido em uma linguagem na qual a oferta dos serviços educacionais para os jovens e adultos das camadas populares era a nova chance individual de ascensão social, em uma época de ‘milagre econômico’. O sistema educacional se encarregaria de corrigir as desigualdades produzidas pelo modo de produção (...).

Se do ponto de vista legal, a Educação de Jovens e Adultos no período militar tinha um caráter centralizador, devendo se estruturar com departamentos e coordenação dentro do Ministério da Educação e Cultura, visando uma expansão integrada, na prática, foi no âmbito estadual que se firmou, inclusive na sua regulamentação, caracterizado pela diversidade na sua oferta.

2.6 A Educação de Jovens e Adultos no período de Transição Democrática e nos anos 90

Com o processo de redemocratização da sociedade brasileira após 1985, Conforme Haddad e Di Pierro (2000a), produziu-se um alargamento no campo dos direitos sociais, e com a promulgação da Constituição de 1988, e seus desdobramentos nas Constituições Estaduais e Leis Orgânicas nos municípios, a educação fundamental aos jovens e adultos formalizou-se do ponto de vista jurídico, responsabilizando o Estado pela sua oferta pública, gratuita e universal. Entretanto, mais uma vez, é marcada pela contradição entre sua garantia enquanto formalização no campo legal, e sua negação pelas políticas públicas concretas.

No primeiro governo civil pós-64 foi extinto o MOBRAL e instituída a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar, com a responsabilidade de articular a política nacional de educação de jovens e adultos, em conjunto com o subsistema de ensino supletivo, e fomentar o atendimento das séries iniciais de ensino de primeiro grau, formação dos professores, a produção de material didático, bem como de supervisionar e avaliar atividades.

A Fundação Educar desenvolveu suas atividades com relativa descentralização, estabelecendo parcerias com os municípios, apoiando técnica e financeiramente iniciativas desenvolvidas com a EJA no âmbito dos municípios, por prefeituras ou instituições da sociedade civil e empresas a ela conveniadas. Segundo Haddad e Di Pierro (2000a), a Fundação Educar representou por um lado, a continuidade do MOBRAL em muitos sentidos, e por outro, produziu

mudanças significativas como a subordinação à estrutura do MEC, transformando-se em órgão de fomento e apoio técnico, ao invés de instituição de execução direta.

Neste período foi extremamente importante o processo de redemocratização política do país, que refletiu-se na revitalização do pensamento e das práticas de Educação de Jovens e Adultos. Este tema foi debatido na Assembléia Nacional Constituinte, e consagrou-se no Artigo 208 da Constituição de 1988, estabelecendo o direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independente da idade. Além disso, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, foram estabelecidos os dez primeiros anos da promulgação da Constituição, para o poder Público, com a mobilização da sociedade civil, concentrar esforços para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. Para isso, deveriam ser destinados 50% dos recursos vinculados à educação das três esferas de governo, Municipal, Estadual e União.

Este otimismo e impulso voltado para Educação de Jovens e Adultos na segunda metade da década de 80, teve outro reforço de âmbito internacional, quando a Organização das Nações Unidas - ONU declarou o ano de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização, e convocava para 30 de março deste mesmo ano a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, com a participação de 155 países. Esta Conferência produziu um documento, que foi assinado pelos países participantes, dentre os quais o Brasil, e nele se reconhecia a educação como um *“direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades do mundo inteiro”*, e no plano de ação elaborado, foi estabelecido entre as diversas metas a serem buscadas em cada um dos países signatários, o *“acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado “básico”) até o ano 2000”, e a “redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país)”*¹⁵. Todos estes impulsos entretanto, parece não terem sido suficientes para

¹⁵ Declaração Mundial de Educação para Todos; Educação; Um Direito para a Vida; Campanha Nacional pelo Direito à Educação. São Paulo, Ação Educativa, outubro de 1999.

que os governos brasileiros, na década de 90, realmente e concretamente confirmassem essas expectativas.

O governo Collor de Melo, eleito em 1991, e cassado por um Processo Parlamentar (*impeachment*) em 1992, desenvolveu políticas de enxugamento da máquina administrativa e corte de subsídios, e extinguiu a Fundação Educar, deixando órgãos públicos, entidades civis e outras instituições conveniadas com o peso de arcar sozinhas com as atividades anteriormente mantidas por convênios com a Fundação. Com esta postura de governo, a União foi sendo retirada da prestação direta de qualquer serviço educativo voltado para jovens e adultos. Em contrapartida, os municípios estenderam estas atividades.

Nos dois anos que antecederam seu *impeachment*, o governo Collor prometeu implementar, sob o discurso característico da Constituição de 1988, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, com o propósito de assegurar a universalização do ensino fundamental e a eliminação do analfabetismo. Mas, como analisa Peixoto (1994), não passou de um plano inacabado, apresentando como pontos de referência a participação de vários segmentos sociais, chamados a assumir sua elaboração, execução e avaliação. Moll (1998, p. 116), assim descreve a ação do PNAC no seu curto período de duração:

Espalham-se pelo país, não sem muitas contradições e distribuição duvidosa de verbas, classes de alfabetização com recursos advindos do PNAC: dos canteiros de obra da construção civil aos acampamentos e assentamentos do Movimento Sem Terra. Contudo, a fragilidade política do contexto de que tal programa é tributário, submete-o a vida curta pelo desaparecimento dos recursos e pela desarticulação da base governista que lhe dava sustentação. A participação popular através da sociedade civil organizada em diferentes segmentos, é um forte argumento retórico no novo momento que o país vive. Mais um programa descontínuo, fragmentado e assistemático.

No mandato tampão do vice-presidente Itamar Franco, o PNAC, desacreditado junto com seu governo, foi extinto. Em 1993, o governo Itamar desencadeou um processo de consulta participativa com a perspectiva de formular um novo plano político educacional, como parte dos compromissos assumidos em Jomtien 1990, culminando no plano Decenal, concluído no final deste governo.

Neste plano, previa-se oportunizar o acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados.

Segundo Soares (1995), o Ministério da Educação, em 1994, instalou uma comissão para definir diretrizes para uma política de educação básica de jovens e adultos, com a perspectiva de operacionalizar as metas previstas no Plano Decenal de Educação – 1993/2003. Em uma reunião da comissão realizada em Campo Grande – MS, Haddad e Di Pierro, pesquisadores do CEDI e da Ação Educativa, apresentaram o trabalho “Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Consolidação de Documentos – 1985/1994”, que na sua introdução, elucida de forma sintética, o contexto em que se deu a política educacional nos nove anos pesquisados. Afirmam Haddad e Di Pierro (1994, apud. SOARES 1995, P. 268):

No transcorrer dos nove anos compreendidos pela análise, o Brasil teve três Presidentes da República e igual número de planos de educação básica. Passaram pela educação oito Ministros. Foram nomeadas seis comissões especialmente para definir políticas de educação básica de jovens e adultos. Foi votada uma nova Constituição (05/10/1988) que conferiu o prazo de dez anos para a ‘universalização do ensino fundamental e erradicação’ do analfabetismo, prazo este que se esgota em 1998. Há seis anos aguarda-se que o Congresso Nacional aprove a nova lei complementar de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Com a eleição em 1994 e a reeleição em 1998 do presidente Fernando Henrique Cardoso, o Plano Decenal foi deixado de lado, tendo sido priorizado a implementação de uma reforma político-institucional da educação pública, via aprovação da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e emendas constitucionais.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, relatada pelo Senador Darcy Ribeiro, conforme Haddad (1997), apesar dos muitos debates produzidos pela sociedade civil organizada, foi pouco inovadora em relação à Educação de Jovens e Adultos e extremamente sucinta no tratamento da matéria. Aparece primeiramente no artigo 4, incisos I e VII, tratando da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino fundamental, inclusive aos que não

tiveram acesso na idade própria, e da oferta de educação regular para jovens e adultos, com garantia da adequação das características e modalidades às necessidades e disponibilidade do jovem e adulto, e garantias de acesso aos que forem trabalhadores. E recebe tratamento específico na seção V do capítulo II, nos artigos 37 e 38, reafirmando o conceito de educação de adultos voltada para a reposição de escolaridade, marcada pelo ensino regular, mas considerando as características dos alunos, seus interesses e condições de trabalho. Além do que, o Estado se coloca mais como um motivador, do que como promotor propriamente, com responsabilidade na garantia de recursos, planejamentos estratégicos, etc.

Com a nova LDB foi abolida a distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, e a EJA foi integrada organicamente ao ensino básico comum, que, juntamente com a flexibilização de ensino, pode ser considerado o único ponto de ruptura em relação às legislações antigas. Contudo, do ponto de vista prático, e especificamente no Estado de Mato Grosso, a Educação de Jovens e Adultos segue na forma supletiva, e com tratamento marginal.

A partir do ano de 1995 o governo Fernando Henrique Cardoso começou a desenvolver reformas constitucionais inclusive no campo da educação, restringindo os gastos públicos, dentro de uma política de ajuste estrutural e estabilização econômica, segundo as exigências estabelecidas pelo Banco Mundial. Estabeleceu uma política de financiamento do ensino fundamental de forma descentralizada, e relegou a Educação Básica de Jovens e Adultos à condição marginal que já ocupava nas políticas públicas no âmbito nacional, desenvolvendo programas paralelos como o Programa de Alfabetização Solidária, e deixando a cargo das outras esferas e de outras instituições civis o financiamento e a produção dos serviços neste campo.

Uma das emendas constitucionais que teve efeito direto na educação foi a emenda 14/96, que suprimiu das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição de 1988, a obrigatoriedade do poder público gastar 50% dos recursos vinculados à educação estabelecido pelo Art. 212 CF, com a eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental até 1998. A outra

alteração das Disposições Constitucionais Transitórias ocorreu no artigo 60, criando o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério- FUNDEF em todos os Estados. O FUNDEF estabeleceu o tipo de relação das esferas de governo entre si em regime de colaboração, ficando para a União a função supletiva e redistributiva, encarregando-se de suplementar os fundos daqueles Estados cuja arrecadação não garante o financiamento do valor mínimo aluno/ano.

Tendo o FUNDEF sido previsto, conforme mencionado anteriormente, o mesmo precisou ser regulamentado por lei específica 9.424, de 24 de Dezembro de 1996. A mesma foi aprovada pelo Congresso por unanimidade, mesmo assim foram vetados três artigos pelo presidente, proposto pelo Ministério da Educação. Um dos vetos, a do artigo 2, parágrafo 1, inciso II, tem relação direta com a operacionalização das políticas de Educação de Jovens e Adultos. O dispositivo previa fundos para os cursos de Educação de Jovens e Adultos, do ensino fundamental, na função suplência.

As razões do veto foram apresentadas por vários argumentos, sendo o mais importante o que seguiu o raciocínio de que considerar as matrículas do ensino fundamental supletivo, para efeito de distribuição dos recursos do Fundo é critério temerário do ponto de vista da precisa repartição dos recursos. Entretanto, não era essa a verdadeira razão do veto, como explica Monlevade (1997, p. 186)¹⁶:

(...) a verdadeira razão do veto que não foi exposta. Se os alunos do supletivo fossem incluídos, haveria um potencial de aumento de matrículas de ordem de 35 milhões de alunos, motivados ainda mais com a oportunidade de apressar a conclusão do ensino fundamental aos 15 anos mediante exames, para os quais os cursos públicos poderiam ser preparatórios. Ora, aumentando as matrículas, o custo-aluno-médio dos Estados cairia enormemente, forçando a União a aumentar seu recursos de complementação, pois baixar o custo-mínimo para menos de R\$ 300,00 seria politicamente desastroso. Ora, como a União só quer gastar algo como 700 ou 800 milhões de reais-ano com os Fundos, tinha que segurar as pontas e excluir mais uma vez os excluídos (...). Se o fundo estivesse

¹⁶ O professor João Monlevade, em sua obra “Educação Pública no Brasil: Contos & Descontos”, faz uma profunda análise sobre a evolução histórica da educação no Brasil, e principalmente sobre o financiamento da educação pública.

funcionando em 1997, com mais 2.070.663 matrículas do ensino supletivo, a complementação do MEC estaria chegando a um bilhão de reais.

No ano de 1997 foi intenso o debate entorno do Plano Nacional de Educação (PNE). O mesmo tinha previsão legal na Constituição de 1988, e na LDB aprovada em 1996, que determinava a elaboração de um plano nacional de educação, em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos, no prazo de um ano a partir da publicação daquela Lei. Foi apresentado um Projeto de Lei pelo executivo federal e outro pelas organizações estudantis, sindicais, e técnico-científicas de educadores, convergindo o debate para o II Congresso Nacional de Educação, realizado em Belo Horizonte, em Novembro de 1997. Para Haddad e Di Pierro (2000a) havia diferenças substanciais em vários pontos entre os projetos, mas com relação à matéria Educação de Jovens e Adultos, não chegavam a ser divergentes, apresentando diferenças quanto a abrangência das metas quantitativas e nos montantes de financiamento. No final desta disputa, foram mantidas as metas do Plano Nacional de Educação do executivo, que restringiu a Educação de Jovens e Adultos à alfabetização e às quatro séries iniciais, com a previsão de ampliar o atendimento para as quatro séries finais do ensino fundamental até o final da década.

O Plano Nacional de Educação aprovado (Brasília, 2000), foi construído sobre três eixos: “a educação como direito da pessoa”; “a educação como fator de desenvolvimento econômico e social”; e, “a educação como meio de combate à pobreza”. E dentre os quatro objetivos gerais propostos, um deles estabelece “a elevação global do nível de escolaridade da população”.

O Plano Nacional de Educação (PNE, Brasília, 2000, p. 42-45) também estabeleceu 26 objetivos e metas para a educação, dentre as quais destacaremos algumas mais importantes que dizem respeito à Educação de Jovens e Adultos:

- Estabelecer a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo:.
- Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade.

- Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as quatro séries iniciais.
- Dobrar em cinco anos e quadruplicar em 10 anos a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio para jovens e adultos.
- Incentivar as instituições de educação superior a oferecerem cursos de extensão para prover as necessidades de educação continuada de adultos, tenham ou não formação de nível superior.
- Nas empresas públicas e privadas incentivar a criação de programas permanentes de educação de jovens e adultos para os trabalhadores, assim como de condições para a recepção de programas de teleeducação.
- [Esta parece-nos ser a das mais importantes.] Incluir, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação, a Educação de jovens e adultos nas formas de financiamento da Educação Básica.

Embora o Plano Decenal tenha avançado em alguns aspectos, principalmente quando inclui o financiamento da EJA nas formas de financiamento da educação básica, prende-se muito mais à alfabetização e ao atendimento do ensino fundamental, deixando o ensino médio, de certa forma, em segundo plano, e atribuindo a educação profissional e educação continuada às empresas privadas e instituições de ensino superior.

O Plano Nacional de Educação foi aprovado pelo Congresso em Junho de 2000, e apesar de ter sido sancionado, sofreu nove vetos presidenciais, todos relativos ao financiamento da educação, tendo dois deles relação direta com o financiamento da Educação de Jovens e Adultos. Um dos artigos previa, a partir de um esforço conjunto entre União, Estados e Municípios, o aumento dos gastos públicos em relação ao PIB, aplicados em educação, para atingir o mínimo de 7%, em cinco anos, ampliando os recursos, anualmente, à razão de 0,5% do PIB nos quatro primeiros anos e de 0,6% no quinto ano. O segundo estabelecia orientação do orçamento nas três esferas de governo de modo a cumprir as vinculações e subvinculações constitucionais, e alocar, no prazo de dois anos, em todos os níveis e modalidades de ensino, valores por aluno que correspondessem a padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos nacionalmente. Com os vetos a estes artigos, sem ser pessimista, dificilmente os objetivos e metas do PNE concretizar-se-ão. Por esta razão, motivou-se a campanha nacional pelo Direito à Educação, a campanha pela derrubada dos mesmos, que ora se articula na sociedade brasileira organizada.

Para Moll (1998, p. 117), *“Do ponto de vista da retórica oficial denotam-se avanços pelo reconhecimento público da problemática, e sobretudo pela aproximação geracional do conjunto de demandantes à educação fundamental”*. Contudo, à medida em que se sucedem os governos, suas proposições discursivas e suas metas, vão sendo abandonadas e solenemente ignoradas.

O que se percebe neste período de transição e consolidação democrática no Brasil, é que, o campo da educação de modo geral e particularmente na Educação de Jovens e Adultos, constituiu-se por intensos debates e disputas, caracterizando o período por momentos de avanços e retrocessos simultâneos, e este campo de disputas e tensões certamente, prolongar-se-á por mais tempo. Di Pierro (2000) analisa a partir de um viés estatístico o processo da Educação de Jovens e Adultos deste período. Embora considere a não possibilidade de uma análise mais rigorosa devido as descontinuidades estatísticas, mostra que há evidências de que a inclusão do texto constitucional dos direitos educativos dos jovens e adultos incentivou a ampliação da oferta, pois o atendimento obedeceu a tendência de crescimento entre 1988 e 1995 a uma taxa média aproximada a 18% ao ano. Considera ainda, que o ritmo de atendimento desacelerou acentuadamente na segunda metade dos anos 90, estagnando em 1998. O impacto da desaceleração recaiu fundamentalmente sobre o ensino fundamental, cujas matrículas permaneceram estagnadas em um patamar pouco acima de 2,2 milhões durante a segunda metade dos anos 90. No nível médio, por sua vez, o ensino de jovens e adultos manteve índices de crescimentos elevados, superiores ao ritmo de incremento da educação média em seu conjunto.

Para Haddad (2000), a Educação de Jovens e Adultos continua sendo um desafio, por razões inúmeras, dentre as quais podemos apontar a fragilidade com que a mesma está prevista na nova LDB, que a transformou, em “educação de segunda classe”. Especificamente, do ponto de vista do seu financiamento, que é um dos grandes problemas da educação brasileira de modo geral, a Educação de Jovens e Adultos não foi contemplada pelo FUNDEF, significando na prática, a não existência de recursos da União para esta modalidade educativa.

Os problemas que envolvem a Educação de Jovens e Adultos no Brasil não devem ser tomados isoladamente, e sim colocados no contexto dos problemas que envolvem a educação brasileira como um todo, e de grande parte dos países mais pobres do mundo. Para Rosa María Torres (1999), o evento que atestou a dimensão dos problemas educacionais no mundo, foi a realização da Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, sediada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, tendo a participação de governos, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades do campo educacional provenientes do mundo todo. Nesta oportunidade, os 155 governos presentes, subscreveram uma declaração mundial e um marco de ações, comprometendo-se a assegurar uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. Na Conferência estiveram presentes a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância, o PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, e o Banco Mundial.

Torres (1999) alerta entretanto, que a Conferência Mundial de Educação para Todos, não foi o único evento realizado com esta natureza e com este mesmo fim. Lembra as conferências de Bombay 1952, no Cairo em 1954, em Lima 1956, Karachi e Addis Abeba no início dos anos 60, que estabeleceram as mesmas metas da Conferência de Jomtien, para serem alcançadas na década de 80. Entretanto, as estatísticas indicavam na década de 90, a existência de mais de 100 milhões de crianças sem acesso a escola, e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo. O que vale dizer, que as intenções das conferências e eventos internacionais anteriores resultaram no mais evidente fracasso, e por isso, Jomtien não se limitou a desenvolver a intenção de universalizar a educação básica, mas também de renovar a visão e o alcance da mesma.

Citando Ahmed (1997) e Habte (1997), esta autora afirma que a visão ampliada e a adoção do conceito educação básica resultou de um complexo processo de discussão e negociação entre as quatro agências impulsionadoras da Educação para Todos. A UNESCO advogou por uma compreensão ampla de educação e pela inclusão da alfabetização e educação de adultos em particular; a

UNICEF defendeu o desenvolvimento infantil e a educação inicial dentro do conceito de educação básica, assim, juntamente com a UNESCO, defendeu a necessidade de flexibilizar e diversificar a oferta de educação, incluindo variantes não-formais, distintas das variantes escolares convencionais; o Banco Mundial propôs-se a fiscalizar a Educação para Todos no sistema escolar e a educação primária; e o PNUD não defendeu nenhuma posição definida a respeito.

As intenções e os interesses que movem estes eventos, desdobrando-se em políticas, programas e estratégias de desenvolvimento, são variadas e muito complexas, que vão desde a preocupação com o desenvolvimento econômico do mundo, ao desenvolvimento integral da pessoa humana. Especificamente o Banco Mundial, contraditoriamente, que se coloca na posição de fiscalizador das políticas educacionais no contexto das macro políticas de cada país, é responsável por apenas 0,5% das despesas com educação nos países em desenvolvimento, e se coloca muito mais como assessor na forma de desenvolver políticas estratégicas. Neste sentido, De Tommasi, Warde e Haddad (2000, p. 75) advertem:

Se o que o Banco Mundial oferece são principalmente idéias, e estas idéias vão contribuir para dar forma a políticas estratégicas, que preparam nossas sociedades para um futuro sobre o qual somente podem ser feitas conjecturas, é preciso analisar em detalhe como essas idéias são produzidas e qual a sua validade, assim como analisar as condições e as conseqüências dos empréstimos concedidos.

A possibilidade de incluir variantes não-formais, distintas das variantes convencionais da escolarização formal, são defendidas pela UNESCO e UNICEF, e podem estar sinalizando para a utilização de modalidades virtuais, à distância, telecursos, etc. Para Haddad (2001), na conferência “O Direito a Educação e Políticas Públicas”¹⁷, o uso destas variantes para Educação de Jovens e Adultos, é temerário. As razões que o levam a esta compreensão, são basicamente duas: primeiro porque ainda não existe nenhuma avaliação realmente séria e consistente sobre a aplicação destas modalidades, seus processos e resultados;

¹⁷ Esta conferência fez parte das diversas atividades do “Fórum Social Mundial” ocorrido em Porto Alegre, entre os dias 25 e 30 de Janeiro de 2001.

segundo porque, a Educação de Jovens e Adultos, devido suas características próprias e a população que é atendida, exigem uma interação direta entre educadores e educandos, e o diálogo é componente fundamental e insubstituível nesta relação. Pode ainda ser acrescentado a importância da proximidade afetiva nesta relação educativa, principalmente na alfabetização, e que, se as modalidades virtuais e à distância não a suprimiriam de todo, certamente a reduziriam significativamente.

A complexidade das questões que envolve as políticas de Educação de Jovens e Adultos ao longo da história do Brasil, não revela somente seus aspectos controvertidos. Anuncia também, a exigência, por um lado, que os governos assumam uma atitude convocatória e de empenho, garantindo, de forma real e qualificada, o direito a Educação aos Jovens e Adultos que não tiveram acesso à escolarização mínima garantida por lei. Um processo que aponte para exigência de uma articulação das três esferas de governo, e principalmente, um maior compromisso da União no que diz respeito ao financiamento. Por outro lado, e concomitantemente, a sociedade, através das Comunidades Escolares, Associações, ONGs, Sindicatos, Associações Comerciais e Empresariais, deve sentir-se convocada a engajar-se num movimento em defesa da garantia da educação para todos, e de um processo de elevação do nível educativo da população, com o entendimento de que a Educação e a aprendizagem é inerente ao ser humano e que deve ser motivada ao longo de toda a vida. A chamada Década de Educação para Todos é um sinal de motivação para desencadear este processo.

3 EDUCAÇÃO PARA TODOS: ANOS 90 – AS DECISÕES INTERNACIONAIS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O início da década de 90 toma um novo impulso quanto aos debates a respeito da desigualdade que compõe a ordem mundial entorno das oportunidades de acesso a educação escolar. A ONU declara o ano de 1990 como sendo o Ano Internacional de Alfabetização, e em março do mesmo ano, acontece a Conferência Mundial de Educação para Todos¹⁸.

Que discussões e compromissos foram firmados nas Conferências Internacionais durante esta década, e o que representam para a possibilidade de construção de uma nova proposta para a Educação de Jovens e Adultos particularmente para o Brasil e para o Estado de Mato Grosso?

¹⁸ Durante esta mesma década, ocorreram muitos outros eventos de âmbito mundial, (A Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento- 1992; A Conferência Mundial dos Direitos Humanos- 1993; A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade- 1994; A Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento- 1994; A Reunião da Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Social- 1995; A Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher- 1995; Fórum Consultivo Internacional sobre a Educação para Todos- 1996; A Conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil- 1997). Além da conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, outras duas interessam diretamente à educação de jovens e adultos: a Conferência de Hamburgo em 1997, que resultou na Declaração de Hamburgo e a Agenda Para o Futuro, e a reunião da Cúpula Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Dackar, Senegal, em abril de 2000, que resultou num documento de compromisso para com os objetivos e metas de Educação para Todos, denominado Marco de Ação de Dackar, e outros eventos continentais e nacionais, tratando deste tema.

3.1 Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, março de 1990

Um dos méritos desta conferência foi a ratificação, de forma detalhada, da idéia sintetizada 40 anos antes na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de que “toda pessoa tem direito a educação”, estabelecendo um conjunto de princípios e compromissos assumidos, ao menos teoricamente, pelos países e membros presentes na Conferência, da qual foram signatários.

Os princípios definidos pela Conferência foram basicamente sete¹⁹:

- *A ratificação de que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro;*

Este princípio tem uma relação direta com a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que estabelece o direito à educação para todas as pessoas, mulheres e homens, de todas as idades, e no mundo inteiro. De sorte que, os jovens, adultos, idosos, pobres, periféricos, negros, brancos, amarelos, mestiços, mulheres, homens, homossexuais, não alfabetizados, pouco escolarizados, estão incluídos neste direito.

- *Entende que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, ao mesmo tempo, que favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional;*

Este é um princípio que reconhece o valor da educação como meio articulador de diversas dimensões da vida humana, e com enormes capacidades de contribuir para que essas dimensões assumam as formas que melhor respondam as necessidades e o bem estar da vida humana em sociedade e em relação as outras formas de vida.

- *Reafirma que a educação, embora não seja condição suficiente, é de fundamental importância para o progresso pessoal e social;*

¹⁹ Conforme o documento: Declaração Mundial de Educação para Todos. Educação: um Direito para a Vida. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. São Paulo: Ação Educativa, Outubro de 1999.

Este princípio alerta para uma questão muito importante, que é o entendimento de que juntamente com a educação, outros fatores incidem sobre a vida humana, seja do ponto de vista individual ou social, e sobre os quais também será preciso atuar, para que a sociedade humana possa viver e conviver bem. Algumas dessas condições podem ser apontadas, como a distribuição das riquezas, estabelecimento de regimes de colaboração e solidariedade entre as pessoas e entre os países, principalmente entre os mais ricos e desenvolvidos e os mais pobres e menos desenvolvidos. Estas outras condições, são importantes inclusive para que realmente a educação possa atingir a todos.

- *Reconhecimento de que o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural tem utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento;*

A importância deste princípio está no reconhecimento de que a vida humana é muito mais ou tem um sentido muito maior que o desenvolvimento de suas condições materiais de subsistência. O indivíduo humano e as sociedades humanas têm outras necessidades que estão para além das necessidades materiais, que se relacionam com outros saberes que vão dando forma aos diversos sentidos de existências das sociedades humanas.

- *Em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, sendo necessário melhorar sua qualidade, e torná-la universalmente disponível;*

Este princípio trabalha três aspectos da educação de forma geral, retomando aspectos dos princípios anteriores, como a necessidade de torná-la universalmente disponível, mas também aponta para a necessidade de tornar a educação mais relevante, e melhorar a sua qualidade.

- *O reconhecimento de que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo;*

Este princípio dá destaque a educação básica adequada para dar continuidade a formação do indivíduo, com a finalidade de alcançar um

desenvolvimento autônomo. A autonomia parece-nos ser da maior importância em nossos dias, uma vez que ela possibilita que os diferentes se coloquem uns diante dos outros em pé de igualdade. No entanto, parece-nos que este princípio deve ser entendido dentro do conjunto dos princípios, visto que a autonomia, seja do ponto de vista individual, seja do ponto de vista coletivo de um determinado grupo social, ou mesmo de um país, ou de um povo, ela não se torna possível exclusivamente com a educação, embora esta seja fundamental para sua conquista.

- *O reconhecimento da necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio do nosso tempo e do futuro;*

Este nos parece ser um dos princípios que melhor expressa inovações de compreensão entorno da educação. A noção de visão de abrangência da educação básica põe em discussão o que é estabelecido como educação básica nos diversos países, e particularmente no Brasil. E sua principal inovação está no sentido de que a educação básica não tem em princípio, uma relação direta com anos de escolaridade, mas com a formação de saberes, valores e princípios de vida necessários para cada pessoa dar conta dos problemas do seu tempo, do seu mundo natural e sócio-cultural, e que portanto, não tem prazos de início e fim, e sim, perdura ao longo de toda vida.

Em acordo com os 155 países representados, a Conferência Mundial de Jomtien elaborou um plano de ação, estabelecendo 6 metas a serem buscadas em cada país signatário:

1. Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, desassistidas e portadoras de deficiências;
2. Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado “básico”) até o ano 2000;
3. Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencionada de uma amostra de idade determinada (por exemplo, 80% da faixa etária de 14 anos), alcance ou ultrapasse o padrão desejável de aquisição de conhecimento previamente definido;

4. Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres;
5. Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade;
6. Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante, através de todos os canais da educação – inclusive dos meios de comunicação de massa, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social -, sendo a eficácia destas intervenções avaliadas em função das mudanças de comportamento observadas”.²⁰

Ao estabelecer as seis metas, a Conferência de Jomtien concluiu que para logr -las era preciso estabelecer alguns requisitos, dentre os quais, gerar um contexto de políticas de apoio, no campo econômico, social e cultural; mobilizar recursos financeiros, públicos, privados e voluntários, reconhecendo que o tempo, a energia e o financiamento dirigidos   educa o básica constituem a mais profunda inversão que pode fazer-se na popula o e para o futuro de um país; e, fortalecer a solidariedade internacional, promovendo rela es econômicas justas e eqüitativas para corrigir as disparidades econômicas entre na es, priorizando o apoio aos países menos desenvolvidos e de menores receitas, e eliminado os conflitos e contendas a fim de garantir um clima de paz.

A década de Educa o para Todos instalou em âmbito mundial uma tensão em torno das metas ousadas e algumas delas com grande potencial transformador no campo educacional. No Brasil, os debates entorno do direito   educa o intensificaram-se, especialmente no que diz respeito   Educa o de Jovens e Adultos. Entretanto, no final da década, a lacuna entre o estabelecido pela Conferência e o que foi realizado,   muito grande. E Mesmo que a avalia o feita por Torres (1999) resulte de uma visão genérica mundial, ela pode ser muito bem aplicada ao Brasil no que diz respeito ao comportamento das políticas educacionais, seja em rela o a legisla o que estabelece a obrigatoriedade do

²⁰ Declara o Mundial de Educa o para Todos. Campanha Nacional pelo Direito   Educa o; A o Educativa – Assessoria, pesquisa e informa o. São Paulo, Outubro de 1999.

ensino fundamental apenas, seja em relação ao seu financiamento, que deixa de fora o ensino infantil, a Educação de Jovens e Adultos e a educação especial.

Torres (1999, p. 26), nos apresenta um quadro desta lacuna:

QUADRO 1: Educação para Todos: Propostas e Respostas

EDUCACIÓN PARA TODOS	
PROPUESTA	RESPUESTA
1. Educación para todos	Educación para los niños y niñas (los más pobres entre los pobres)
2. Educación básica	Educación escolar (primaria)
3. Universalizar la educación básica	Universalizar el acceso a la educación primaria
4. Necesidades básicas de aprendizaje	Necesidades mínimas de aprendizaje
5. Concentrar la atención en el aprendizaje	Mejorar u evaluar el rendimiento escolar
6. Ampliar la visión de la educación básica	Ampliar el tiempo (número de años) de la escolaridad obligatoria
7. Educación básica como cimiento de aprendizajes posteriores	Educación básica como un fin en sí misma
8. Mejorar las condiciones de aprendizaje	Mejorar las condiciones internas de la institución escolar
9. Todos los países	Los países en desarrollo
10. Responsabilidad de los países (organismos gubernamentales y no-gubernamentales) y la comunidad internacional	Responsabilidad de los países”.

Embora os indicadores de avaliação preparados pelo fórum consultivo e enviados aos países para a avaliação da Educação para Todos, no final da década, não tenham incluído nenhum que se refira à cooperação internacional, é importante estar se perguntando qual tem sido a contribuição dos organismos internacionais, principalmente os órgãos de financiamento, para o cumprimento das metas propostas pela Conferência Mundial aos países. Neste sentido, Torres (1999 p. 56) nos ajuda ao fazer a seguinte análise:

No es posible encontrar en los documentos de Jomtien referencias expresas al papel de las agencias internacionales, y de los socios de Jomtien em particular, en el desarrollo y logro de la EpT. Las referencias se limitan al papel de la cooperación internacional como proveedora de recursos o como mediadora para la obtención de recursos adicionales, sin mención a su papel activo – e incluso preponderante - como organismos de consulta y asesoría técnica a los países. De hecho, aún un organismo de crédito como el Banco Mundial se ve a sí mismo con un papel

eminentemente técnico, afirmando que 'en el plano internacional', el Banco es la mayor fuente de asesoramiento en materia de política educacional y fondos externos para el sector' (Banco Mundial, 1992:7) y que 'aunque el financiamiento del Banco equivale actualmente a la cuarta parte de toda la ayuda para la educación, este financiamiento sigue siendo todavía menos de 0.5% del gasto total de los países en desarrollo en el sector.

São evidentes as distorções produzidas pelas agências internacionais quanto ao seu papel no que diz respeito a Educação para Todos. Os acordos produzidos na Conferência de Jomtien, estabelece como responsabilidade destas agências, o incremento significativo de recursos para a educação, segundo ritmos e prazos estabelecidos por elas mesmas, criar condições internas entre as agências mesmas, a fim de facilitar o trabalho dos países e o cumprimento de suas metas. Além disso, as agências teriam um papel fundamental no que se refere ao trato das dívidas externas dos países devedores, atuando como mediadoras em questões fundamentais, como estabelece o artigo 10, (apud. TORRES, 1999, P. 55) que se refere ao fortalecimento da solidariedade internacional:

Se requerirán incrementos sustanciales y de largo plazo en materia de recursos para la educación básica. La comunidad mundial, incluidas las agencias e instituciones inter-gubernamentales, tiene una responsabilidad urgente a fin de aliviar los obstáculos que impieden a algunos países lograr la meta de la Educación para Todos. Esto implica la adopción de medidas para aumentar los presupuestos nacionales de los países más pobres o para aliviar la pesada carga de la deuda. Acreedores y deudores deben buscar fórmulas innovadoras y equitativas para resolver esta carga, puesto que la capacidad de muchos países en desarrollo para responder afectivamente a la educación y otras necesidades básicas se vería enormemente beneficiada si se buscaran soluciones al problema de la deuda.

Esta ação articulada das agências, em conformidade e coerência com as definições da Conferência de Jomtien passaram ao largo. Os países pobres e em desenvolvimento continuaram e continuam sofrendo a terrível carga da dívida externa e de seus juros, as agências, em grande medida, continuaram a desenvolver suas próprias agendas, aplicando seus próprios indicadores, mecanismos de vigilância e de monitoramento. O Banco Mundial, por exemplo, continuou apoiando e incrementando o financiamento da educação primária (no

Brasil coincidentemente se prioriza o ensino fundamental) através de seus projetos de melhoramento da qualidade da educação, e que hoje está em negociação na maioria dos países em desenvolvimento. Coube à Conferência Internacional de Hamburgo avaliar e reafirmar os compromissos firmados em Jomtien, na perspectiva da Educação para Todos.

3.2 CONFINTEA – Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro, 1997

A V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, promovida pela UNESCO e realizada em Hamburgo, Alemanha, em 1997, teve a função de reafirmar o compromisso com a Educação para todos, e estabelecer uma agenda para o futuro com relação a educação de adultos. Conforme CONFINTEA 97 (1999, p. 9)²¹, na abertura da Conferência, o Sr. Frederico Mayor, Diretor-Geral da UNESCO, além de prestar uma homenagem especial ao grande educador brasileiro Paulo Freire, falecido naquele ano, fez uma afirmação explícita ao que cabia àquela conferência, ao dizer: *“Cabe-nos definir os papéis a serem atribuídos à educação de adultos para que ela possa vir ao encontro das aspirações de mulheres e de homens de todos os países de um novo mundo, que está assumindo suas formas próprias em nosso redor”*. A percepção das constantes transformações que vêm ocorrendo no mundo e a necessidade das pessoas acompanhá-las, seja como forma de orientação da vida social, do mundo do trabalho, e mesmo da vida individual, ressalta ainda mais a importância do debate sobre a Educação de Jovens e Adultos, como um processo ao longo de toda a vida.

A Declaração de Hamburgo, segundo CONFIENTEA 97 (1999, p. 19-28), vê na educação um instrumento estratégico indispensável para o desenvolvimento humano durável, e estabelece uma série de orientações importantes, dentre as quais destacamos:

²¹ Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): Declaração de Hamburgo: Agenda Para o Futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

- A reafirmação de que um desenvolvimento justo e sustentável só acontecerá se o mesmo for *“centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos”*;
- A compreensão de que a Educação de Jovens e Adultos, em função de sua consequência para o exercício da cidadania e condição para uma plena participação na sociedade, *“torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI”*. A noção *“chave de entrada para o século XXI”*, atribuída à Educação de Jovens e Adultos, entendida como educação ao longo da vida, é tomada da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors em 1996, que entendia que esta noção ia além da tradicional distinção entre educação básica e educação permanente, e se ligava a outro conceito, o da *“cidade educativa”*. Este conceito entende que a cidade, e certamente pode ser estendido ao lugar onde as pessoas vivem, é lugar e ocasião para que os indivíduos aprendam e desenvolvam os seus talentos.
- Compreende que a perspectiva da aprendizagem ao longo de toda a vida, exige *“complementaridade e continuidade”*;
- A percepção de que na década de 90, a educação de adultos sofreu profundas transformações, e que devido a nova configuração da sociedade baseada no conhecimento, a educação de adultos e a educação continuada tornaram-se uma necessidade, tanto nas comunidades como nos locais de trabalho;
- Reconhece o novo papel do Estado e a necessidade de estabelecer parcerias com a sociedade civil visando à educação de adultos, mas reconhece também, que o Estado é o principal veículo para assegurar o direito de educação para todos. E que, diante das novas parcerias entre setor público, setor privado e comunidade, o Estado não é um mero provedor de educação de adultos, mas também um consultor, um agente financiador, que deve monitorar e avaliar ao mesmo tempo. Além do que, todos os Ministérios devem estar envolvidos e cooperando para a promoção da educação de adultos, e os empresários, sindicatos, organizações não-governamentais e comunitárias e grupos de indígenas e de mulheres têm responsabilidade de interagir e de criar

oportunidades para que a educação ao longo da vida seja uma realidade possível e reconhecida;

- A alfabetização de adultos é concebida como *“o conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação em sentido amplo, é um direito humano fundamental”*. Além de ser um requisito básico para a educação continuada ao longo da vida, a alfabetização tem um importante papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais;
- A educação de adultos estabelece uma relação interfacial com a cultura da paz, da cidadania, da democracia, pelo respeito à diversidade e a construção da igualdade, como contribuição na promoção da saúde, na sustentabilidade ambiental, e uma melhor participação na economia, num momento histórico de transformações constantes;
- A inserção dos idosos na educação de adultos, reconhecendo que eles têm muito a oferecer ao desenvolvimento da sociedade, reconhecendo, respeitando e utilizando suas habilidades. Por isso, é importante que eles tenham a mesma oportunidade de aprender que os mais jovens;
- Define como necessidade uma ação urgente *“para aumentar e garantir o investimento nacional e internacional na educação de jovens e adultos”*, no mesmo sentido deve haver o *“engajamento dos recursos do setor privado e das comunidades locais nesta tarefa”*;

A Conferência de Hamburgo²² estabeleceu ainda a “Agenda para o Futuro da Educação de Jovens e Adultos”, na qual define de modo detalhado, os novos compromissos em favor desta modalidade educativa. Apresentaremos de forma resumida alguns dos compromissos estabelecidos:

- Favorecer o reconhecimento, participação e responsabilidade maior dos organismos não-governamentais e dos grupos comunitários locais na educação de adultos;

²² Conforme - Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro. – Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

- Garantir acesso e qualidade à educação, adotando legislação, políticas e mecanismos de cooperação com os parceiros envolvidos, e melhorando a qualidade da educação de adultos;
- Abrir aos adultos as escolas e as universidades e outros estabelecimentos de ensino superior;
- Tomar consciência do novo papel do Estado e parceiros sociais, fazendo com que os parceiros reconheçam a corresponsabilidade neste campo, e o Estado garantindo o apoio necessário nas áreas financeira, administrativa e de gestão e reforçando os mecanismos de aliança intersetorial e interministerial, facilitando também a participação das organizações da sociedade civil em atividades complementares à ação do Estado;
- Promover o direito ao trabalho e o direito à educação de adultos relacionada com o trabalho;
- Possibilitar a educação para todos os adultos, na perspectiva de garantir direitos e aspirações de todos os grupos;
- Fazer da educação de adultos um instrumento de desenvolvimento e mobilizar recursos para tal fim;
- Reforçar a cooperação, as organizações e as redes regionais e mundiais relativas à educação de adultos.

Para Neget (2000, p. 176), a questão central da Declaração de Hamburgo é o resgate da “Educação para Todos” e o que ela significa:

Educação básica para todos significa que as pessoas de todas as idades tenham uma oportunidade, individual e coletivamente, para realizar suas potencialidades. Não é somente um direito, é também um dever e uma responsabilidade, tanto no que diz respeito aos demais como da sociedade em seu conjunto. É essencial que o reconhecimento do direito à educação ao longo da vida seja acompanhada de medidas encaminhadas a criar as condições que se querem para exercer esse direito.

Estas e outras orientações que compõe a Declaração de Hamburgo constituem o panorama da Educação de Jovens e Adultos para o futuro. A sua implementação entretanto não é compulsória, ou seja, a efetivação dos princípios e orientações dependerá do esforço a ser desempenhado pelos países, de seus

Estados e governos, através de formulação e desenvolvimento de políticas que apontem para esta direção, e com garantias do seu financiamento. Será importante também o engajamento da sociedade civil organizada e não-organizada, seja para cobrar de seus governos a formulação de políticas que atendam a essas necessidades, seja no acompanhamento e formulação das mesmas, a fim de que contemplem as necessidades específicas da população, e no empenho para que a Educação de Jovens e Adultos aconteça realmente e os jovens e adultos sejam atendidos. As empresas também são convocadas a empenharem-se neste processo, bem como sindicatos, associações, movimentos populares e demais atores sociais. Esta perspectiva da importância da participação de vários segmentos da sociedade juntamente com uma ação consistente de cada país e de seus governos, também está fortemente presente no documento denominado “Marco de Ação de Dackar”.

3.3 O Marco de Ação de Dackar, Senegal, 2000

A Reunião da Cúpula Mundial de Educação ocorrida em Dackar, Senegal entre os dias 26 a 28 de Abril de 2000, depois de ser preparada por diversas conferências regionais nos anos 1999 e 2000, teve a finalidade de avaliar, no final da década, a Década de Educação para Todos. A conferência contou com a participação de mil e quinhentos participantes, representações governamentais, ONGs, ONU, UNESCO, Banco Mundial e outras organizações. No evento se reconheceu que houveram progressos significativos em muitos países, mas considerou ser inaceitável que no ano 2000,

(...) mais de 113 milhões de crianças continuem sem acesso ao ensino primário, que 880 milhões de adultos sejam analfabetos (...) Jovens e adultos não têm acesso às habilidades e conhecimentos necessários para um emprego proveitoso e para participarem plenamente em suas sociedades. Sem um progresso acelerado na direção de uma educação para todos, as metas nacionais e internacionais acordadas para a redução

da pobreza não serão alcançados e serão ampliadas as desigualdades entre nações e dentro das sociedades.²³

O Marco de Ação de Dackar (2000, p. 2), além de reassumir a educação como “*um direito humano fundamental*”, “*chave para um desenvolvimento sustentável*”, “*para assegurar a paz*”, “*para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI*”, compromete-se a cumprir seis objetivos importantes relativos à educação, dois dos quais dizem diretamente respeito à Educação de Jovens e Adultos:

Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, à habilidades para a vida e à programas de formação para a cidadania;

Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos²⁴;

Para alcançar os objetivos propostos, os governos, organizações, agências, grupos e associações representadas na Cúpula de Dackar, conforme Marco de Ação de Dackar (2000, p. 3), comprometeram-se em realizar doze itens, dentre os quais consideramos de maior importância:

- Mobilizar uma forte vontade política nacional e internacional em prol da Educação para Todos, desenvolver planos de ação nacionais e incrementar de forma significativa os investimentos em educação básica;
- Promover políticas de Educação para Todos dentro de marco setorial integrado e sustentável, claramente articulado com a eliminação da pobreza e com estratégias de desenvolvimento;
- Assegurar o engajamento e participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação;
- Angariar novas tecnologias de informação e comunicação para apoiar o esforço em alcançar as metas EPT;
- Melhorar o status, a auto-estima e o profissionalismo dos professores;
- Fortalecer os mecanismos existentes para acelerar o progresso para alcançar Educação para Todos²⁵.

²³ Educação para Todos: Atingindo nossos Compromissos Coletivos. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação. Dackar, Senegal – 26 a 28 de Abril de 2000.

²⁴ Educação para Todos: Atingindo nossos Compromissos Coletivos. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação. Dackar, Senegal – 26 a 28 de Abril de 2000.

Juntamente com os objetivos e compromissos, o Marco de Dackar propôs como estratégias que os Estados e seus governos desenvolvessem ou fortalecessem seus planos de ação até, no máximo, 2002, e que fossem integrados a um marco mais amplo, com envolvimento na redução da pobreza, na promoção do desenvolvimento, devendo ser elaborados num processo democrático e transparente, envolvendo todos os interessados e parceiros. Os Planos Nacionais deveriam tratar de questões como o do sub-financiamento crônico da educação básica, e para alcançar os objetivos e metas da Educação para Todos até 2015, com estabelecimento de prioridades orçamentárias. E para superar problemas, como o daqueles que estão excluídos das oportunidades educacionais, os planos deveriam conter estratégias claras, com atividades regionais que apoiassem estratégias nacionais, fortalecendo organizações, redes e iniciativas regionais e sub-regionais. Para que um Plano Nacional nestes moldes se efetivasse, seria necessário vontade política e uma forte liderança nacional.

O Marco de Dackar não faz nenhuma referência a garantia de financiamento em seus objetivos e compromissos, embora reconheça que a vontade política precisa sustentar-se em recursos. Reconhece ainda, que muitos países não possuem recursos para alcançar a Educação para Todos, e que recursos financeiros novos devem ser mobilizados pelas agências financeiras bilaterais e multilaterais, incluindo o Banco Mundial e Bancos Regionais de Desenvolvimento, e mesmo pelo setor privado, e que sejam feitos preferencialmente na forma de doação. Reconhece também, a importância de processos de alívio e/ou cancelamento da dívida em tempo mais curto e de forma mais ampla para reduzir a pobreza, com forte compromisso de investimento na educação básica.

As Conferências Regionais que antecederam e prepararam o Fórum Mundial sobre Educação realizado em Dackar, já percebia que os grandes objetivos e metas estabelecidas na Conferência de Jomtien e de Hamburgo não

²⁵ Educação para Todos: Atingindo nossos Compromissos Coletivos. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação. Dackar, Senegal – 26 a 28 de Abril de 2000.

havia sido alcançadas, mas pelo contrário, estavam muito longe de serem atingidas. Neste sentido, o Marco de Dakar constitui-se como uma reatualização dos debates, compromissos e exigências anteriores, agora prorrogados para serem atingidos em datas futuras.

Várias críticas são tecidas ao documento de Dakar, algumas sobre a ordem formal do texto, outras relativas ao seu conteúdo. Com relação a forma, a crítica é feita no sentido de que o documento não teve uma ordem que facilitasse sua compreensão, com divisão em títulos e capítulos, e contém repetições e superposições desnecessárias. Com relação ao seu conteúdo, existe uma atenção centralizada na educação primária, e a educação de adultos é mencionada quando faz referência ao texto de Jomtien, não produzindo um texto com originalidade própria. Como objetivos específicos só é mencionada a meta para educação primária e a alfabetização até 2015. E que neste aspecto, o documento de Jomtien tinha sua preocupação centrada na educação de qualidade para todos, baseada nas necessidades básicas de aprendizagem, entendidas não como necessidades mínimas de aprendizagem ou como conhecimento instrumental para a sobrevivência, mas como atitudes cognitivas e habilidades que permitam melhorar a qualidade de vida.

Esta visão ampliada e aberta de Jomtien que, para alguns, deveria ser retomada, é profundamente problematizada por Torres (2001, p. 31), que afirma:

A Educação para Todos deu um passo significativo ao reconhecer que todos – crianças, jovens e adultos – têm necessidades básicas de aprendizagem para resolver e que estas estão interligadas, integrando desse modo, sob o conceito de educação básica, tanto a educação de crianças como a de adultos, tanto a educação escolar como a extra-escolar. Ao mesmo tempo, defendeu uma atenção especial para as meninas e mulheres, e para os ‘pobres, desamparados e excluídos’. Na prática, tudo se reduziu de maneira ostensiva à infância – nem sequer a todos os meninos -, mas, cada vez mais, aos meninos e meninas ‘desfavorecidos’, ‘desamparados’, ‘sem assistência’, ‘carentes’, ‘vulneráveis’, ‘em circunstâncias especialmente difíceis’ e ‘em risco’, de acordo com as diferentes denominações, em sintonia com o ‘foco na pobreza’, as políticas de ‘discriminação positiva’ e os ‘programas compensatórios’ que tiveram seu auge na década de 90, no âmbito das políticas sociais e, principalmente, das políticas educativas.

3.4 Conferência Mundial de Educação para Todos, Declaração de Hamburgo – Agenda para o Futuro, e o Marco de Ação de Dackar: um breve balanço

Parecem-nos evidentes os avanços produzidos nesta década, pelo menos em termos de avanços teóricos, a partir destes três eventos mundiais, no que tange ao direito à educação e a sua abrangência. A educação passa a ser compreendida como direito universal, para todas as mulheres e homens, de todas as idades, raças e etnias, do mundo todo, e com duração ao longo de toda a vida.

Também, é evidente, entretanto, que os avanços foram produzidos muito mais no campo conceitual e no plano dos debates e documentos, do que na implementação real e concreta de políticas e ações dos governos no âmbito de seus países.

Torres (2001, p. 26), compreende que a Declaração de Jomtien e a iniciativa da “Educação para Todos” não só pode dar, como está dando de fato, margem para múltiplas interpretações e leituras. Pode ser entendida como um convite a continuar fazendo da mesma maneira como vinha sendo feito, ou pode também ser entendida como um chamado a uma revolução educativa autêntica. Compreende ainda, que os preceitos da “Educação para Todos” também podem ser entendidos e aplicados de maneiras bem diferentes. O preceito “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, por exemplo, segundo a autora, pode ser interpretado

(...) como um compromisso menor, visando a garantir à população alguns conhecimentos elementares que lhe permitam enfrentar problemas práticos relacionados à sobrevivência, ao imediato, ao âmbito da vida cotidiana e local. Ou, então, ‘básico’ pode ser entendido como algo além da mera sobrevivência e dos conhecimentos instrumentais, assumindo que o que está em jogo não é só a vida, mas a qualidade de vida das pessoas. [Neste mesmo risco incorrem os demais preceitos].

Segundo CONFINTEA 97 (1999, p. 22) a Declaração de Hamburgo estabelece que:

Educação básica para todos significa que as pessoas de todas as idades tenham uma oportunidade, individual e coletivamente, para realizar suas potencialidades. Não é somente um direito, é também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito.

A recuperação do conceito “educação básica” nesta conferência aponta para a perspectiva de realização das potencialidades individuais e coletivas, não podendo a mesma ser reduzida a alguns anos de escolarização, mas de um processo educacional ao longo de toda a vida, visto que as potencialidades humanas não se limitam à infância e juventude, e sim, manifestam-se em todos os tempos da vida e enquanto a vida tiver condições de manifestar-se. Mesmo porque, esta mesma Conferência debate o tema Educação de Jovens e Adultos relacionado a muitos outros, tais como: na sua relação com a democracia, com a promoção e fortalecimento das mulheres, com as transformações do mundo do trabalho, com a questão da saúde, meio ambiente e população, meios de comunicação e novas tecnologias de informação, e outros. Ora, estes temas não dizem respeito apenas à juventude ou à entrada na idade adulta, e sim a todas as fases da vida.

A Declaração de Hamburgo também chama atenção no sentido de que a educação básica não é apenas um direito, é também um dever e uma responsabilidade. A responsabilidade é atribuída de forma disseminada, envolvendo o Estado e seus governos, a sociedade civil, organizações não-governamentais, agências de financiamento e iniciativa privada, fazendo um chamamento para a tomada de consciência do novo papel do Estado e dos parceiros sociais.

Esta disseminação de responsabilidade em relação à Educação de Jovens e Adultos adquire dimensões extremamente complexas. Ela adquire um campo de abrangência maior quanto a participação dos chamados parceiros da sociedade civil, das ONGs, iniciativa privada, de novos agentes que possam emergir, mas pode também diluir de forma muito arriscada a responsabilidade, uma vez que,

somos carentes de mecanismos eficazes de cobrança destes setores, e a centralidade do Estado, ainda muito importante nos sistemas dos nossos países menos desenvolvidos, pode acarretar a desresponsabilização e o esvaziamento de uma ação mais eficaz e concreta neste campo.

O Marco de Ação de Dackar (2000, p. 1-3) afirma “*a obrigação dos governos em assegurar que os objetivos e metas de EpT sejam alcançados e mantidos*”, e compreende que “*essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais*”. Além disso, recomenda como dever dos Estados “*desenvolver ou fortalecer planos nacionais de ação até, no máximo, 2002*”.

Há no documento de Dackar a perspectiva de que o Estado, a partir de seus governos, exerça o dever de coordenar e assegurar os objetivos e metas da Educação para Todos. Embora, nos compromissos firmados para atingir os objetivos, no que diz respeito ao financiamento, a Cúpula Mundial de Educação se compromete a incrementar de forma significativa os investimentos em educação básica, não especifica quem são os agentes financiadores que se comprometeram a financiar a educação básica, e tão pouco em conceituar educação básica e sua abrangência. O que se percebe nos objetivos estabelecidos é um acento muito forte na educação das crianças e crianças pobres, e na alfabetização de adultos, podendo ser entendido como um recuo da abrangência e dimensão da educação básica.

Uma questão não muito fácil de ser discutida, e que aparece abundantemente nos documentos das conferências internacionais, é a potencialidade de uso das novas tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos e metas da Educação para Todos. Os documentos de Hamburgo e Dackar parecem superestimar as “*promessa da tecnologia*”, como se todos os países e sociedades estivessem nos mesmos patamares de acesso, ou se todos estivessem em plenas condições de adquiri-las. E o que mais preocupa, é que ainda não existe uma avaliação muito precisa quanto a eficiência e a eficácia do uso dessas tecnologias em processos educacionais de base.

Heribert Hinzen (1999, p. 113-114), na revista *Educación de Adultos e Desarrollo*, argumenta em seu artigo escrito sobre “Meios de Comunicação e Tecnologias da Informação”, que as novas tecnologias da informação pareceriam ser a resposta a numerosas exigências no campo da educação, e que pelo uso dessas tecnologias, a Educação de Jovens e Adultos poderia deixar para trás todas as limitações e dificuldades da organização espacial que se exige na relação presencial educador-educando.

Las modernas tecnologías de la información, en inglés escuetamente ICTs, parecen ser la respuesta a numerosas exigencias en el campo de la educación. Las ‘autopistas de datos’ de la world wide Web parecen tener para todos y todo la respuesta correcta. Pareciera que la educación de adultos podría dejar atrás las limitaciones que impone el espacio y la configuración educador-educandos. La sala de clases virtual está al alcance de la mano. Cada cual podrá decidir por sí mismo su modalidad de comunicación no estará determinada por el proveedor, sino por el educando mismo.

Ao mesmo tempo, o referido autor questiona se isso não poderia ser apenas uma ilusão? Se não temos sucumbido à fascinação de um novo e melhor mundo da comunicação? E mais, como é a realidade em termos de acesso aos novos meios? Como é esta condição nos meios rurais, e poderíamos dizer também, em certos espaços urbanos, da África, Ásia, e América Latina? Que implicações teriam o não encontro entre educandos e educador, e outras pessoas daquele espaço? Não levaria, quem sabe, a um maior individualismo e desumanização da vida? E acima de tudo, queremos realmente esta forma de educação? Mesmo porque, parece-nos que o encontro, a convivência afetiva e solidária, continua sendo um dos componentes muito importante na experiência com Educação de Jovens e Adultos.

Na visão de Torres (2001, P. 29), a Educação para Todos “encolheu”, visto que as leituras que tenderam a sobressair e a se transformarem em políticas e programas, acabaram por se apegar mais à tradição da conservação e da melhoria com enfoques minimalista e soluções rápidas e fáceis, que ao desafio de reestruturar e transformar.

Chegado o momento da execução, diante da urgência dos prazos e da pressão nacional e internacional por mostrar resultados, a Educação para Todos foi se voltando para enfoques minimalistas, o curto prazo, a solução fácil e rápida, a quantidade acima da qualidade. A “visão ampliada” da educação básica e suas ambiciosas metas de uma educação com qualidade para todos, em muitos sentidos, “encolheu”. Dito de outra maneira: “a visão ampliada” da educação básica – que na verdade é uma visão ampliada e renovada da educação em geral – não chegou (ainda) a ganhar forma.

Com esse encolhimento, segundo a referida autora, na prática, a Educação para Todos reduziu-se de forma ostensiva à infância, aos meninos e meninas mais pobres, “desfavorecidos” e “desamparados”, “sem assistência”, “carentes”, “vulneráveis”, “em circunstâncias especialmente difíceis” e “em risco”, tendo como foco portanto, as formas de pobreza. As políticas de “discriminação positiva” e programas compensatórios, tiveram seu auge na década de 90, atingindo as políticas sociais, e principalmente as políticas educacionais.

Torres (2001, p. 13), argumenta no sentido de que a Educação para Todos, embora difundida, foi mal interpretada, levando a ações equivocadas no que se refere a Educação de Jovens e Adultos:

Apesar de sua difusão, a Educação para Todos é amiúde interpretada, equivocadamente, como ‘escolaridade para todos’ e considerada equivalente à Educação Primária Universal (EPU), uma meta amplamente proclamada pela comunidade internacional. É mais: o importante conceito de ‘satisfação de necessidades básicas de aprendizagem’ recebeu bem menos atenção que o esforço por garantir a cada menino e menina um lugar na escola. Assume-se que o currículo escolar satisfaz essas necessidades, mas bem poucos países relatam esforços para defini-las. Como as necessidades básicas obviamente mudam ao longo da vida de uma pessoa e evoluem em cada sociedade com o passar do tempo, esse importante pilar da Educação para Todos certamente requer uma atenção muito mais ativa e contínua do que a recebida até hoje. Provavelmente devido a esses problemas conceituais, a ‘visão ampliada de educação básica’ contida na declaração mundial de 1990 foi aplicada de maneira seletiva. Grande parte da atenção voltou-se a incrementar o ingresso na escola primária e a reduzir as disparidades de gênero (masculino e feminino). Muito menos foi a atenção prestada à satisfação das necessidades de aprendizagem dos adultos e dos jovens que estão à margem do sistema escolar (...).

Embora a tendência de formulação das políticas educacionais, em certo sentido distanciam-se do prisma da Educação para Todos, não podemos olhar o quadro como sendo desanimador, nem podemos deixar nos levar pelo desalento

quando pensamos no ideário da Década de Educação para Todos e o seu distanciamento quando analisado pelo prisma da sua concretude. O ex-Diretor da Divisão de Educação Básica da UNESCO, Víctor Ordóñez (1997, Apud. TORRES, 2001, p. 63-64), afirma que “(...) a Educação para Todos não foi projetada como um programa-base. Foi pensada para ser adaptável às diferentes situações nacionais e locais”. Segundo ele, a Educação para Todos serviu para chamar atenção dos líderes mundiais que a educação básica não estava recebendo a devida atenção, e que o mundo precisava atentar-se para isso. Para ele, este objetivo teria sido alcançado, sendo necessário que em cada país, houvesse uma ação de seus governos, e que fosse transmitida essa mensagem fazendo-a chegar até na sala de aula. Neste sentido, devemos entender que estamos em processo, e muito há que se lutar para que políticas específicas, com orçamento adequado e programas arrojados sejam implementados em nosso país, e particularmente no Estado de Mato Grosso.

3.5 Impactos da Década de Educação para Todos no Brasil: coerências e desvios

O Brasil entra na década de 90 com uma Constituição considerada cidadã, aprovada em 5 de Outubro de 1988, por uma Assembléia Nacional Constituinte. A nova Constituição, e os processos produzidos na sua elaboração, representam avanços significativos para a redemocratização do país. Momentos intensos de cidadania foram vivenciados pelo povo brasileiro, como o processo de eleição direta para presidência da República e posteriormente, por um processo de mobilização popular, que levou à cassação do primeiro presidente eleito por eleição direta, pós-regime militar. A população brasileira sente o gosto da democracia, e a importância da sua participação na definição dos rumos políticos do país. Embora, posteriormente, a participação mais efetiva nos debates políticos e sociais tenham continuado basicamente de forma muito setorizada em sindicatos, instituições e organizações educacionais e movimentos populares

específicos. A sociedade brasileira de modo geral não manteve a capacidade de mobilizar-se para desencadear outras ações que expressassem um exercício mais intenso da cidadania.

Com relação as políticas educacionais, uma das características mantidas até na metade da década de 90 foram as constantes discontinuidades, representadas pelas criações e extinções de diversos planos e programas, antes de serem concluídos, basta lembrar a seqüência Fundação EDUCAR, PNAC. e Plano Decenal de Educação. Já na segunda metade da década de 90 até o seu final, a Educação de Jovens e Adultos foi marcada, do ponto de vista prático, por uma política de exclusão desta modalidade educacional do sistema nacional de ensino, e conseqüentemente, pela formulação de projetos e programas pontuais e temporários, como a “Alfabetização Solidária”, PRONERA, e outros, que na realidade, não representam uma política séria de Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva e marco conceitual da Educação para Todos.

No ano de 2000, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, que teve como seu relator o professor Carlos Roberto Jamil Cury, membro do Conselho Nacional de Educação. As diretrizes foram objeto de muitos debates com a comunidade educacional brasileira, organizações dos profissionais que trabalham com Educação de Jovens e Adultos, associações, entidades, Conselhos Estaduais de Educação, e de várias audiências públicas. O documento das Diretrizes insiste e reforça a idéia da Educação de Jovens e Adultos como direito, já previsto na Constituição de 1988, depois na LDB de 1996, e recoloca-a no sistema regular de ensino, tão legítima e tão de direito quanto qualquer outra modalidade de ensino. Supera a visão supletivadora, e estabelece três funções para esta modalidade educacional: a **função reparadora**, que na visão do relator, (Parecer CEB nº 11/2000, p. 6), significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado, através do direito a uma escola de qualidade, “...*mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano*”. Neste sentido, o relator alerta para a compreensão de que a reparação não deve ser confundida como suprimento, mas como direito legítimo que pode ser cobrado

pelos seus titulares; a **função equalizadora**, que nada mais é, que a forma de garantir a redistribuição e alocação de oportunidades de acesso à educação estabelecida como direito, em vista de buscar mais igualdade. Nesta direção, comenta o relator (Parecer CEB nº 11/2000, p. 9) que,

(...) os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade.

A terceira função da Educação de Jovens e Adultos, é a **função qualificadora**. Segundo o relator (Parecer CEB nº 11/2000, p. 10), “*mais que uma função, ela é o próprio sentido da EJA*”. É uma função apelativa à educação permanente, a fim de que a sociedade seja educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade, na perspectiva do chamado “*relatório Jacques Delors para a UNESCO*”, da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI (apud. Parecer CEB nº 11/2000, p. 10):

“Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida - educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo - ou a uma finalidade demasiado circunscrita - a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros”.

Embora estejamos imersos num processo, no Brasil, e particularmente no Estado de Mato Grosso, em que as três funções da Educação de Jovens e Adultos ainda estejam para serem cumpridas na sua integralidade, certamente a terceira função ainda permanece como sendo a mais utópica e mais difícil de ser realizada.

Talvez uma das críticas que cabe às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Jovens e Adultos, é terem sido restritas ao sistema formal de ensino e as instituições oficiais de ensino. Não que as mesmas impeçam a prática da educação informal de jovens e adultos, mas não avança para uma discussão propositiva no sentido de estimular uma prática de Educação de Jovens e Adultos

que possa envolver Estado, instituições oficiais de ensino, organizações e meios populares, associações, sindicatos e setores empresariais e outros atores sociais. A formação de uma rede bem articulada envolvendo cada um destes atores sociais, poderia produzir um grande impulso na Educação de Jovens e Adultos, em todas as suas funções, mas principalmente nas funções reparadora e qualificadora.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos, o Brasil, nos anos 90, repetiu de certo modo, o padrão de políticas desenvolvidas ao longo de sua história. As diversas trocas de governos, e conseqüentemente de suas diretrizes políticas, não permitiram que os planejamentos das políticas educacionais voltadas para jovens e adultos tivessem continuidade e fossem aperfeiçoadas com as críticas e a participação da sociedade brasileira organizada. A interrupção de políticas, programas e projetos, bem como os bloqueios do seu financiamento (alguns deles apontados anteriormente), constituíram-se como verdadeiros tropeços e paralisações de processos que pudessem levar a uma mudança do quadro geral apontado na Educação de Jovens e Adultos da sociedade brasileira, seja nos processos de alfabetização, seja nos processos de escolarização, seja na formação continuada ao longo da vida.

Parece-nos evidente também, que de Jomtien, no ano de 1990, ao Brasil na entrada do novo milênio, tem ocorrido um alargamento da Educação de Jovens e Adultos, seja na sua dimensão conceitual, quando é colocada como uma educação que deve acontecer ao longo de toda a vida, seja na dimensão de sua garantia como direito formal, presente na Constituição Brasileira, na lei de Diretrizes e Bases da Educação, no corpo do Plano Nacional de Educação, nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação de Jovens e Adultos, e certamente em muitas Constituições Estaduais e Planos de Ação. Ao mesmo tempo, repetem-se situações e atos de estreitamento e bloqueamentos nas garantias de sua consecução e do seu financiamento.

O que se percebe, enquanto ações políticas concretas, principalmente no governo Fernando Henrique Cardoso, é que a Educação para Todos e a educação continuada ao longo de toda a vida, restringem-se à garantia do ensino fundamental

e na chamada “idade escolar própria”. A opção pela definição desta forma de atuar na educação não é casual. Seguramente, é uma opção que se alinha coerentemente com as políticas do Banco Mundial, que embora tenha sido uma das agências signatárias de Jomtien, Hamburgo e Dackar, seguiu seu projeto de ação individual de assessorar, mais do que financiar, as políticas do ensino fundamental primário. Neste sentido, Torres (2001, p. 32), buscando elementos em Colcloug e Lewin (1993), argumenta:

Os próprios estudos e estimativas de custos que acompanharam e se seguiram à Conferência de Jomtien foram feitos exclusivamente em torno da escola primária, entendendo o compromisso firmado em Jomtien como um compromisso mundial com ‘o acesso e a conclusão universal da educação primária para o ano 2000’. (...) A viabilidade financeira da Educação para Todos, de fato, nunca considerou as outras metas estabelecidas em Jomtien.

A educação de jovens e adultos foi deixada de lado nas políticas educativas nacionais e internacionais. Inclusive a contínua referência à educação de adultos como “estratégia de apoio” (à escolarização infantil) continua sendo mais nominal do que real. No já conhecido argumento que faz competir financeiramente a educação das crianças com a de seus pais, esta última perdeu a batalha. Organismos bilaterais e multilaterais, na educação de adultos, alegando não só escassez de recursos, mas a inutilidade desse gasto e o fracasso das ações empreendidas no passado. A V Conferência Mundial sobre Educação de Adultos, realizada em Hamburgo em Julho de 1997, sob a coordenação da UNESCO, não parece haver incidido na retificação dessa tendência.

Além do que, a ação estratégica do Banco Mundial, como organismo de assessoramento técnico na área educacional, não é uma ação desprovida de interesses que estão para além dos problemas da exclusão educacional. Roca (1997, p. 11) denuncia com propriedade qual é o principal interesse deste organismo ao atuar no campo educacional, quando afirma que, “*o Banco Mundial não só postula o projeto econômico neoliberal senão também sua articulação com um projeto educador igualmente fundamentado na sacrossanta lei do mercado*”.

Pode-se dizer que o que houve nesta década, por um lado, foi uma ampliação na esfera de participação na Educação de Jovens e Adultos, através do chamamento da sociedade civil, organizações não-governamentais, associações, movimentos populares, sindicatos e empresas, para a consecução desse compromisso, e por outro, tivemos um retraimento dos compromissos firmados na

Educação para Todos, em relação à proposta de Educação de Jovens e Adultos, por parte dos governos, particularmente do governo brasileiro, e pelas agências bilaterais e multilaterais, e em particular do Banco Mundial, quanto ao seu financiamento.

Esta ampliação quanto às responsabilidades de garantir a educação para todos os jovens e adultos, estendidas às organizações não-governamentais, sindicatos, empresas e sociedade civil organizada a partir de seus diversos atores, de algum modo, retira o centralismo ocupado pelo Estado na modernidade. Contudo, parece que a tentativa de ampliação de uma esfera pública para além do Estado, efetivamente não prescinde da centralidade do Estado. O Estado ainda não cumpriu nos países pobres ou ditos do terceiro mundo, a função que lhe foi atribuída na modernidade, de ser o provedor da educação universalizada, pelo contrário, está muito longe de cumpri-la. Além do que, ainda não avançamos suficientemente para a construção de uma esfera pública sem que o Estado esteja coordenando suas ações, e principalmente garantindo o seu financiamento, embora seja imprescindível darmos passos em direção ao que Sousa Santos (1999, p. 70) denomina de “sociedade-providência”.

Entendo por sociedade-providência as redes de relações de interconhecimento, de interreconhecimento e de ajuda mútua baseadas em laços de parentesco, de vizinhança e comunitários, através dos quais pequenos grupos sociais trocam bens e serviços numa base não mercantil e segundo uma lógica de reciprocidade que se aproxima da relação de dom analisada por Marcel Mauss.

A perspectiva de uma relação mais solidária da sociedade, onde se possa construir redes de participações e de ações, envolvendo as comunidades, suas formas de organização, seja pelas associações de bairro, seja pelas associações comunitárias, de convivência e lazer, seja pela organização sindical, instituições religiosas, movimentos populares, setor empresarial e aproveitando as instituições públicas de modo geral, e as redes que já se encontram tecidas nos espaços de convivência social e comunitária, certamente traria grandes contribuições no campo da Educação de Jovens e Adultos, dentro de uma visão ampliada de educação, como sendo uma educação que se prolongue ao longo de toda a vida.

Uma educação que ultrapasse a formalidade da instituição escolar²⁶, e que desenvolva processos que possibilitem uma melhoria nos espaços onde as pessoas vivem, e na qualidade de vida. O que nos parece não ser coerente, nem ético e nem humano, é que o Estado e seus governos, se retirem deste compromisso, como se isso não lhes dissesse respeito, ou como se tivessem feito tudo o que deveriam ter feito. Embora estejamos percebendo as limitações do Estado em suas ações nesse campo, e que seu centralismo monolítico já não se sustenta, não estamos ainda em condições de retirar a sua centralidade no campo dos bens e direitos sociais considerados essenciais, dentre os quais a Educação de Jovens e Adultos.

Não nos parece todavia, que o Estado esteja retirando-se definitivamente de atuar no campo dos direitos sociais ainda considerados essenciais. Entretanto, as suas definições políticas, caracterizadas pela ação estratégica, deve progressivamente dar lugar há uma forma de ação mais dialógica e comunicativa, onde os elementos do mundo da vida possam ser levados mais em conta.

²⁶ Uma das experiências que pode ser intensificada, e que tem estas características, é com relação aos MOVAs já espalhados em diversos estados brasileiros, cuja articulação entre Estado, sociedade civil através de entidades, instituições, movimentos populares e as redes formadas nestes meios, dão mostra que é possível mudar o quadro dos excluídos no campo educacional.

4 EDUCAÇÃO PARA TODOS: 1991/2001 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DE MATO GROSSO

A Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso, na década 1991/2001, em certa medida, é um prolongamento e ao mesmo tempo, um estreitamento das políticas desenvolvidas, no país e no estado, nas duas décadas que a antecederam. Para compreendermos isso, faremos um breve percurso sobre este período.

Nas duas décadas que antecederam à de 90, o estado de Mato Grosso desenvolveu uma política de Educação de Jovens e Adultos articulada entorno dos Centros de Estudo Supletivo (CES), Núcleos de Estudo Supletivos (NES), Núcleos de Educação Permanente (NEPs) e o Projeto Logos II.

Conforme já referido, os Centros de Estudos Supletivos surgiram na década de 70, dentro da lógica das políticas de Educação de Adultos do período militar, que por um lado sufocava os esforços da sociedade civil organizada, principalmente com o MOBREAL, e por outro, incorporou as demandas numa perspectiva supletivadora da educação de adultos, definida na Lei 5692/71. O detalhamento operacional da educação supletiva constou no Parecer 699/72 do CFE, que estabeleceu suas quatro principais funções:

- a) Suplência: com a função de suprir a escolarização regular dos jovens e adultos que não a tinham concluído na idade própria. Nesta perspectiva, permitia a redução do currículo ao núcleo comum, para o prosseguimento de estudos, como podia também realizar-se para o exclusivo efeito de habilitação profissional de segundo grau, ou ainda revestir-se de ambas as características e conseguir um diploma de técnico;

- b) Suprimento: com a função de proporcionar estudos de aperfeiçoamento ou de atualização para aqueles que haviam seguido o ensino regular no todo ou em parte através de repetida volta à escola, sem garantir a terminalidade ou prosseguimento dos estudos. Mas representava o que mais existia de inovador naquele parecer, uma vez que colocava na perspectiva da educação permanente ou continuada, objetivando assim, dar respostas às necessidades produzidas pelas constantes mudanças sócio-culturais e tecnológicas, que exigia dos indivíduos o constante retorno à aprendizagem e à busca de novos conhecimentos, mas que pouco foi implementado em termos de políticas educacionais neste sentido;
- c) Aprendizagem: com a função da formação metódica para o trabalho, deixada a cargo das empresas ou de instituições por elas criadas ou mantidas, como por exemplo, SENAI, SENAC, etc., ministrada como complementação da escolarização ao nível de uma das quatro últimas séries do ensino regular do primeiro grau, e ao segundo grau, cursos intensivos de qualificação profissional;
- d) Qualificação: Oferecimento de cursos, sem exames visando profissionalizar nas modalidades dos setores primário, secundário e terciário da economia, sem preocupação com a educação geral;

É com esta perspectiva, que foram desenvolvidos diversos programas, projetos e cursos supletivos, muitos dos quais nos CES e NES, como é possível ser percebido no depoimento da professora Isaura Gonçalves Dorneles, atual diretora da Escola Estadual de Suplência de 1º e 2º graus, Alternativa de Juína:

"Em 1982, eu cheguei em Juína, e o diretor da Escola Estadual Dr. Guilherme, convidou-me para trabalhar no ensino supletivo. Eu assumi com três projetos: o Logos II, Projeto Integração, e estava no final do Projeto Minerva. Fiquei atendendo estes projetos até 1984, depois veio o SSG - Supletivo de Segundo Grau e o Projeto Modular, e em 1986 veio o SPG -Supletivo de Primeiro Grau. Trabalhei vinculada à Escola Dr. Guilherme até 1986. A partir de 1986 criou-se o NES - núcleo de Estudos Supletivos, e estava diretamente ligado ao CES - Centro de Estudos Supletivos".

Para Soares (1995), o MEC desenvolveu a política de implementação dos CES a partir de 1973, com a finalidade de resolver o problema do déficit educacional que abrangia cerca de 21 milhões de brasileiros na faixa etária entre 15 e 39 anos sem a escolarização mínima do 1º grau. Através dos CES, estaria solucionando este problema atendendo ao trinômio “tempo-custo-efetividade”.

Com isso, a proposta do CES estaria ligada à resolução do problema do atendimento à suplência a um custo baixo, na medida em que permitiria ‘o aproveitamento de espaços ociosos para a sua implantação, evitando-se gastos elevados com a construção de prédios para o seu funcionamento’. Foi considerada, também, uma solução a curto prazo, dada a ‘rapidez de instalação’ e a efetividade no atendimento que, por sua versatilidade, resultaria no ‘emprego de metodologias adequadas’. (BRASIL, 1974. Apud. SOARES, 1995, p. 207).

O primeiro CES, do Estado de Mato Grosso, foi criado em 1974, pelo Decreto 2313/74, na cidade de Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso, onde atualmente funciona a Escola Estadual de Suplência de 1º e 2º graus, Professora Emília Fernandes de Figueiredo. Posteriormente foram criados os CES de Rondonópolis, Cáceres e Barra do Garças, cidades consideradas pólos de desenvolvimento, como determinava os princípios das políticas do MEC.

Segundo a professora Maria Regina de Albuquerque²⁷, o CES só começou funcionar em Cuiabá, em 1976, na avenida Barão do Melgaço, no antigo prédio do Centro Operário. O prédio teve que ser todo reformado, dividido da forma que propugnava a metodologia de trabalho e atendimento ao aluno.

Os cursos do CES usavam a metodologia do ensino personalizado, acompanhados de módulos instrucionais, que possibilitavam o estudo individualizado do aluno, de acordo com suas características e disponibilidade de tempo. O que se pretendia, era que o aluno desenvolvesse seus estudos de forma autônoma, através da auto instrução, estudo dos módulos, uso da biblioteca e sala de vídeo. A presença não era obrigatória, e o atendimento era individual ou em grupo. O professor tornava-se um ponto de apoio, para que o aluno pudesse

²⁷ A professora Regina Maria de Albuquerque foi a primeira diretora do CES de Cuiabá. Segundo ela, depois de participar por um treinamento na cidade de Goiânia, juntamente com outras duas professoras, acompanhou todo o processo de implantação desde o ato de criação, construção do prédio, divisória das salas e o início do curso propriamente dito.

recorrer a ele sempre que tivesse alguma dificuldade de aprendizagem e/ou de entendimento de conteúdo.

Os módulos, principais materiais didáticos utilizados, eram produzidos pelo IBEP – Instituto Brasileiro de Educação e Pesquisa, para o primeiro grau, e pelo CETEB – Centro de Ensino Tecnológico de Brasília, para o segundo grau. Embora, nos depoimentos da professora Regina Maria de Albuquerque, conste que os primeiros módulos utilizados pelo CES de Cuiabá, foram adquiridos do CES de Santa Catarina, que segundo ela, estava mais avançado quanto a prática desta modalidade de ensino. O módulo era um livro texto padrão, que unificava o conteúdo programático a nível nacional, organizado por disciplina e nível de ensino, impresso em pequenos fascículos. Este material poderia ser adquirido pelo aluno em bancas de jornais, nos Centros de Estudos Supletivos, e era distribuído gratuitamente para os professores.

Os módulos constituíam-se como uma unidade de ensino de uma disciplina, que o aluno devia estudar, e posteriormente submeter-se a uma avaliação, e se aprovado passaria para o módulo seguinte, e assim, progressivamente, até concluir o conjunto dos módulos de cada uma das disciplinas que constituíam cada um dos níveis de ensino. A avaliação era produzida de forma padronizada por uma equipe, que também se encarregava de acompanhar as avaliações dos alunos.

Sobre a avaliação e sua organização, assim comenta a professora Regina Maria de Albuquerque:

"Havia uma equipe de avaliação que era formada por professores. Tinha quatro professores que tomavam conta desta avaliação. A avaliação era feita assim: cada professor tinha que fazer, em cada mês, cinco tipos de provas, que eram entregues para a equipe que organizava a avaliação. A avaliação acontecia todos os dias nos três períodos. Nós determinávamos o professor, através de rodízio, de sorte que, a cada dia ficava um professor na sala de avaliação. (...) Á medida em que o aluno ia solicitando, o professor pedia para um da equipe de avaliação pegar a prova e já aplicava a prova para o aluno. Porque, para o aluno fazer a prova, ele passava no tráfego, uma espécie de secretaria, mas que se chamava tráfego. O aluno ia lá, pegava sua ficha para falar com o professor da disciplina e o professor anotava tudo. Eram fichas individuais e por disciplina. Se o aluno quisesse falar com o professor de português, pegava a ficha de português. Porque, o aluno poderia ir na escola um dia de manhã, outro dia à tarde e outro dia à noite, e com a ficha o professor daquela disciplina, de qualquer um dos turnos,

saberia o que estava acontecendo com aquele aluno. Então, quando o aluno queria fazer a prova, ele ia no tráfego e marcava. Na hora que marcava, o tráfego já encaminhava essa ficha da disciplina para a equipe de avaliação. Ele já podia ir para a sala de avaliação que a equipe de avaliação já levava a prova lá”.

A estrutura de funcionamento desta modalidade de educação supletiva, que tinha como metodologia o ensino individualizado através de módulos, proposto pelo MEC, é apresentada por Soares (1995, p.211), em sua tese de doutorado que trata da Educação de Adultos no Estado de Minas Gerais:

Coordenação: atividade de rotina gerencial como planejamento, supervisão, avaliação e controle dos trabalhos do Centro.

Tráfego: orientação da clientela no que se refere à sistemática de funcionamento do centro como: inscrições, acompanhamento, controle, distribuição do material didático de apoio e encaminhamento ao setor de orientação.

Material de estudo: incluindo os subsetores de audiovisual e biblioteca, tem por finalidade propiciar à clientela recursos didáticos auxiliares ao processo de aprendizagem.

Orientação: orientar a clientela em relação a cursos e exames, assim como indicar o material de estudo mais adequado para cada caso; dar esclarecimentos individuais ou em grupo e fazer a pré e a pós-avaliação do rendimento da aprendizagem.

Correspondência: orientar os cursos por correspondência, definindo seus princípios, métodos e abrangência, sendo responsável pela parte pedagógica destes cursos.

Esta preocupação com a arquitetura da supletividade no funcionamento do CES, transparece no depoimento da professora Regina Maria de Albuquerque, quando se refere ao acompanhamento da construção do prédio em que iria funcionar o CES na cidade de Cuiabá:

“Nós fizemos todo o trabalho desde a montagem do prédio, acompanhar a divisória das salas, porque não tinham a forma de salas de aula, eram cabines individuais, porque o ensino era individualizado. Então tinha as cabines individuais para o atendimento do professor, e tinha as cabines individuais para atendimento do áudio. Era a biblioteca também que funcionava, e o aluno podia assim ficar nos três setores”.

No período de 1983/1986, a Secretaria de Educação do Estado ampliou este modelo de educação supletiva para o interior do estado de Mato Grosso, através da criação dos NES – Núcleos de Estudo Supletivo, em 20 municípios. Os NES tinham o mesmo sistema de funcionamento que os CES, e estavam

subordinados a estes. Os certificados dos NES eram expedidos pelos CES, e ambos, eram validados pela Secretaria de Educação do Estado. Os NES funcionavam em centros comunitários, creches, salas ociosas do ensino regular, e outros locais cedidos pela comunidade.

Como estavam subordinados aos CES, os NES não gozavam de nenhuma autonomia administrativa e pedagógica, como argumenta a professora Isaura, Diretora da Escola Alternativa: "No NES, tudo estava vinculado ao CES, e o que era determinado por ele devia ser cumprido aqui".

Os CES também criaram as chamadas "salas satélites", que funcionavam em salas de escolas estaduais e municipais, instituições públicas e empresas privadas. Estas salas eram demandadas e organizadas pelas instituições que reunissem um grupo que necessitasse de educação na modalidade supletiva. O Estado pagava os docentes. Os CES prestavam acompanhamento técnico pedagógico e os custos da instalação ficavam por conta da instituição e/ou comunidade que tivesse demandado a sala satélite.

No ano de 1981, também foi instituído o Logos II para todo o Estado de Mato Grosso. O Logos II, foi um programa desenvolvido pelo MEC com o objetivo de qualificar, para o magistério, professores não titulados que trabalhavam nas séries iniciais do primeiro grau. O ensino era personalizado, a distância através do estudo de módulos, acompanhados por atividades presenciais com sessões de micro ensino, espécie de atividades práticas de orientação ao professor em sala de aula. Os professores cursavam o Logos II, concomitantemente com suas atividades de docência, que acabava funcionando como um "laboratório de observação, investigação e aplicação de conhecimentos" adquiridos durante o estudo modular e os encontros.

Os módulos permitiam que os professores cursistas²⁸ estudassem à distância e em seus próprios ritmos, com momentos de atendimento direto, através da realização de encontros. Estes eram realizados pelos orientadores e supervisores docentes (OSD), em locais denominados núcleos pedagógicos, que

²⁸ Cursistas, eram os professores leigos que trabalhavam com séries iniciais, e ingressavam no projeto Logos II, a fim de serem qualificados, como curso de magistério.

poderiam estar localizados em salões paroquiais, escolas municipais, salas de colégios particulares, CES, NES, clubes recreativos, etc.

Nestes encontros, os professores cursistas realizavam atividades diversas, culturais, recreativas, e técnicas didáticas que seriam utilizadas posteriormente em seus trabalhos de sala de aula. A professora Vera Lúcia V. Coutinho, da Escola de suplência de 1º e 2º graus Cleonice Miranda da Silva de Colíder, e que trabalhou como coordenadora do Logos II naquela região, assim o descreve quanto ao seu funcionamento:

"O Logos funcionava na forma do que nós chamávamos de módulos, mas os módulos eram na verdade fascículos. Eram vários módulos. O aluno fazia da 5ª a 8ª série e o segundo grau juntos. Tinha gente só com a 4ª série, então entrava e fazia o Logos. O aluno ia estudando os módulos, e para cada módulo fazia uma avaliação, que já estava pronta. A avaliação era tipo padrão para o curso, mas no decorrer dos anos de 1988 ou 1989, a gente já tentou mudar as avaliações, e tentamos melhorá-las. Havia o micro ensino, uma espécie de pequenas aulas, e a gente modificou também o micro ensino, e começamos a trabalhar com encontros pedagógicos, com ampliação da carga horária. Mudamos a metodologia e passamos a fazer encontros maiores, e os estudantes tinham oportunidade de fazer exposições de trabalho com mais tempo e mais profundidade".

A professora Ivana Bognar, que também trabalha na Escola de 1º e 2º graus Cleonice Miranda da Silva de Colíder, e foi aluna do Projeto Logos II, comenta a sua experiência e sobre o funcionamento do referido projeto:

"Eu fui aluna do Projeto Logos II no ano de 1987 e concluí em 1988. (...) O Logos II funcionava no sistema modular, mais ou menos como funciona o NEAD²⁹. Só que o Logos abrangia o ensino Fundamental e Médio num curso só, num total de 204 módulos, que eram fascículos, os quais a gente estudava individualmente em casa, e procurávamos orientação, e depois se marcava e fazia-se a prova sobre cada um dos fascículos. Na época, quem fazia orientação eram três professoras, para atender todos os alunos cursistas. (...) Eram professoras muito conhecidas

²⁹ O NEAD – Núcleo de Educação a Distância, oferece curso de Licenciatura plena com habilitação em educação básica para séries iniciais, oferecido para professores não qualificados em serviço. O curso é oferecido através de parcerias entre Universidade, Secretaria de Estado de Educação e Secretarias Municipais de Educação interessadas. Os cursos são oferecidos a distância, através de fascículos, e em cada município há um orientador qualificado e capacitado especificamente para acompanhar os professores cursistas. Nos municípios cada orientador realiza encontros semanais, onde são socializados os estudos individuais dos fascículos e oferecem orientação individual aos professores cursistas. O NEAD é oferecido pela Universidade Federal do Mato Grosso.

na região que fizeram todo esse trabalho, e são ainda hoje, muito respeitadas pelo trabalho que fizeram. As salas de orientação e de avaliações, são essas duas onde nós estamos”.

As salas às quais refere-se Ivana, são de madeira, de tamanho médio a pequeno, em condições já bastante precárias, o que caracteriza, de certa maneira, a política de contenção de despesas do MEC, pelo aproveitamento de espaços vagos, mesmo que estes espaços não tivessem sido planejados para a atividade educacional. Com relação ao atendimento do aluno, comenta:

“Era o aluno que procurava. Mas também havia um momento, não me lembro se era mensal ou bimestral, que se realizava um encontro que fazia parte do estágio, onde os alunos vinham com uma aula preparada, com plano de aula completo, e davam esta aula para os alunos colegas e para as professoras orientadoras, que avaliavam a metodologia e a didática da aula ministrada, e faziam as orientações necessárias. Como nós cursistas já estávamos em sala de aula trabalhando, esse estágio ajudava muito a gente na sala de aula, porque as professoras orientadoras contribuía muito para corrigir as falhas, e faziam a gente refletir muito como se trabalhava. A avaliação dos fascículos ou módulos era padrão, e era atribuído uma nota. Havia vários tipos de prova, e quando o aluno fosse fazer a avaliação, era aplicada uma dessas provas. Cada aluno procurava fazer a prova na hora que quisesse, e havia uma das professoras para atender”.

A respeito do Projeto Logos II, a professora Isaura, diretora da Escola Alternativa, faz o seguinte comentário:

“O Projeto Logos II, foi implantado em Juína em 1980, para atender a necessidade de qualificação do professor leigo em serviço, curso Magistério. (...) O aluno cursista era professor, estava atuando em sala de aula, e havia os orientadores de aprendizagem atendendo num posto, dentro da Escola Dr. Guilherme, de sorte que o cursista poderia estar procurando os orientadores de aprendizagem sempre que quisesse ou precisasse. Os alunos estudavam por módulos, e cada disciplina do curso continha uma determinada quantidade de módulos. O aluno estudava esses módulos individualmente, procurava os orientadores para tirar as dúvidas e quando se sentisse preparado, fazia a avaliação daquele módulo, e conseguindo a nota mínima exigida, passava para o módulo seguinte, até concluir o curso. Terminados os módulos, e passando pelo estágio supervisionado, o curso estaria concluído, e o aluno recebia o certificado de conclusão do curso”.

A professora Ivani Cardoso Dalla Valle, comenta na entrevista, a sua entrada na Educação e sobre a sua experiência como aluna do Logos II, na cidade de Juína:

"Minha história é interessante, porque eu jamais pensei que um dia fosse ser professora, quanto mais professora de Educação de Jovens e Adultos. Quando viemos para o Mato Grosso, viemos para montar uma serraria. Como todo mundo que veio para cá,, viemos atrás do 'Eldorado', e por eu já ter o segundo grau, mesmo não sendo Magistério, e não tendo quem desse aula, foram procurar-me para assumir uma turma, pois eram muitos os imigrantes, e quase todos trazendo crianças para serem escolarizadas. Eu aceitei o desafio de assumir uma sala de aula, até mesmo para contribuir com aquela população que estava chegando neste projeto chamado Juína. Com isso, passei a ficar na educação, foi dando certo. De repente surgiu o Logos II, que eu não conhecia, e como já tinha um segundo grau, fiz todos os módulos do Logos II, foi uma maravilha, gostei muito de ter participado. (..) A gente recebia os módulos, se precisasse de alguma orientação, a gente procurava os orientadores, e fazia as avaliações. No final, a gente teve o estágio supervisionado, onde a gente tinha que ministrar aulas de diferentes formas. Ajudou também porque na parte metodológica eu não tinha nenhuma base, então fui aprendendo, e na verdade é um aprendizado todo o dia, não existe receita".

Segundo a professora Tereza Mangolin, orientadora pedagógica do projeto Logos II, este baseava-se numa concepção tecnicista/escolanovista, que não levava em conta o contexto sócio-econômico-cultural dos professores, o material de ensino não respeitava as diversidades regionais e era extremamente fragmentado. Além do que, o projeto era manipulado em proveito eleitoral, e excluía pelo teste seletivo para ingresso, exatamente aquelas/es que tinham menos escolaridade.

"As questões lidas e refletidas na/pela realidade, não eram objeto de exploração , considerada sua base teórica. No entanto, novas compreensões de escola estavam se colocando no cenário, no final da década de 80. Possibilitam o repensar do curso, que já não mais correspondia à realidade lida e refletida na escola e seu entorno. As primeira preocupações se deram no final da década de 80 e foram tomando corpo culminando com a reestruturação do curso que se deu no início da década de 90, com o surgimento dos NEPs (Núcleos de Educação Permanente)".

Em 1988, foram implantados no Estado de Mato Grosso os NEPs - Núcleos de Educação Permanente. Os NEPs, diferentemente dos NES, tinham uma organização autônoma em relação aos CES. Neste sentido, comenta a professora Isaura diretora da Escola Alternativa: "Com o NEP a escola passou a ter autonomia para receber verbas, para contratar professores e funcionários".

Segundo a professora Odete Lopes, da Escola Estadual de suplência de 1º e 2º graus Cleonice Miranda da Silva de Colíder, o NEP atendia o ensino fundamental e médio, na forma semi presencial, principalmente alunos do meio rural. Somente se sobrassem vagas eram atendidos alunos do meio urbano:

"Atendia o ensino fundamental e médio. O aluno era atendido na forma semi presencial, porque o aluno da zona rural não podia vir todos os dias. Então, marcava-se dias de estudos em grupo. A organização era por pólos, ou seja, grupos formados por um grupo de comunidades mais próximas. Eles vinham de ônibus, almoçavam aqui, traziam tudo de casa, e ajudavam fazer o almoço. Esse encontro se realizava duas vezes por mês, e os alunos levavam o material para estudar em casa. Ocorria também de alunos procurarem em outros dias os professores na escola, mesmo porque, os professores tinham que estar todos os dias na escola. A avaliação era feita assim que terminava o módulo de cada disciplina. Era marcado o dia da avaliação, e todos os alunos faziam a prova ao mesmo tempo. (...) O projeto era de fazer uma educação continuada, de sorte que ao acabar o ensino básico fosse possibilitado ao aluno a fazer faculdade, como uma continuação".

A professora Ivana Bognar menciona que acompanhou um pouco a distância a implantação do NEP na cidade de Colíder, mas lembra de alguns momentos interessantes:

"Quanto ao NEP, eu me lembro que, as vezes que eu passava pela escola, havia muitas discussões sobre o processo de implantação. Mas eu não acompanhei muito bem essas discussões porque eu morava a 30 Km daqui. E eu me lembro que os alunos vinham a cada quinze dias para a escola, e ficavam o final de semana estudando. Inclusive a escola virou hotel. Os alunos dormiam aqui, faziam as refeições aqui, era como se fosse alojamento e escola".

O NEP, ao ser implantado, propôs duas mudanças importantes em relação aos CES e NES. A primeira incidiu sobre a autonomia que cada Núcleo gozava nos aspectos administrativos e pedagógicos. A segunda mudança incidiu sobre a forma de organização dos cursos, e na possibilidade de acolher no Núcleo diversos tipos de cursos. Neste sentido a professora Isaura Gonçalves Dorneles, fala um pouco das experiências desenvolvidas na Cidade de Juína:

"Trabalhei ainda no NEP - Núcleo de Educação Permanente em 1988, quando fomos para Chapada dos Guimarães para fazer a estrutura do NEP, porque tinha que se fazer a estrutura de funcionamento do Núcleo. Foram criados sete núcleos no estado, e Juína foi contemplada,

inclusive pelo trabalho que vinha desenvolvendo. Em 1988, quando o NEP foi implantado, trabalhamos com SPG - Suplência de Primeiro Grau, SSG - Suplência de Segundo Grau, Logos II, Modular I e II, tinha ainda o Nivelamento, tinha o PEB - Programa de Educação Básica, que a gente atendia todos esses projetos e programa dentro do NEP, que durou aqui na escola até 1992”.

Segundo a referida professora, o SPG – Suplência de Primeiro Grau foi desenvolvido em dois momentos. No primeiro momento, era um curso que preparava apenas para o Exame geral, em que o aluno fazia um exame especial para conseguir o certificado de primeiro grau. Num segundo momento, ele já se deu com avaliação no processo, mas ainda havia o acompanhamento do Centro de Exames Supletivos e da Secretaria de Estado de Educação. O curso SSG – Suplência de Segundo Grau permaneceu com a finalidade de preparar para exame geral, que era oferecido pelo Centro de Exames Supletivos.

O Modular, segundo a professora Isaura, era um projeto que a Secretaria Estadual de Educação tinha para atender pessoas jovens e adultos que não tinham condições de freqüentar a escola. O mesmo funcionava na modalidade semi indireto. O aluno estudava através de módulos, e tirava dúvidas com orientador de aprendizagem, e quando se sentisse preparado, fazia a avaliação, eliminando módulo a módulo, até chegar ao final do curso. O projeto atendia o primeiro e o segundo graus, hoje ensino fundamental e médio. O PEB – Programa de Educação Básica, atendia jovens e adultos da 1ª a 4ª série.

Segundo Soares (1995) estes programas, especialmente o PEB, foram lançados pelo Ministério da Educação em substituição aos programas do MOBREAL, e eram desenvolvidos em parceria com estados e Municípios, que refletiam em grande medida as políticas de âmbito nacional.

A criação dos NEPs parece ter impulsionado o ensino supletivo, dando-lhe uma qualidade na formação dos jovens e adultos, tanto no que se refere aos aspectos humanos e políticos, quanto na atualização dos conhecimentos, como relata a professora Tereza Mangolin:

“O NEP foi a instância educacional em Colíder que durante meia década mais acentuadamente criou oportunidades a seus envolvidos, de apropriarem-se dos mais atualizados conhecimentos. Assim participou organizando discussões mais ricas e polêmicas do cenário educacional da

época e fora dele. Estava colocado na linha de frente do seu projeto político pedagógico, o envolvimento das/os cursistas nos eventos, nos cenários que requeriam discussões, participação e encaminhamentos. Foi vanguarda nas discussões educacionais bem como nas demandas da comunidade”.

Esta maior dinamicidade possibilitada pela implantação dos NEPs, também transparece na fala da professora Vera Lúcia V. Coutinho da Escola Cleonice Miranda da Silva, de Colíder, que afirma:

“Depois a gente achou que o Logos II estava muito vencido e a gente implementou. Nós montamos um projeto com o nome Magistério a Distância. O nosso pecado foi não registrar o projeto (...). a gente trabalhou com este projeto nos anos 88, 89, 90 e 91, e por este tempo estava terminando o curso. Formamos duas turmas grandes (...) não sei precisar a quantia. No final ficou um tanto descaracterizado, pelo fato de não ter sido registrado e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, e os alunos acabaram sendo certificados pelo Logos II, quando na verdade foi um trabalho muito diferente, com uma riqueza muito maior, e com uma metodologia completamente diferente. Uma das grandes dificuldades que sempre encontrávamos era com a questão do espaço, que sempre tínhamos que tomar emprestado de alguém. (...) Uma das coisas muito bonitas da experiência nesta escola tem sido o atendimento aos alunos trabalhadores. E muito bonito é essa coisa da idéia que se tinha de ser uma educação permanente, como se tinha no NEP. Nós tínhamos a idéia de educação permanente, que agora está sendo retomada nas discussões sobre Educação de Jovens e Adultos. Por isso que eu digo, que nós passamos por processos muito ricos, e depois sofremos uma espécie de afundamento na passagem do NEP para a Escola de Suplência”.

Apesar de todas estas ricas experiências de processos produzidos a partir dos NEPs, o Estado de Mato Grosso retrocede para uma supletividade da Educação de Jovens e Adultos centrada nas chamadas Escolas de Suplência. Queixa-se a professora Vera Lúcia a respeito do processo desencadeado com a implementação da Resolução 137/91, do CEE, que acaba com todas estas experiências, e implanta uma modalidade de ensino supletivo muito próximo ao ensino regular, a partir das chamadas Escolas de Suplência. Neste sentido argumenta a professora Vera Lúcia: “Neste período de transição, com a Resolução 137/91, perdeu-se uma riqueza de experiências, e o Estado não tinha muito a oferecer para as escolas no momento da implantação da 137, que veio do nada”.

A afirmação “veio do nada” expressa ao mesmo tempo ironia e indignação a respeito da forma como ocorreu o processo de extinção da diversidade de experiências educacionais desenvolvidas naquele contexto. Mas, certamente a professora Tereza Mangolin é mais precisa quando afirma que a extinção dos NEPs juntamente com a riqueza de suas experiências, foi fruto de uma ação “autoritária e rechaçatória” de um governo “ditatorial e concentrador” daquele período.

4.1 Resolução 137/91 CEE.

No início da década de 90, o Estado de Mato Grosso, na contramão dos debates e acordos internacionais firmados a partir da Conferência de Educação para Todos de Jomtien, redefine seu modo de atuar na Educação de Jovens e Adultos, na realidade retrocedendo para uma política supletivadora, através da implantação das chamadas Escolas de Suplência, via Resolução 137/91. Esta Resolução extingue os Centros de Estudos Supletivos, os Núcleos de Estudos Supletivos, os Núcleos de Educação Permanente, e conseqüentemente, a diversidade de cursos oferecidos por eles. Em seu lugar, implanta, do ponto de vista prático, um modelo único de curso de Educação de Jovens e Adultos, desconsiderando a riqueza de experiências já produzidas no Estado, nesta modalidade educativa.

A Resolução 137/91-CEE retoma o parecer 699/72 do CFE, e normatiza os cursos supletivos nas funções Suplência, Aprendizagem e Qualificação Profissional. Os cursos na função Suprimento, por não garantir o prosseguimento dos estudos, não tiveram nenhuma regulamentação, nem era exigido sua autorização junto ao CEE, para o seu funcionamento. Esta mesma regra se aplicou aos cursos nas funções aprendizagem I e qualificação I, se a escola proponente expedisse certificados de aproveitamento, sem conferir direito ao prosseguimento de estudos, conforme determinava o Art. 21 desta Resolução.

Nos cursos supletivos nas funções Suplência, Aprendizagem e Qualificação Profissional, para que os mesmos pudessem dar direito ao prosseguimento dos estudos, seus currículos deviam incluir os conteúdos específicos do núcleo comum e os do artigo 7º, da Lei 5692/71, e o cumprimento normativo da Resolução 137/91. Esses cursos, poderiam ser desenvolvidos na forma direta, indireta e pela combinação de ambas, com estrutura, duração, metodologia e regime escolar próprios, desde que tivessem seus planos de curso aprovados previamente pelo CEE.

Os cursos de Suplência do Ensino Fundamental e Médio com avaliação no processo, exigiam duração mínima de 100 (cem) dias e a carga horária de 540 (quinhentas e quarenta) horas-aula, independentemente se fosse organizado na forma semestral ou ano civil. Estava excluído desta carga horária mínima, o tempo reservado ao período de recuperação e provas finais. No caso do ensino semi-indireto, na forma mista, a carga horária destinada não podia ser superior a 20% da carga horária mínima prevista. (Cf. § 1º, incisos I, II e III, do Art. 4º, da Res. 137/91).

A respeito do rendimento escolar, bem como da assiduidade e avaliação, deveria constar no plano de curso formulado pelo estabelecimento de ensino, e aprovado pelo CEE. Era permitida a circulação e o aproveitamento de estudos realizados no Ensino Fundamental e Médio, Regular ou Supletivo, desde que concluída a série ou período com aprovação ou evidenciados mediante aprovação em disciplinas dos Exames Supletivos, respeitando idade mínima estabelecida e demais dispositivos previstos na legislação.

Para os cursos supletivos na função suplência, nos níveis de ensino fundamental e médio, com avaliação no processo, foram estabelecidas 4 modalidades:

- Suplência I: ensino equivalente ao das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental regular, ministrado em pelo menos dois anos ou quatro semestres ou períodos letivos;
- Suplência II: ensino equivalente às quatro últimas séries do Ensino Fundamental Regular, ministrados em quatro semestres ou períodos letivos;

- Suplência em Nível Médio: com duração de, pelo menos, três semestres ou períodos letivos;
- Suplência Profissionalizante: Habilitação de professores não qualificados em Nível de Ensino Médio, com duração a ser fixada em normas próprias. (Res. 137/91, Art. 5º, I, II, III e IV, CEE).

Note-se aqui, que cada uma das três primeiras modalidades se compõe do que é chamado pela resolução de períodos ou semestres, que de fato eram equivalentes a uma série no ensino regular, com a diferença fundamental de poder ser feita em um semestre, enquanto que no ensino regular só é possível ser feita num ano. Para a quarta modalidade denominada Suplência Profissionalizante, não é determinada a duração dos cursos, apenas remete para a exigência de ser fixada em norma própria.

Também foram estabelecidas as idades mínimas e as condições para o ingresso em cada uma destas modalidades e nos seus respectivos períodos ou semestres: para ingressar no Curso Suplência I, o aluno devia ter 14 anos completos ou a completar até o início das aulas e ingressar no período para o qual demonstrava possuir conhecimentos requeridos, evidenciados mediante verificação a ser procedida pela escola que acolheria a matrícula; Para ingressar no Curso Suplência II, o jovem deveria ter 16 anos completos ou a completar até o início das aulas, ter concluído as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental ou demonstrar possuir conhecimentos equivalentes mediante verificação a ser procedida pela escola que acolheria a matrícula. Para ingressar nos períodos subseqüentes desta modalidade exigia-se que o aluno tivesse concluído a série anterior do Ensino Fundamental, regular ou supletivo, ter idade mínima de 16 anos e meio para a matrícula do 2º período ou semestre ou a completar até o início das aulas do referido período, e ter a idade acrescida em 6 e 12 meses, para a matrícula nos 3º e 4º períodos; Para ingressar no Curso Suplência em Nível Médio, exigia-se idade de 18 anos completos ou completar até o início das aulas, ter concluído o ensino fundamental ou equivalente. Sem comprovação de escolaridade em nível de ensino fundamental, a exigência era ser maior de 21 anos, mediante verificação de domínio de conteúdos pela escola de destino. Para

ingressar nos períodos subseqüentes do ensino médio, exigia-se a idade de 18 anos completos ou a completar até o início das aulas, e ter concluído a série ou período anterior, Regular ou Supletivo.

A nova LDB/96, por ser extremamente sucinta ao tratar da Educação de Jovens e Adultos, acaba por não ser clara quanto a definição das idades para ingressar nos cursos de Educação de Jovens e Adultos. Estabelece idade apenas para os Exames supletivos, exigindo idade mínima de 15 anos para exames de conclusão do ensino fundamental, e 18 anos para conclusão do ensino médio, acabando por serem aplicadas também nas Escolas de Suplência.

Para os cursos supletivos a referida Resolução definia os conteúdos curriculares, no sentido de que fossem “centrados na prática social e no trabalho e formas de produção de material didático”; a metodologia de ensino-aprendizagem e avaliação “adequada ao amadurecimento e experiência do aluno”; e “organização escolar flexível”. Esta flexibilidade poderia incidir sobre a duração da aula e do número de horas-aula, a matrícula por disciplina, períodos letivos, a carga-horária semestral e/ou anual, e o número de semestres e/ou anos letivos dos cursos; e indicação de recursos humanos habilitados e disponíveis. (Resolução 137/91, Art. 6º).

Para o curso de suplência profissionalizante em nível de Ensino Médio, com o objetivo de habilitar os professores não titulados, jovens ou adultos, inseridos em efetivo exercício de docência, devia constar no seu plano, os conteúdos mínimos necessários ao exercício da profissão, conforme a legislação vigente aplicável. Este tipo de curso, teve relativa incidência no Estado de Mato Grosso, para qualificação de professores em serviço, principalmente aqueles oriundos do meio rural e das pequenas cidades localizadas nas regiões mais afastadas e menos desenvolvidas.

A Resolução 137/91, previa também no seu artigo 7º, a possibilidade do desenvolvimento de cursos de Suplência de Educação Geral, em nível Fundamental e Médio, com avaliação fora do processo. Esses cursos poderiam ser desenvolvidos tanto pelo poder público, como pela iniciativa privada, de acordo com duas alternativas estabelecidas:

- 1- Mediante a oferta de cursos livres propostos e executados pela Escola;
- 2- Mediante o ensino a distância, através de estudo ativo independente que possibilitasse ao estudante a escolha dos horários, da duração e do local de estudos.

A avaliação e a certificação, em ambas alternativas, deveria ser feita mediante Exames Supletivos, aplicados regularmente pelo órgão próprio do Sistema Estadual de Educação, respeitando as faixas etárias estabelecidas.

A respeito dos conteúdos curriculares dos programas de cursos e exames de Educação de Jovens e Adultos, o Art. 10 estabelecia que deviam ser os mesmos ministrados no Ensino Regular de cada nível e modalidade.

Os Exames Supletivos também foram regulamentados. Definidos na função suplência, e a cargo da Secretaria de Estado de Educação, para serem oferecidos de forma unificada em todo Sistema Estadual de Ensino ou parte deste, com a exigência de haver demanda mínima. Para o oferecimento de Exames Supletivos de Educação Geral – Fundamental e Médio, exigia-se a quantidade mínima de 100 (cem) candidatos inscritos, e para cada modalidade oferecida nos Exames supletivos Profissionalizantes, 60 (sessenta) candidatos.

Para a realização dos Exames, foram definidos os meses de junho e novembro de cada ano, para a Educação Geral, e no mês de setembro para os profissionalizantes, definidos mediante levantamento de mercado e absorção de mão-de-obra. Esta última parte define o caráter dos cursos profissionalizantes, que certamente não tinham a preocupação de formar profissionais para atuarem profissionalmente de forma autônoma, mas para formar “mão-de-obra” que fosse absorvida pelo mercado.

Os Exames Supletivos de Educação Geral, em nível de Ensino Fundamental e Médio, poderiam ser feitos por qualquer candidato, independente de apresentar comprovação de escolaridade, devendo apenas respeitar a faixa etária estabelecida.

As Disposições Gerais e Transitórias trataram dos processos de autorização e reconhecimento dos cursos, bem como da possibilidade de

“entrosagem” e de “intercomplementaridade” dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, inclusive empresas.

Por fim, o artigo 23, e seu parágrafo único, determinam que todos os cursos supletivos em funcionamento, autorizados ou não, deveriam adequar-se às normas nela constantes, num prazo de 90 dias, inclusive os projetos de cursos de capacitação de professores não titulados, em execução pela rede pública. Cabendo aos órgãos competentes, proceder à supervisão e inspeção periódicas às iniciativas de ensino supletivo do Sistema Estadual de Educação.

Esta resolução dá a tônica das políticas de Educação de Jovens e Adultos, desenvolvidas no Estado de Mato Grosso a partir de 1991. A diversidade de cursos e experiências com Educação de Jovens e Adultos, desenvolvidos pelas escolas, foram reduzidos praticamente aos cursos de suplência presenciais, sistema seriado, com tempo escolar reduzido e acelerado, nas chamadas Escolas de Suplência. Este retrocesso é explicitado no depoimento da professora Vera Lúcia V. Coutinho, que diz: “Por isso que eu digo, que nós passamos por processos muito ricos, e depois sofremos uma espécie de afundamento na passagem do NEP para a Escola de Suplência”.

Este processo de adequação das escolas que desenvolviam cursos modulares, semi presenciais e a distância, ao novo sistema definido pela Resolução 137/91, foi um tanto difícil, visto que era preciso adequar-se ao novo sistema, e ao mesmo tempo garantir a terminalidade dos outros cursos, para os alunos que estavam sendo atendidos. O professor Joilson Gonçalo Ventura, atual diretor da Escola Manoel Corrêa de Almeida, de Várzea Grande, define este período como sendo de excepcionalidade, e comenta este momento da escola:

“Houve um momento em que a escola não tinha professores para todas as disciplinas, nos casos específicos de Geografia, História e Ciências. Neste caso, os alunos fizeram todos os outros módulos e ficaram para trás os módulos referentes a estas disciplinas. Neste tempo também foi extinto o sistema modular (...) Aí, nós fomos reivindicar na Superintendência de Educação (...) e nós conseguimos garantir a terminalidade do curso para estes alunos, dentro do sistema modular. Neste caso, eu fiquei como professor de Geografia e História, a professora Neide ficou de Ciências, para garantir o término do curso. Tanto é que, aquilo que os alunos não

produziram em dois anos, tiveram que produzir em oito meses. Porque, ou eles terminavam ou eles saíam com tudo perdido”.

E ao fazer uma avaliação desse processo e sobre a questão da aprendizagem, o professor Joilson comenta:

“Ficou muito difícil, porque você avaliar, por exemplo, um módulo geral para o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, em quatro ou cinco meses é muito difícil. Porque você pegava alunos ágeis, rápidos na percepção, e alguns lentos, que precisavam mais de atenção. E outra coisa, dependia muito mais do aluno do que do professor, porque era o aluno que deveria estudar e vir procurar o professor para tirar dúvidas. Mas o que acabamos fazendo foi o contrário. Como os alunos não tinham as noções básicas destas áreas do conhecimento, nós começamos a dar aula, com horário determinado”.

A professora Vera Lúcia V. Coutinho da Escola Cleonice Miranda da Silva de Colíder, também faz referência a este período de transição como sendo um momento bastante conturbado e difícil:

“O que aconteceu aqui foi o seguinte: nós tínhamos alunos matriculados que não podiam ter matrícula naquele ano de transição porque tinha que ter o projeto de implantação, e a nossa escola tinha matrículas do ano anterior realizadas. Então, nós tínhamos que atender alunos do Logos II terminando, alunos do magistério a distância terminando, alunos do modular semi presencial terminando e alunos já do novo sistema supletivo implantado com a Resolução 137/91 começando, e a quantidade de professores reduzidos pela metade. Nós ainda não tínhamos espaço físico, e ainda bem que conseguimos aquele pavilhão de madeira que já está entrando em decadência. (...) E foi muito sofrido porque, entrou a 137 e não tínhamos grade curricular, não tínhamos nada, e tivemos que criar a ficha individual do aluno, tivemos que criar a grade curricular que tinha que ser aprovada ainda”.

Paralelamente aos cursos oferecidos nas Escolas de Suplência, a Secretaria de Estado de Educação passou a desenvolver projetos de qualificação de professores, em serviço, nível Médio, Magistério, temporários, sem perspectiva de continuidade, portanto com data para iniciar e terminar. Os cursos técnico-profissionalizantes foram destinados a empresas e instituições privadas.

Pode-se dizer que, a partir de 1991, as políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos, no Estado de Mato Grosso, foram desenvolvidas a partir de três perspectivas: escolarização dos jovens e adultos, através dos cursos supletivos de

1º e 2º graus, presenciais, seriados e semestrais, oferecidos pelas chamadas Escolas de Suplência; qualificação de professores leigos, através de cursos semi presenciais, na modalidade supletiva, nível 2º grau, Magistério, com tempo de início e fim previamente determinados; alfabetização de jovens e adultos, através do desenvolvimento do projeto ALFA, iniciado em 1997. O Estado também vem oferecendo sistematicamente Exames Supletivos de Educação Geral, primeiramente ligado a uma equipe da Secretaria de Estado de Educação, posteriormente organizado pelo Centro de Exames Supletivos.

4.2 As Escolas de Suplência

As Escolas de Suplência foram sendo implantadas, ao longo dos anos 90, praticamente em todo o Estado de Mato Grosso, a partir da aprovação da Resolução 137/91. As mesmas organizaram-se com autonomia administrativa e político-pedagógica. Evidentemente, que esta autonomia está limitada pelas definições normativas e políticas do Estado.

Os cursos desenvolvidos por estas escolas foram predominantemente presenciais, seriados e semestrais. Uma modalidade que se aproxima muito ao ensino regular. Os alunos passaram a ser atendidos com a exigência da frequência obrigatória em 75% de presença em sala de aula, não tendo mais acompanhamento individualizado, nos moldes dos CES, NES e NEPs, e a avaliação passou a ser feita no processo. A diferença fundamental existente entre o ensino supletivo e o ensino regular, é de que neste, o aluno faz uma série em um ano, enquanto que no supletivo uma série é feita num semestre.

Do ponto de vista da formulação política, o que caracteriza o centro da Educação de Jovens e Adultos, a partir das escolas de suplência, é a visão supletiva. Esta, carrega a marca de uma discriminação negativa de suprir uma necessidade ou uma deficiência, negando assim a dimensão do direito. Este já havia sido previsto na Constituição brasileira de 1988, e a Conferência de Jomtien

retoma a compreensão da educação como sendo um direito humano, e permeou toda a Década de Educação para Todos.

Embora a padronização no atendimento ao jovem e adulto pela Escola de Suplência, tivesse se contraposto à proposta da chamada década de Educação para Todos, o Estado de Mato Grosso não ousou implementar políticas que pudessem dinamizar esta modalidade educativa, para atender melhor os jovens e adultos nas diversidades de condições sociais e geográficas. Por esta razão, a Educação de Jovens e Adultos, salvo raras exceções, limitou-se atuar em áreas urbanas mais centralizadas, relegando à dupla marginalidade os jovens e adultos do meio rural e das regiões menos urbanizadas. Dados da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso, ilustram o atendimento aos jovens e adultos pelas Escolas de Suplência.

TABELA 1: Número de Escolas Estaduais que Ministraram o Ensino Supletivo e sua Localização Mato Grosso – 1996/2001

Localização	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Urbana	186	210	193	129	165	181
Rural	6	14	13	4	6	15
Total	192	224	206	133	171	196

Dados fornecidos pela Divisão de Microplanejamento, Informática e Estatística, da Secretaria de Estado de Educação – MT, 2001.

Um outro aspecto importante relativo às Escolas de Suplência, era a produção do que se pode chamar de aligeiramento do ensino. A possibilidade de cursar duas séries em um ano, levava muitos jovens com alguma defasagem idade/série, a saírem das chamadas escolas regulares e ingressarem nas Escolas de Suplência, produzindo uma certa concentração de alunos no interior destas, e conseqüentemente um processo de esvaziamento daquelas. Neste sentido comenta o professor Joilson, diretor da Escola Manoel Corrêa de Várzea Grande: “A maioria das escolas passaram a ter supletivo porque não tinham mais

clientela. Porque os alunos que procuravam escola, procuravam o supletivo. Não queriam fazer o ensino regular”.

Neste sentido, as Escolas de Suplência, em parte, atenderam os jovens e adultos trabalhadores que encontravam dificuldades em conciliar a organização da vida de trabalho com a organização de estudo nas escolas regulares, e em outra atenderam uma parcela significativa de jovens que percebiam nelas a possibilidade de concluir o processo de escolarização em menos tempo.

Sobre as Escolas de Suplência dedicaremos uma parte mais extensa do trabalho, ao tratarmos especificamente das experiências de três escolas localizadas em três cidades diferentes do Estado.

4.3 Os Projetos de Formação e Habilitação de Professores para o Magistério, na Modalidade Supletiva

Um segundo viés das políticas de Educação de Jovens e Adultos no Estado, deu-se pela implementação de cursos supletivos de qualificação de professores leigos para o magistério em séries iniciais.

Com o objetivo de profissionalizar o magistério, o Estado de Mato Grosso desenvolveu, a partir do final da década de 80 e em parte da década de 90, vários projetos que atendiam professores leigos em serviço, na sua maioria do meio rural ou de pequenas cidades e vilas, oferecendo um curso de segundo grau, habilitando para o Magistério de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental. Foram desenvolvidos os projetos Homem x Natureza na região Oeste de Mato Grosso (encerrado em 1992), Inajá em duas versões, I e II, no Baixo Araguaia, Futuro Certo (este interrompido no seu início) e Geração. Limitar-me-ei a apresentação deste último, por ter aproveitado muito das características e experiências dos primeiros, e por ter sido de maior relevância e abrangência no atendimento.

Para a realização desta parte do trabalho, valer-me-ei de duas fontes básicas de informações: o documento do projeto executado, e de uma entrevista realizada com o professor Natalino Neres Santana, assessor da Secretaria de

Educação do Estado, que participou desde a elaboração, até o encerramento do projeto. Devido a ausência de um arquivo na Secretaria de Estado de Educação, que organizasse os documentos dessas experiências, não foi possível ter acesso aos relatórios produzidos. O próprio documento do projeto foi conseguido em mãos de uma assessora que trabalhava num dos departamentos da Secretaria de Educação.

Em 1994, iniciou-se no estado o Projeto Futuro Certo, com financiamento externo, que atendia várias micro regiões do estado. Este projeto, após desenvolver duas etapas, foi interrompido. Com a mudança de governo, e conseqüentemente das equipes de assessorias da Secretaria de Estado de Educação, o projeto foi totalmente reformulado, inclusive o nome. A principal justificativa era de que o projeto estava equivocado quanto a sua organização metodológica e sua base filosófica, conforme argumenta o professor Natalino:

"Então eu fui para o Guarantã, onde funcionava um dos pólos do projeto, e fiquei trinta e cinco dias acompanhando o projeto. (...) Era uma coisa assim, digamos, louca. (...) primeiro eles fizeram uma tal etapa de nivelamento. Olha, nivelamento em educação, isso não existe. Por que, o que é nivelar? Não é passar uma lamina, e o que está acima corta e o que está abaixo enterra? E no que concerne ao conhecimento, a aprendizagem, isso não acontece. Então fizeram esta etapa de nivelamento, onde trabalharam disciplinas desarticuladas, chegando ao absurdo do professor de Matemática dar por tarefa 400 exercícios, para alunos que, as vezes, não tinham nem segunda série. (...) Aí, em janeiro de 95, ainda funcionou em quatro pólos. Eu acompanhei o projeto lá, e fiquei horrorizado porque eles trabalhavam com média de 38 disciplinas, todas elas fragmentadas entre si, no caso com tempo de 50 minutos, trabalhavam dez horas por dia, de Segunda a Sábado. Quando chegava Sábado, o pessoal estava com estrelas nos olhos de cansados (...). E, a gente achou que havia algumas terminologias muito complicadas para o projeto. Primeiro porque ele dizia claramente que todo o projeto se fundamentaria em apenas uma escola filosófica da educação, que era a crítico social dos conteúdos. (...) Tanto que ocorria o seguinte: discutia-se que a avaliação era cotidiana, diagnóstica, processual, etc., mas no final tinha que ter uma média sete. (...) Teve um fato grave quanto a isso no pólo de Juína, onde começou com mais de cem alunos, e com esta média sete, nada menos que 50% dos cursistas³⁰ não foram adiante, porque foram reprovados pela média sete".

Após esta constatação a respeito da organização e funcionamento do Projeto Futuro Certo, a assessoria pedagógica da Secretaria de Educação

³⁰ Os cursistas eram os professores leigos que trabalhavam com séries iniciais e que freqüentavam o curso para se qualificarem.

resolveu interromper o projeto. Concomitante a isso, definiu uma equipe, da qual fez parte o professor Natalino, para reformular o projeto, com a assessoria da professora Marineusa Gazzetta.

Em 1995, o projeto Futuro Certo foi interrompido, e no seu lugar foi implantado o Projeto GerAção, que reformulou totalmente sua organização metodológica e base filosófica, tendo sido mantido apenas o funcionamento em etapas parceladas, alternando etapas letivas intensivas e etapas intermediárias.

Para a interrupção do antigo projeto e implantação do novo, foi desenvolvido um processo de negociação com os secretários municipais de educação, e desenvolvidos encontros para discussão e estudo, com a participação dos secretários municipais de educação e os monitores do projeto Futuro Certo, como relata o professor Natalino:

"E a gente chamou os secretários municipais de educação, os monitores para um encontro de uma semana no hotel Fazenda Mato Grosso, em Cuiabá. Você não imagina o quebra pau que foi, porque de repente, veio o pessoal com projetinho prontinho, com carga horária, com grade, com tudo. E de repente chegaram lá, e a gente falou, não vai ter nada disso! Então perguntaram, 'cadê o projeto?' e a gente falou que não tinha projeto. Então, lógico que quase fomos assados vivos. (...) Mas em fim, que a gente conseguiu com uma semana fechar estas coisas. E até a gente fez um compromisso com eles: vamos trabalhar esta primeira etapa, e vamos ver que depois vamos fazer um novo encontro. Em breve a gente vai avaliar, se não der certo, tudo bem, (...) nós temos quase quinhentos anos de educação desta forma que vocês querem trabalhar, está dando certo? Não está! Então por que a gente não experimenta agora de uma outra forma. E foi nesta mesma época, em Julho de 95, que foi dado o nome de GerAção".

O projeto atendeu no seu início quatro pólos, posteriormente ampliou-se para dez, e no final acrescentou mais três, totalizando o atendimento de treze pólos e quarenta e sete municípios no Estado. Destes municípios, foram atendidos 1019 professores leigos. A condição necessária para ingressar no curso, era de ser professor leigo, atuando em sala de aula sem habilitação para o Magistério.

Os três último pólos, foram atendidos com a reorganização dos gastos com o projeto, como relata o professor Natalino:

"Como tínhamos recursos externos, nós podíamos fazer a programação, e a própria reprogramação do projeto fez com que a gente economiza-se muitos recursos financeiros, e

pudéssemos abrir novos pólos. Para você ter uma idéia, o pólo de São Félix do Araguaia chegou a gastar numa etapa de janeiro de 1995, 112 mil reais. Na próxima etapa de julho, quando a gente reorganizou tudo, eles passaram a receber 35 mil reais, e ninguém morreu de fome por causa disso. Pelo contrário, funcionou direitinho. O que sobrou aí, foi mais de 70 mil reais, e a gente pôde abrir mais três pólos”.

Os pólos foram organizados da seguinte forma: pólo de Alta Floresta, pólo de Juína, pólo de Guarantã do Norte, pólo de São Félix do Araguaia, pólo de Juara, pólo de Aripuanã, pólo de Terra Nova do Norte, pólo de Nova Xavantina, pólo de Canarana, pólo de Comodoro, pólo de Cláudia, pólo de Colíder e pólo de Cáceres.

No seu aspecto político administrativo e pedagógico, o projeto teve a seguinte organização:

- Coordenação Geral – tinha a função de garantir a unidade filosófica do projeto, acompanhar o seu desenvolvimento, promover encontros de formação, planejamento e avaliação com as equipes do projeto, documentar as atividades do projeto, viabilizar formação dos profissionais envolvidos no projeto, elaborar relatórios, providenciar assessorias específicas na medida da necessidade do projeto. Esta coordenação era composta por profissionais da Secretaria de Estado de Educação, e formada por duas equipes com funções distintas, articuladas entre si:
- Coordenação Pedagógica – ligada à equipe de formação, que fazia a articulação entre os municípios participantes e os encaminhamentos coletivos, assegurando o andamento do cronograma definido e a unidade filosófica do projeto. Encarregava-se ainda dos contatos com as instituições envolvidas, e as consultorias necessárias. Havia um coordenador pedagógica que respondia pelo projeto perante a instituições e órgão envolvidos.
- Coordenação Financeira – compunha esta coordenação a Assessoria de Planejamento/Coordenação do PRODEAGRO na Secretaria de Educação, e tinha a função de captar, organizar e coordenar todos os recurso financeiros necessários ao desenvolvimento do projeto³¹.

³¹ O projeto era totalmente financiado com recurso do PRODEAGRO, um programa que abrangia vários projetos vinculados ao desenvolvimento do meio rural, com financiamento externo.

- Coordenação Local – tinha a função de assegurar a política educacional do projeto junto às secretarias municipais de educação, incentivar a participação das comunidades nas atividades do projeto, providenciar as condições de trabalho necessárias para o exercício profissional dos monitores e assessores, organizar os calendários do ensino no município, adaptando-os às necessidades do projeto, documentar as atividades, providenciar local e condições para a realização das etapas do projeto, e providenciar avaliação contínua da parte pedagógica das etapas letivas intensivas e intermediárias do projeto. Esta coordenação era composta pelos secretários de educação dos municípios-pólos, diretores das Escolas de Suplência e assessores pedagógicos dos municípios-pólos, sendo coordenada pelo secretário de educação do Estado.
- Pólo – é o agrupamento de municípios envolvidos no projeto, por proximidade geográfica. Dentre o conjunto dos municípios, o que oferecia melhores condições de infra-estrutura, passava a ser o município-sede do pólo, onde eram realizadas as etapas letivas intensivas.

Do ponto de vista da sua operacionalização, o projeto estruturava-se com etapas letivas intensiva, etapas intermediárias e etapas de formação e planejamento.

As etapas letivas intensivas realizavam-se em períodos de férias ou recessos escolares (janeiro/fevereiro e julho), com duração entre quatro e seis semanas em cada etapa, nas quais trabalhava-se as disciplinas curriculares, orientadas pelos docentes e acompanhadas pelos monitores e assessores pedagógicos dos respectivos pólos. Em cada etapa letiva intensiva, os professores-cursistas de cada pólo, eram agrupados em um único município, quase sempre no município-sede do pólo.

As etapas letivas intermediárias eram períodos de atividades realizadas entre uma etapa letiva intensiva e outra. Consistiam num conjunto de atividades que atendia às necessidades específicas de cada professor-cursista, dando continuidade às atividades de ensino-aprendizagem trabalhadas nas etapas letivas intensivas. Estas atividades eram realizadas nas próprias escolas onde

trabalhava o professor-cursista, com a orientação dos monitores. Eram componentes das etapas intermediárias as seguintes atividades:

- a) Estágio Supervisionado: Atividade obrigatória, com uma carga horária de 400 horas, o professor-cursista era acompanhado e avaliado pelo monitor, nas suas atividades como professor na escola onde trabalhava, no seu dia-a-dia em sala de aula e na relação escola/comunidade.
- b) Relatório de pesquisas realizadas: O professor-cursista devia apresentar relatórios de pesquisas ou de outros trabalhos propostos nas etapas letivas intensivas, e que eram realizados nas etapas intermediárias.
- c) Estágio não-supervisionado: Não fazia parte da grade curricular essencial e não tinha carga horária obrigatória, mas era considerado o período de trabalho do professor-cursista como oportunidade de crescimento e clareza na compreensão de conteúdos e metodologias de trabalho, e era contado no histórico escolar do cursista.

As etapas de formação e planejamento eram da responsabilidade da coordenação geral, que definia e organizava as atividades de cada etapa, reunindo para isso, docentes, monitores, assessores pedagógicos e secretários de educação, e buscava consultorias especializadas para cada área de conhecimento ou disciplina. O professor Natalino descreve um pouco da dinâmica destas etapas:

"A gente iniciava com uma avaliação geral do projeto, dos processos que estavam acontecendo e dos entraves. (...) Depois que era feita a avaliação, e de perceber quais eram os pontos de entrave do projeto, a gente se dividia. Num grupo ficavam todos os secretários de educação, assessores pedagógicos e os monitores. Com estes, se trabalhava questões de avaliação, (...) trabalhavam fundamentalmente questões de relatório, (...). Discutia-se muito a questão da política educacional com cada secretário. (...) O outro grupo constituía-se pelos docentes, formando grupos a partir de cada disciplina específica (...) Ali se fazia também um planejamento. (...) Depois, todos retornavam para socializar tudo isso. Os planejamentos eram socializados, e depois se definia quem iria trabalhar em que semana, (...). Nós também tínhamos uma reunião que chamávamos de Fórum dos Secretários e dos Coordenadores, onde se discutia os princípios pedagógicos do projeto, mas também sobre a estrutura do projeto e questões financeiras, trabalhando um pré-planejamento financeiro (...) Então, a partir deste planejamento que fazíamos de custo, é que era repassado o recurso para a realização da etapa".

As áreas fundamentais que compuseram o currículo do projeto foram organizadas em três grandes blocos: Área de Linguagem; Área de Ciências, Área de Estágios, envolvendo o Estágio Supervisionado, com carga horária obrigatória de 400 horas, e estágio não-supervisionado. Da carga horária das disciplinas, 20% era destinada aos trabalhos a serem desenvolvidos nas Etapas Letivas Intermediárias.

O projeto tinha como princípios básicos a construção coletiva do trabalho pedagógico e o processo de produção do conhecimento de forma globalizada pelo aprendiz, no sentido de ir aprendendo a organizar seus próprios conhecimentos e estabelecer relações, utilizando-se de novos conhecimentos para enfrentarem novos problemas e atuar no mundo.

A proposta pedagógica estava centrada na ação, unindo o saber e o fazer, num processo de relação dialética permanente, em vista de uma ação modificadora da realidade. A atividade da pesquisa constituía o eixo metodológico do projeto. A concepção de pesquisa é apresentada pelo professor Natalino:

"Foi trabalhando a questão da pesquisa, aquela coisa bem simples, de você imaginar alguma coisa, alguma coisa que te intriga, de repente você começa a se perguntar sobre isso, e passa a formular um projeto. O processo de perceber um problema, indagar sobre ele e formulá-lo, dentro de uma perspectiva de projeto de pesquisa".

A avaliação era exercida sobre o conjunto das atividades desenvolvidas no projeto, com registros sobre as etapas letivas intensivas e etapas letivas intermediárias, e dos processos produzidos em cada uma das etapas. Nas etapas letivas intensivas era produzido um relatório pelo bloco das disciplinas trabalhadas, devendo conter os objetivos do módulo, carga horária, conteúdos trabalhados, encaminhamentos dados durante o processo, e avaliação crítica dos resultados, de forma global. Nas etapas letivas intermediárias, a avaliação era feita pelos monitores e assessores pedagógicos, através de caderno de campo, contendo a situação de cada professor-cursista em relação à sua atuação em sala de aula e com a comunidade, e o relatório de atividades realizadas. Neste sentido, a avaliação não era exercida apenas sobre o aluno cursista, mas sobre o conjunto das atividades desenvolvidas e as condições de sua realização.

A avaliação do aluno cursista era feita através de uma ficha de avaliação descritiva, contendo dados sucintos a respeito de sua história pessoal e de seu desempenho acadêmico, nas etapas letivas intensivas e etapas letivas intermediárias. Semestralmente era sistematizada a ficha de avaliação descritiva pelos monitores, com a ajuda dos docentes e sob a coordenação dos assessores pedagógicos, e o aluno cursista era chamado para estabelecer um diálogo com esta equipe, como relata o professor Natalino:

"Neste projeto, tinha um momento oficial em que se ia para o pólo, e reunia-se o assessor pedagógico, o monitor daquele cursista, e chamava o cursista para conversar, não para julgá-lo, mas para perguntar como estava, como estava trabalhando, que tipos de problemas estava encontrando, e como o monitor o acompanhava diariamente, contribuía também para discutir as deficiências encontradas pelo cursista. Esta avaliação envolvia a dimensão global do cursista, desde deficiências de ordem acadêmica, até as de relacionamento. Porque a gente trabalhava tudo, desde ele como cursista, até suas ações como professor, da sua relação com os seus alunos, pais de alunos, comunidade, etc."

Para a terminalidade do curso, além da frequência nas etapas, e a realização das atividades, foram definidos dois critérios:

- 1- A realização do Estágio Supervisionado, onde o cursista passava a ser avaliado pelo Conselho do pólo, a partir da 6ª etapa letiva intensiva, atendendo os seguintes aspectos: compreensão e utilização dos princípios do projeto; elaboração do planejamento do trabalho pedagógico; objetivos internos e externos do trabalho; globalização dos conceitos; seleção dos conteúdos em função dos objetivos; metodologias utilizadas; utilização dos recursos pedagógicos; aprendizagem de seus alunos; concepção de avaliação e aplicação cotidiana; relação professor x aluno; relação escola x comunidade. Se o desempenho do cursista fosse avaliado como insuficiente em relação aos critérios definidos, deveria realizar mais um período de estágio supervisionado, com acompanhamento e orientações para superar suas dificuldades.
- 2- A realização de um Trabalho Final, como resultado de um trabalho de pesquisa, iniciado a partir da 3ª etapa letiva intensiva. O trabalho devia iniciar pela elaboração do projeto, contendo a definição do tema, os objetivos, a metodologia de pesquisa a ser utilizada e o cronograma de execução. Durante

a execução do trabalho, o cursista tinha a orientação de um professor da área do tema de pesquisa definido, e pelos monitores de seu município. Este trabalho devia ser entregue até no início da 6ª etapa letiva intensiva, para ser avaliado por uma comissão constituída por docentes, assessor pedagógico do pólo e monitores. O aluno cursista tinha um prazo de setenta e cinco dias para reformular os aspectos apontados pela comissão, e entregá-lo novamente para o parecer final.

Realizados todos os trabalhos, era produzido um documento final, contendo o relatório final do pólo, sistematizando os dados de todos os relatórios semestrais, a sistematização da avaliação descritiva de cada aluno cursista, e a ficha de freqüência e aproveitamento de cada professor-cursista.

Quanto as dificuldades, na realização e desenvolvimento do projeto, embora não apareçam com tanta freqüência na entrevista com o professor Natalino, as mesmas são apresentadas em dois níveis. No período de realização das etapas letivas intensivas, já programadas, as vezes ocorria problemas com o repasse dos recursos, e a etapa acabava sendo adiada.

"Agora, a gente falando assim, parece que era tudo beleza, mas não era. Muitas vezes, a gente teve que adiar etapas, inclusive intensivas, ou as vezes, a etapa ficou, digamos assim, suspensa até dois ou três meses. Porque muitas vezes tivemos problemas seríssimos de repasse ...".

Um outro nível de dificuldades ocorria no âmbito das relações políticas com algumas administrações de prefeituras, que criavam dificuldades em relação à participação dos professores-cursistas nas etapas, visto que era da sua competência garantir as condições de deslocamento e hospedagens dos seus professores-cursistas e monitores para as sede dos pólos nas etapas letivas intensivas, e de manter em salas de aula os alunos cursistas. Em relação aos monitores, também deviam garantir, em caso de deslocamento, passagens e hospedagens, e de mantê-los capacitados através do projeto, com dedicação prioritária para acompanhamento dos alunos cursistas. E muitas vezes, ocorria de os prefeitos descumprirem tais acordos, exigindo processos diplomáticos e de negociações políticas difíceis, para contornar tais problemas.

Quanto ao fenômeno da evasão, embora não tenha confirmação em nenhum dado, o professor Natalino estima que foi entre 20 e 30%, tendo variações entre os pólos. Foram apresentadas várias causas da evasão, dentre elas o abandono da sala de aula e a opção por outra atividade ou emprego, mobilidade de cursistas, que mudavam-se para outras localidades em que não havia o projeto.

Com relação a possíveis ganhos trazidos pelo projeto, o professor Natalino Neres destaca: “Hoje nós temos, se brincar, 80% desse pessoal fazendo faculdade. Seja na UNEMAT, seja nas particulares, seja na Federal através do NEAD, enfim, tem muitos egressos do *GerAção* fazendo curso superior”.

4.4 Projeto ALFA

O Projeto ALFA foi implantado no Estado de Mato Grosso, através da Secretaria de Educação do Estado, em Junho de 1997, como uma forma de resgatar a dívida social, com a população excluída do processo educacional escolar. Conforme documento do projeto, foram estabelecidos como objetivos, minimizar os índices de analfabetismo no Estado de Mato Grosso, resgatando o papel da alfabetização como condição fundamental para uma inserção social e cultural mais eficaz dos indivíduos; compreender a alfabetização como uma construção social, no sentido de que a aprendizagem da leitura e da escrita não fosse limitada apenas à aquisição técnica e mecânica, mas que envolvesse nesse processo o entendimento da realidade de inserção do indivíduo, de modo a estabelecer conexões entre o saber, fruto da experiência, e o saber sistemático universal; e alfabetizar 124.288 jovens e adultos, considerando a faixa etária de 14 a 49 anos, a partir de 1997³².

³² Não deixa de ser curiosa a delimitação da faixa etária, 14 a 49 anos, no atendimento dos jovens e adultos não alfabetizados, numa década em que afirma-se, desde Jomtien, passando por Hamburgo e Dackar, uma perspectiva de educação para todos, e que seja estendida ao largo de toda vida.

Estas metas estabelecidas pelo projeto estão muito distante de serem alcançadas. Dados fornecidos pela própria Secretaria de Estado de Educação atestam isso.

TABELA 2: Mato Grosso - Jovens e Adultos Alfabetizados entre os Anos 1997/2000

Ano	Jovens e adultos alfabetizados
1997	11.115
1998	5.892
1999	5.249
2000	12.042
Total	34.298

Fonte: Secretaria de Estado de Educação/ CPP/EJA – Extraído do Site: http://www.seduc.mt.gov.br/jovens_adultos.htm, em 17/12/2001

Os dados da Secretaria de Estado de Educação informam ainda, que existem 189.566 pessoas com idade de 15 anos ou mais , ou seja, 11,9% da população, que ainda não adquiriram o direito elementar da educação, que é o direito de saber ler e escrever³³.

Como processo de operacionalização, a Secretaria de Estado de Educação estaria desenvolvendo um projeto piloto em 11 municípios que faziam parte do Programa Comunidade Solidária³⁴, e estender o movimento a outros 70 municípios em que a taxa de analfabetismo fosse superior a 15%, e num processo gradual e contínuo, atingir todos os municípios do Estado. O projeto ainda previa garantir a possibilidade de continuidade em cursos de pós-alfabetização no ensino de Suplência, oferecido pela Secretaria de Estado de Educação. Para isso, era

³³ Os dados fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação aproximam-se dos dados do IBGE/PNAD de 1999, que estimavam 193.601 pessoas com 15 anos ou mais de idade não alfabetizadas.

³⁴ Programa do Governo Federal.

preciso envolver instituições governamentais, não governamentais e os movimentos populares³⁵.

Embora o projeto tivesse incluído muitos parceiros, do ponto de vista prático e efetivo, as contribuições foram muito limitadas. A limitação da sua eficácia parece estar no fato de o projeto não ter definido qual seria exatamente os papéis, funções e responsabilidades para cada um desses parceiros, inclusive para que isso pude-se ser cobrado, caso não fossem cumpridos.

Para o trabalho de alfabetização propriamente dito, era recomendado a professores alfabetizadores, estudantes de Pedagogia e outra licenciaturas, ou cidadãos com experiência em alfabetização de adultos e que se identificassem com o trabalho. Os professores para atuarem no projeto deveriam ser capacitados de acordo com a proposta teórico/metodológica do referido projeto. Para isso, a Secretaria de Educação do Estado disporia de coordenadores pedagógicos e professores formadores, que, durante todo o desenvolvimento do projeto acompanhariam sua execução.

Como recursos materiais, devia ser garantido ao aluno um kit contendo caderno, lápis, borracha, régua, tesoura, apontador e uma pasta elástica. Para o professor devia ser garantido como material didático, papel sulfite, papel pardo, tesoura, cola, caneta hidrográfica, cartolina, fita crepe, pasta para arquivo dos trabalhos dos jovens e adultos alfabetizando, e pincel atômico. Como material de

³⁵Dentro de uma perspectiva formal, o ALFA contava com o apoio de instituições internacionais como, a Organização das Nações Unidas para a Educação e a Ciência – UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, e Anistia Internacional – AI; de órgãos federais, contava com o apoio do Ministério da Educação e do Desporto – MEC, Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, e Banco do Brasil; dos órgãos públicos estaduais, formalmente participaram a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, Secretaria de Estado de Cultura – SECULT, Secretaria de Estado de Justiça – SEJUC, Secretaria de Estado de Planejamento – SEPLAN, Secretaria de Promoção Social – PROSOL, Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Banco do Estado de Mato Grosso – BEMAT, e Conselho Estadual de Educação – CEE; das instituições particulares foram incluídas, a Universidade de Cuiabá – UNIC, Instituto Varzeagrandense de Educação – IVE, Instituto Cuiabano de Educação – ICE, e Serviço Social da Indústria – SESI; das organizações populares foram incluídas, a Pastoral da Criança, Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso – SINTEP, e Associação Mato-grossense de Estudantes – AME. Embora, na reformulação do Projeto ALFA em 2001, conste que, do período entre 1997 e 2000, o ALFA tenha alfabetizado aproximadamente 34.298 jovens e adultos, nenhum relatório foi apresentado à sociedade, a respeito dos processos e resultados de sua execução durante este período. Mesmo na secretaria de Educação, nenhum relatório foi encontrado, e os dados oferecidos são extremamente confusos a respeito da alfabetização.

apoio pedagógico, devia ser garantido ao professor alfabetizador, um kit contendo um caderno em que trouxesse a proposta pedagógica do projeto, considerações sobre o processo de alfabetização, considerações sobre aspectos metodológicos da proposta de alfabetização, e cinco cartilhas, em cada uma tratando de um tema específico: Declaração Universal dos Direitos Humanos, Vida, Trabalho, Cultura e Ambiente. Ainda estava previsto material de registro, como ficha de acompanhamento dos alfabetizandos, diário de classe, máquina fotográfica e filme para fotografar as turmas, e edição de um vídeo para registro de uma ou mais etapas do projeto.

Para a formação de grupos de alfabetização, poderia dar-se a partir da iniciativa de qualquer órgão ou instituição pública, instituições e iniciativa privada, organizações populares, associações, entidades, sindicatos e outros. Os grupos de alfabetização deviam ser compostos com no mínimo de 15 a 20 jovens e adultos, e no máximo 30.

O período de funcionamento, a quantidade de dias letivos, a carga horária diária e total devia ser definida com o grupo de alfabetizandos, atendendo suas condições e possibilidades.

O que foi possível perceber na prática, a partir da experiência desenvolvida na Cidade de Nova Xavantina/MT³⁶?

O Projeto desenvolvido na cidade de Nova Xavantina contava com a parceria da UNEMAT, Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, Banco do Brasil – agência de Nova Xavantina, Secretaria Municipal de Educação de Nova Xavantina, Serviço Social da Indústria – SESI, e Associações de Moradores de Bairro de Nova Xavantina. Cada um destes parceiros contribuiu de forma específica com o projeto com ações pontuais, mas que foram de grande importância para que o mesmo pudesse ser desenvolvido.

³⁶ A escolha da cidade de Nova Xavantina como referência para a pesquisa sobre o Projeto ALFA, deve-se exclusivamente ao fato de o autor desta pesquisa ter participado e coordenado o projeto de alfabetização naquela cidade. O Projeto ALFA foi desenvolvido na cidade de Nova Xavantina nos anos de 1998, 1999, 2000, e continua durante o ano de 2001. O projeto foi desenvolvido como atividade de extensão universitária, pelos professores Maria José de Lima, Ilita Dessotti, e Leonir A. Boff, professores da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, do Campus Universitário daquela cidade. Na cidade de Nova Xavantina/MT, o projeto era desenvolvido com o nome de PAJA – Projeto de Alfabetização de jovens e adultos, mas estava vinculado ao ALFA.

Para formar os grupos de alfabetização, os professores da UNEMAT contavam com o apoio das Associações de Moradores de Bairro, que, através de suas diretorias, ajudavam, em seus respectivos bairros, no levantamento dos jovens e adultos não alfabetizados. Durante este trabalho, os jovens e adultos não alfabetizados e que pretendiam participar do projeto, tinham seu nome e endereço colocados em uma ficha individual. Nos bairros em que havia um número significativo de jovens e adultos interessados em serem alfabetizados, formava-se um grupo de alfabetização.

Formados os grupos nos bairros, encaminhavam-se as matrículas, organizadas a partir dos respectivos grupos formados, para a Assessoria Pedagógica do Município, que as reencaminhava para a Secretaria Estadual de Educação, que autorizava o seu funcionamento.

Para a realização dos encontros de alfabetização, era definido um local no próprio bairro. Em alguns bairros os encontros eram realizados na própria escola, se esta estivesse bem centralizada no bairro. Em outros, os encontros realizavam-se ou na sede da Associação de Moradores, ou em alguma Igreja, independente do credo religioso, e até mesmo em salões de festa. A realização dos encontros no próprio bairro, em lugar centralizado, era condição fundamental para o grupo perseverar no processo de alfabetização.

No ano de 1999, ocorreu um fato interessante. Em dois bairros, devido a dificuldade de encontrar lugares adequados para realizar os encontros, os grupos foram encaminhados para escolas próximas aos bairros. Negociou-se com as direções das escolas, salas próprias para os grupos, já que estas escolas atendiam o Ensino Regular nos três turnos. Mas a tentativa de encaminhamento dos grupos para as escolas, resultou em absoluto fracasso. Os jovens e adultos não compareceram. Quando procurados para saber as razões do não comparecimento, as respostas eram unânimes: sentiam vergonha de freqüentar a escola onde adolescentes também estariam estudando, e um certo receio à discriminação. Com isso, foi preciso refazer o processo, e encontrar um lugar no próprio bairro, em condições bem mais precárias, para a realização dos encontros.

Um dos problemas enfrentados era, então, a dificuldade de encontrar um espaço, bem localizado no bairro, que pudesse servir para realizar os encontros, com prédio e acomodações que ajudassem no trabalho pedagógico.

Na formação dos grupos, ocorria que nem todos os bairros conseguiam agrupar um número de jovens e adultos acima de 20, visto que, embora no projeto estivesse previsto a formação de grupos a partir de 15 jovens e adultos, do ponto de vista concreto, a Secretaria cobrava que os grupos fossem formados com, no mínimo, 20 jovens e adultos.

Essa exigência da Secretaria, decorria de um fato tão simples quanto absurdo: garantir que todo o pagamento dos professores alfabetizadores proviessem dos recursos destinados pelo SESI. Este, como parceiro, comprometeu-se a destinar R\$100,00 (Cem Reais)³⁷ a cada grupo de alfabetização formado com 20 ou mais jovens e adultos, para financiar o salário do professor alfabetizador. E, era este o salário mensal que a Secretaria de Estado de Educação repassava para cada professor alfabetizador.

A aplicação deste mecanismo, pela Secretaria de Educação do Estado, produzia duas dificuldades. A primeira era de conseguir pessoas, que tivessem um mínimo de qualificação ou experiência com Educação de Jovens e Adultos para trabalhar com os grupos de alfabetização. Salvo raras exceções, quem acabava trabalhando com alfabetização nos grupos, eram pessoas que estavam precisando muito daquele salário, mas que tinha pouco tempo para se dedicar a ele e a própria formação, ou eram pessoas com muita boa vontade, mas quase sem nenhuma qualificação. A segunda dificuldade produzida, estava relacionada à formação dos grupos nos bairros, uma vez que, não era em todos os bairros que se conseguia formar grupos com 20 ou mais jovens e adultos.

Estas dificuldades levaram à necessidade de buscar a parceria com a Secretaria Municipal de Educação, que se comprometeu em ampliar o financiamento para o salário dos professores alfabetizadores. Com isso, foi

³⁷ Note-se que o valor repassado pela Secretaria de Estado para pagamento do trabalho dos professores alfabetizadores, é inferior ao valor do salário mínimo.

possível manter os grupos formados em cada um dos bairros, e melhorar o salário dos professores alfabetizadores.

A formação continuada dos professores alfabetizadores, embora a Secretaria de Estado de Educação não tivesse garantido as assessorias conforme constava no projeto, a mesma acontecia no desenvolvimento do projeto. Semanalmente os professores da universidade reuniam-se com os alfabetizadores para discutir as dificuldades encontradas, e coletivamente buscava-se formas de resolvê-las. Além disso, a efetivação de uma parceria com a agência do Banco do Brasil de Nova Xavantina, possibilitava a realização de encontros de formação mais prolongados, com assessorias externas, que eram estendidos a muitos professores da rede municipal e estadual de ensino.

O Banco do Brasil de Nova Xavantina também financiava o kit para os jovens e adultos alfabetizando, e material didático para os professores alfabetizadores. Portanto, teve uma participação importante na execução do projeto naquela cidade.

Se no projeto³⁸, do ponto de vista de sua operacionalização, acumulavam-se dificuldades, do ponto de vista dos processos, produzia-se uma enorme gama de riquezas. Desde o processo de negociação para definir os dias de encontros na semana, horários e duração de cada encontro, possibilitava um exercício de participação aos jovens e adultos muito importante, que dizia respeito a organização de suas vidas. Mesmo porque, a Secretaria de Educação do Estado, concretamente, havia previamente determinado que o curso devia ser realizado em quatro meses, com dez horas semanais de aula. Dentro destas delimitações, cada um dos grupos devia organizar seu calendário.

Para além do exercício da participação na organização e funcionamento dos encontros, os grupos constituíam-se em verdadeiros espaços de convivência e de pertencimento. No desenvolvimento dos encontros, a aprendizagem da leitura e a escrita era permeada por encontros festivos, de comemorações de

³⁸ O projeto atendeu, a partir do segundo semestre de 1988, 1999 e primeiro semestre de 2000, na cidade de Nova Xavantina, sete bairros da periferia, a partir dos quais formaram-se seis grupos de alfabetização, tendo em média, 25 jovens e adultos por grupo. O projeto ainda continua em execução, pois o índice de analfabetismo na cidade continua bastante elevado.

aniversários, de comemorações de encerramentos de etapas, produzindo processos em que a aprendizagem não estava separada da construção e reconstrução de sentidos da própria vida. O grupo passava a ser um espaço, não apenas de aprendizagem da cultura escolar, mas de convivência e pertencimento.

Esta constatação era evidenciada sempre que uma etapa era encerrada, com o fim dos quatro meses de curso, e iniciava-se o processo para uma nova etapa. Como não se havia criado as condições para continuar, com o mesmo grupo, o processo de escolarização, mantinha-se os que estavam com mais dificuldades, e orientava-se os que haviam avançado no processo de alfabetização, para matricularem-se no Ensino Supletivo, na Escola de Suplência. Contudo, este não parece ser um processo simples. Muitos dos jovens e adultos que eram orientados para ingressarem no processo de escolarização, retornavam na etapa seguinte do projeto de alfabetização, querendo continuar participando deste. Evidente que os mesmos eram acolhidos, e os professores alfabetizadores, procuravam fazer um trabalho específico com eles. Alguns, que já desenvolviam a poesia oralmente, passavam a escreve-las, outros que eram repentistas, passavam a escrever os próprios repentes, outros procuravam avançar no processo de desenvolvimento da leitura e escrita, outros ainda, tinham mais afinidade com a matemática, e passavam a desenvolver as operações matemáticas. Mas certamente, havia jovens e adultos, que ao interromperem este processo de aprendizagem, permaneciam estagnados ou até retrocediam para a condição próxima à anterior. Enfim, havia naquele contexto, “germinares de processos”, que mereciam melhores cuidados da parte da organização do projeto, e sobre os quais é preciso particular atenção.

A continuidade da escolarização, a partir dos grupos formados e integrados no processo de alfabetização, parecia-nos ser fundamental para que esses jovens e adultos pudessem avançar no processo de descoberta, a partir deste outro mundo da cultura, sem incorrer no risco de ter que retornar a um processo quase que repetitivo, ou de interrompê-lo e sofrer um processo de retorno à condição anterior. Mas para isso, é necessário que o mundo da vida produza processos de descolonização em relação ao sistema educacional, e que este possa abrir-se

para ser permeado por aspectos e valores que compõem o mundo da vida, no qual estes jovens e adultos estão situados.

Para além destas dificuldades apontadas, o entendimento que se tem, é que o projeto poderia ser permeado com outras atividades complementares à aprendizagem da leitura e da escrita. Experiências como a que foi desenvolvida pela Pastoral da Saúde de Várzea Grande³⁹, que articulava o processo de alfabetização e escolarização das mães, com orientação de saúde familiar, numa perspectiva da saúde popular; ou conforme (VIEIRA, 2001), experiências como a desenvolvida na cidade de Porto Alegre pela SECOP, que articulava, juntamente com “Projeto Alternativo de Alfabetização e Pós-Alfabetização”, oficinas de artesanato, onde aprendia-se técnicas artísticas, de pintura em tecido, de reciclagem de vela, artes culinárias, trabalhos em horta, e outros.

Esta integração de saberes articulados à vida dos jovens e adultos, enriquece sobremaneira e propicia uma dinâmica de maior interação com as questões concretas da vida das comunidades, possibilitando além da aprendizagem fundamental da leitura e da escrita, outras aprendizagens que podem ser utilizadas na vida doméstica, como também podem tornar-se fontes de renda familiar. Os projetos de Alfabetização de Jovens e Adultos devem aprofundar e desenvolver ao máximo as possibilidades de solidariedade humana como forma de superação dos diversos tipos de exclusão e marginalização, e para a construção de uma nova ordem político-social. Neste sentido, argumenta Milton Santos (2000, p. 66) ao comentar sobre a utopia de uma outra ordem social: *“É aí que há a necessidade de encontrar elementos de ruptura, que penso advirão do mundo pobre e dos homens pobres”*.

³⁹ Projeto apresentado no Seminário Estadual de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Cuiabá nos dias 5, 6 e 7 de junho de 2000.

4.5 O novo Programa de Educação de Jovens e Adultos aprovado para/pelo Estado de Mato Grosso

A aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos produziu como exigência, que os Estados reformulassem suas legislações referentes à Educação de Jovens e Adultos.

No Estado de Mato Grosso, o processo de reformulação iniciou com a Resolução nº 180, do CEE, homologada em 05/09/2000 e publicada em 04/10 do mesmo ano, e passou a fixar as normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos naquele Estado. O processo de sua formulação e aprovação, parece ter sido polêmico, segundo relata Suily Rodrigues do Nascimento, professora da Escola Estadual de Suplência Emília Fernandes de Figueiredo:

"A Resolução 180 já estava pronta no CEE (...) conseguimos ter em mãos a minuta de Resolução de nº 180, que acabava com o supletivo, acabava com a Educação de Jovens e Adultos, acabava com as escolas que trabalhavam com esta modalidade. Imediatamente tivemos uma reunião (...) fizemos uma crítica sobre a Resolução, esparramamos para as escolas, fizemos um movimento, chamamos o SINTEP, fizemos um protesto na cidade de Várzea Grande, e conseguimos mudar algumas coisas da Resolução 180, que aliás, já era para ter sido implementada neste ano, e que com a Resolução nº 272, foi transferido para o ano que vem".

O relato da professora Suily Rodrigues, apresenta-nos de forma sutil, a dificuldade que o poder público tem de dialogar com a sociedade interessada, de discutir, formular conjuntamente com ela, quando se trata de definir políticas e ações, principalmente no campo educacional. O que comumente ocorre, é de o poder público impor políticas, com medidas abrangentes ou específicas, produzindo ou reações, que dependendo de sua intensidade e mobilização, levam a reformulações das mesmas, ou quando isso não ocorre, simplesmente são absorvidas, produzindo processos de adequações e ajustamentos nas atividades e instituições às quais as mesmas são destinadas. Neste caso, as riquezas dos processos e experiências produzidas nas Escolas são desconsideradas, exigindo de seus profissionais um duplo trabalho, o de produzir experiências significativas e inovadoras, e de ter que readaptá-las às novas exigências impostas.

A Resolução 180/2000 atende duas perspectivas complementares: a de reformular a legislação referente a Educação de Jovens e Adultos em consonância com a legislação nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais, e de contribuir para uma revisão da Educação de Jovens e Adultos no Estado, caracterizada pela diluição de sua identidade pedagógica nos programas de aceleração de estudos e correção de fluxo escolar de crianças e adolescentes, e pela oferta de cursos com tempo reduzido, organizados segundo uma concepção de escolarização compensatória.

A referida Resolução reafirma a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da Educação Básica, constituindo-se como um direito público subjetivo, também afirmado pela Lei Complementar 49/1998/MT, e as funções reparadora, equalizadora e qualificadora preconizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Com esta perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos no Estado teve sua legislação totalmente reformulada. Os principais aspectos da nova legislação, foram o combate ao aligeiramento da escolarização através dos cursos supletivos, a preocupação com a “flexibilidade responsável” no oferecimento dos cursos e a preocupação em ampliar a autonomia das escolas no que diz respeito à organização dos tempos e espaços e formulação pedagógica dos cursos por um lado, e a manutenção de certos mecanismos de controle estatal, por outro.

A Resolução 180/2000, devia entrar em vigor na data de sua publicação, e ser aplicada pelas instituições que pretendessem ofertar cursos de Educação de Jovens e Adultos, no início do primeiro semestre de 2001. Mas, ainda no mês de dezembro do ano de 2000, foi publicada a Resolução de nº 272/00-CEE/MT, que prorrogou para o ano de 2002, a aplicação da Resolução 180, e determinou que a Secretaria de Estado de Educação, durante aquele intervalo de tempo, capacitasse profissionais para fazer um trabalho de esclarecimento em todo o Estado sobre a nova legislação e o Programa de Educação de Jovens e Adultos, como preconizam os artigos 1º e 4º da referida Resolução:

Art. 1º A oferta de cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos termos da Resolução n.º 180/00-CEE/MT, e em conformidade com o Programa de Educação

de Jovens e Adultos, poderá ser pleiteada pelas escolas interessadas do Sistema Estadual de Ensino, para início a partir de 2002.

Art. 4º A Secretaria de Estado de Educação, nesse interregno, promoverá a capacitação dos profissionais requeridos para a explicitação da nova legislação de Educação de Jovens e Adultos, visando ampla divulgação do Programa de Educação de Jovens e Adultos e a implantação cuidadosa da nova oferta no Sistema Estadual de Ensino.

O processo de esclarecimento sobre a nova legislação e o debate sobre o Programa a ser implementado no Estado, realizaram-se através de Seminários Regionais. Nestes seminários, além do exercício de entendimento a respeito da nova legislação, teve um importante processo de discussão sobre a proposta de Programa a ser implementado, e a formulação de sugestões a ser encaminhadas à equipe de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria e à Assessoria do Programa. Este trabalho culminou com o Seminário Estadual de Educação de Jovens e Adultos, realizado na capital do Estado, Cuiabá, em julho de 2001, que teve como objeto principal, o estudo e debate final sobre o Programa de Educação de Jovens e Adultos e a sua aprovação.

Como se configura a Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso, a partir da nova legislação e a aprovação do Programa?

Segundo a Assessora do Programa, professora Maria Clara Di Pierro, na palestra proferida no Seminário Estadual, o programa trabalha com três motivações básicas:

- 1- Expandir o atendimento com qualidade. Esta, deve dar-se por um processo de ampliação progressiva da oferta de oportunidades de escolarização, de modo a atender as quatro metas prioritárias para a Educação de Jovens e Adultos, estabelecidas pela Lei n. 10.172/2001 do Plano Nacional de Educação (PNE);
- 2- Ajustar a forma de atendimento à nova legislação, ajustando o compasso entre as Diretrizes Curriculares Nacionais e a forma de atendimento no Estado. Segundo a referida professora, havia uma queixa no Conselho Estadual de Educação, no sentido de que, através da Portaria Estadual nº 14, fez-se uma certa indistinção entre o Programa de Aceleração e a Educação de Jovens e Adultos, e que isso não era positivo para a Educação de Jovens e Adultos. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais clarearam o que estava

obscuro na LDB, no que se refere a idade para ingresso na Educação de Jovens e Adultos, estabelecendo 14 anos para o ingresso no ensino fundamental e 17 anos para o ensino médio;

- 3- A terceira motivação é de natureza pedagógica, e consiste em não apenas desenvolver um processo de adequação das normas, mas adequar o aspecto pedagógico ao espírito das novas Diretrizes. As Leis e Diretrizes e Bases definem a Educação de Jovens e Adultos como sendo uma modalidade da Educação Básica integrada ao Sistema de Ensino, porém com uma identidade própria, e as Diretrizes orientam para a necessária contextualização do currículo, das metodologias e da formação do educador, à identidade desta modalidade de ensino.

A Resolução 180/2000, base da legislação estadual para Educação de Jovens e Adultos, em seu artigo 6º, estabelece que os cursos podem ser organizados nas formas presencial, semi presencial e a distância, e apresenta como ressalva o § 4º do artigo 32 da Lei 9394/96, que estabelece que a forma a distância pode ser utilizada como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

O Programa, ao tratar das formas de cursos de Educação de Jovens e Adultos, aproveita a ressalva do § 4º do artigo 32, da nova LDB, e restringe o oferecimento de cursos nas formas semi presencial e a distância ao ensino médio. Conforme o Documento do Programa (p. 5)⁴⁰, os cursos oferecidos nestas duas formas, são admitidos

“(…) como um meio de oferecer oportunidades formativas a educandos cujas condições de vida ou trabalho impeçam a freqüência regular ao ensino presencial”, e deve ser destinados a jovens e adultos que “(…) já tenham desenvolvido competências e adquirido habilidades relacionadas ao auto-didatismo, requerendo portanto menor intensidade na interação e supervisão do/a(s) educador/a(es)”.

Os cursos na forma presencial, segundo o artigo 7º da Resolução 180/2000, devem respeitar a seguinte estruturação:

- I. A duração mínima de 03 (três) fases para cada segmento do ensino fundamental e 03 (três) fases para a etapa de ensino médio;
- II. Para cada fase, o cumprimento de, no mínimo, 800 horas e de 200 dias letivos;
- III. A freqüência de 75% para aprovação, em cada fase;
- IV. Conteúdos significativos, distribuídos por habilidades e competências, em cada componente curricular correspondente ao segmento, fase e etapa do ensino fundamental e nas áreas de conhecimento do ensino médio;
- V. Avaliação no processo condizente com a abordagem e tratamento metodológico específico da Educação de Jovens e Adultos;
- VI. Inserção do candidato na fase adequada à etapa correspondente mediante verificação de habilidades e competências em todas as áreas de conhecimento, para fins exclusivo de prosseguimento de estudos.

No caso do item VI, a inserção do candidato deve estar em acordo com a Resolução n.º 150/99 – CEE/MT.

Para os cursos nas formas semi presencial e a distância, o artigo 8º da referida resolução, determina que devem observar as mesmas exigências da forma presencial, exceto quanto à freqüência e avaliação. Para os cursos a distância, a freqüência será livre, e para os cursos na forma semi presencial, estabeleceu-se, no mínimo, 50% de freqüência. Quanto à avaliação para fins de certificação e prosseguimento nos estudos, foi reservado exclusivamente ao poder público oferecê-la, através de exames supletivos especiais.

O Programa ressalta como sendo característico do ensino nas formas semi presencial e à distância, a utilização intensiva de materiais impressos de estudo, recursos audiovisuais e outros meios auxiliares de aprendizagem, como rádio, televisão, Internet, etc., exigindo recursos humanos especialmente preparados e instalações equipadas para essas finalidades. O Programa, em conformidade com o § 2º, do artigo 8º, da Resolução n.º 180, determina que a avaliação para fins de certificação e prosseguimento de estudos, nesta duas formas, devem ser oferecidos pelo poder público, no caso, pelo Centro Estadual de Exames Supletivos. Para isso, os cursos oferecidos devem manter cadastros e bancos de dados atualizados, junto ao referido Centro, contendo registros sistemáticos do

⁴⁰ Documento do Programa utilizado para efeito de apreciação e aprovação no Seminário Estadual de Educação de Jovens e Adultos, realizado nos dias 5, 6 e 7 de Junho de 2001, na cidade de Cuiabá – MT.

currículo, a definição dos perfis de saída dos educandos em cada fase, e ao final da etapa do ensino médio, bem como das habilidades e competências a serem desenvolvidas, com base nos quais os exames especiais devem ser elaborados.

A Resolução 180/2000, em seu artigo 10, determina que os planos de curso sejam aprovados pelo Conselho Estadual de Educação, devendo estar de acordo com a atual legislação vigente, e o programa estadual. O artigo 11 e seus parágrafos, define como aspectos a serem contemplados pelos planos de curso, os conteúdos curriculares em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais, metodologia adequada, formas de avaliação, definição do perfil de saída, formas de certificação e organização flexível, como exigência para serem autorizados e cadastrados pelo Conselho Estadual de Educação.

O artigo 12, define a autorização dos cursos válida por um prazo limitado de três anos, podendo ser renovado por igual período, após processo regular de avaliação pelo Sistema Estadual de Ensino. O parágrafo único deste artigo, determina, para os casos em que estabelecimentos de ensino não preencham as condições de qualidade e ou idoneidade, seja suspensa ou cassada sua autorização, pelas autoridades competentes. Cabendo ainda ao Conselho Estadual de Educação, divulgar anualmente, as instituições de ensino credenciadas ou reconhecidas e os cursos e ou programas de Educação de Jovens e Adultos autorizados.

O Programa, no seu conjunto, valoriza e estimula a autonomia das escolas para formular coletivamente seus projetos pedagógicos e planos de curso, reforça a importância da flexibilização escolar dos tempos e espaços de aprendizagem, e estabelece cinco pontos importantes nas diretrizes pedagógicas do programa:

1. Valorização dos conhecimentos e respeito à diversidade sociocultural dos educandos;
2. Abordagem interdisciplinar do currículo e desenvolvimento de projetos temáticos;
3. Flexibilização da organização escolar, dos tempos e espaços de aprendizagem;
4. Avaliação reflexiva e formativa;

5. Trabalho coletivo, valorização profissional e formação continuada do educador.

Por fim, o documento do Programa especifica os itens que as propostas de curso devem contemplar, ao serem submetidas ao Conselho Estadual de Educação, para efeito de aprovação⁴¹.

O Centro de Exames Supletivos ocupa um espaço importante no interior do novo Programa aprovado. É atribuído ao mesmo, além de exercer uma função importante na avaliação dos jovens e adultos que freqüentarão os cursos na forma semi presencial e à distância, também deverá oferecer Exames Supletivos de ensino fundamental e médio, no mínimo uma vez por ano, devendo integrar-se progressivamente à concepção de avaliação formativa por competências e habilidades conforme orienta o Programa de Educação de Jovens e Adultos.

É incontestável que o documento do programa apresente aspectos de avanços significativos em relação às políticas de Educação de Jovens e Adultos anteriormente desenvolvidas no Estado de Mato Grosso. Contudo, passa por alto com relação a dois aspectos fundamentais, para que o mesmo tenha êxito.

Um dos aspectos refere-se a formação continuada dos profissionais que estarão trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos. Embora o documento do programa faça referência a isso, e busque nos dados do INEP a situação atual no que diz respeito à formação dos profissionais, e considere que o problema não está na qualificação dos professores, visto que a maioria tem formação superior de Licenciatura Plena, e que o problema está relacionado com a formação específica para Educação de Jovens e Adultos, o Programa não estabelece e nem sugere nenhuma forma de como a formação continuada deveria ser feita. Isso, de algum modo, enfraquece a importância dada a este aspecto, na sua relação com os processos e práticas relacionadas a esta modalidade educacional.

⁴¹ a) Diagnóstico da demanda por Educação de Jovens e Adultos, conforme níveis de escolarização e localização geográfica; b) Objetivos qualitativos e metas quantitativas; c) Etapas, segmentos e formas de ensino a serem oferecidos; d) Proposta didático-pedagógica, explicitando metodologias específicas da modalidade; e) Caracterização do corpo docente e descrição dos recursos físicos que a escola dispõe; f) Regime escolar e forma de estruturação da oferta, compreendendo organização dos tempos e espaços formativos dos educandos e educadores; g) Proposta curricular; h) Sistemática de avaliação; i) Nos casos dos cursos de Ensino Médio, na forma semi presencial e à distância, a apresentação de projeto de banco de dados relativo aos perfis de saída dos educandos, das habilidades e competências a serem desenvolvidas.

O segundo aspecto diz respeito ao financiamento para a execução do programa. O documento do programa isenta-se de dar qualquer tratamento sobre a matéria. Apenas, devido às cobranças no Seminário Estadual, é colocado como anexo a reivindicação para que a Secretaria de Estado de Educação desenvolva uma proposta que assegure o financiamento para a Educação de Jovens e Adultos no Estado.

4.6 Algumas considerações acerca de uma década de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso

Quando nos perguntamos sobre o tratamento dado à Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso, entre os anos 1991 e 2001, nos damos conta que as mesmas refletem, de algum modo, o tratamento dado em âmbito nacional, pelo MEC, a esta modalidade educacional. A interrupção da diversidade de formas de oferecimento da educação para jovens e adultos no início dos anos 90, a manutenção da supletividade desta modalidade educacional e a redução do tempo dos cursos, até o final da década, na contramão das decisões internacionais e compromissos firmados pelo Brasil com a Educação para Todos, caracterizando-se por um tratamento secundarizado, e por fim, a aprovação de um Programa para o Estado, logo após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Estes elementos que coincidem entre as políticas de Educação de Jovens e Adultos em âmbito nacional e estadual, levam-nos a pensar que, de algum modo, estão influenciadas, e que entender as políticas de Educação de Jovens e Adultos no Estado, requer compreender em parte, as políticas desenvolvidas nacionalmente. E mais, os movimentos em defesa desta modalidade educacional, precisam desenvolver-se no sentido de perseguir uma dupla articulação: mobilizar-se na esfera estadual e produzir espaços de articulação na esfera federal. Esta dupla articulação, é possível ser percebida, dez anos depois, embora ainda timidamente, com o processo de criação de Fóruns Estaduais de Educação de

Jovens e Adultos, e a criação do Fórum Nacional, no último ENEJA, realizado em setembro de 2001, na cidade de São Paulo.

As novas formulações a respeito da Educação de Jovens e Adultos, desenvolvidas na chamada Década de Educação para Todos, passam a ser também percebidas, embora muito modestamente, no novo programa aprovado para o Estado, assim como podem ser percebidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Contudo, quando se pensa na demanda reprimida para esta modalidade de ensino, percebe-se que pouco se avançou em dez anos, e será necessário ampliar significativamente a oferta desta modalidade nos próximos anos, para atender as exigências do Plano Nacional de Educação. E a Educação para Todos ao longo de toda a vida, preconizada nas diversas Conferências Internacionais, permanecerá como horizonte utópico, enquanto não se efetivar uma política de financiamento coerente, e de políticas públicas que assumam seriamente esta modalidade no interior de todo sistema educacional.

O Estado de Mato Grosso entrou na década de 90, como mostra a tabela a seguir, com uma parcela significativa de sua população acima de 10 anos, sem instrução e com baixo índice de escolarização. Embora o quadro geral de escolarização da população seja bastante desconfortável, a situação apresenta-se mais grave no meio rural. Neste sentido, vale ressaltar a importância dos projetos que atendem especificamente jovens e adultos do meio rural, desenvolvidos pelas Escolas Alternativa de Juína e Cleonice Miranda da Silva de Colíder, quando as políticas de Educação de Jovens e Adultos do Estado caracterizam-se pela ausência de uma preocupação específica com este meio.

TABELA 3: Mato Grosso: Anos de Estudo das Pessoas com 10 anos ou mais - 1992

População	Anos de estudo						
	Total	Sem instrução e menos de 1 ano	%	1 a 3 anos	%	4 a 7 anos	%
Total	1.611.563	259.643	16,11	408.238	25,33	595.743	36,96
Urbano	1.219.457	152.890	12,53	275.113	22,56	469.869	38,53
Rural	392.106	106.753	27,22	133.125	33,95	125.874	32,10

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, 1992.

No início da segunda metade da década de 90, conforme pesquisa realizada pelo PNAD em 1996, é possível perceber-se alguns sinais de melhora em relação ao quadro de instrução da população do Estado, onde o índice da população sem instrução e com menos de 1 ano, caiu de 16,11% para 13,26%, e o índice de população com instrução entre 1 e 3 anos caiu de 25,33% para 21,98%.

TABELA 4: Mato Grosso: Anos de Estudo das Pessoas com 10 Anos ou mais - 1996

População	Anos de estudo						
	Total	Sem instrução e menos de 1 ano	%	1 a 3 anos	%	4 a 7 anos	%
Total	1.761.075	233.620	13,26	387.171	21,98	692.280	39,31
Urbano	1.332.990	144.632	10,85	255.247	19,15	520.841	39,07
Rural	428.085	88.988	20,78	131.924	30,81	171.439	40,04

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, 1996.

No final da década, embora os índices de analfabetismo e baixa escolarização da população tenham melhorado, também é possível perceber-se uma certa desaceleração quanto a melhoria dos mesmos. Do ano de 1996 a 1999, o índice de população sem instrução e menos de 1 ano, caiu apenas 1,48%, de 1 a 3 anos de estudo, caiu 2,22%, e de 4 a 7 anos, 0,71%, como é possível ser percebido pela comparação entre as duas tabelas.

TABELA 5: Mato Grosso: Anos de Estudo das Pessoas com 10 anos ou mais - 1999

População	Anos de Estudo						
	Total	Sem instrução e menos de 1 ano	%	1 a 3 anos	%	4 a 7 anos	%
Total	1.902.666	224.219	11,78	375.983	19,76	734.591	38,60
Urbano	1.417.116	137.113	9,67	247.360	17,45	531.124	37,48
Rural	485.550	87.106	17,94	128.623	26,49	203.467	41,90

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, 1999.

Os índices fornecidos pelo PNAD, demonstram que 70% da população mato-grossense não havia concluído o ensino fundamental em 1999, e 11,78% não havia recebido qualquer instrução ou possuía menos de 1 ano de estudos. Segundo ainda os dados do IBGE/PNAD, somados os subgrupos, dos que não tinham recebido nenhuma instrução ou com menos de 1 ano, e dos que já haviam freqüentado escolas, mas tinham menos de 4 anos de estudo, totalizavam cerca de 600 mil pessoas, mais de 30% da população Mato-grossense com mais de 10 anos de idade, e que potencialmente demandaria programas de alfabetização e do primeiro segmento do ensino fundamental de jovens e adultos. A população que necessitaria cursar o segundo segmento⁴² do ensino fundamental era ainda maior, reunia mais de 734 mil pessoas, o que representava 38,6% da população com mais de 10 anos.

Ainda segundo a PNAD, 258.962 pessoas com idade igual ou superior a 15 anos estavam freqüentando o ensino básico em 1999, mas na sua maioria eram jovens que freqüentavam o ensino fundamental ou médio regular na idade adequada ou com alguma defasagem entre a idade e série ideal. Apenas 25.859 pessoas freqüentavam alguma modalidade de ensino supletivo na etapa de ensino fundamental, e outras 20.755 pessoas declararam estar estudando no ensino médio modalidade Educação de Jovens e Adultos, somando 46.614 pessoas, o que fica muito distante da demanda potencial a ser atendida no Estado.

Os dados fornecidos pela PNAD, aproximam-se das estatísticas do Censo Escolar realizado pelo INEP, segundo o qual, as matrículas no ensino presencial de jovens e adultos no Estado de Mato Grosso chegaram em 1999 próximas a 45 mil, 27 das quais no ensino médio e cerca de 17 mil no ensino fundamental⁴³. Sendo que, a maior parte da oferta escolar para jovens e adultos é realizada pela

⁴² O primeiro segmento do ensino fundamental equivale as 4 séries iniciais, e o segundo segmento, as 4 séries finais do ensino fundamental.

⁴³ Devido uma parcela expressiva das matrículas na modalidade Educação de Jovens e Adultos, terem sido inadequadamente registradas como ensino fundamental regular na modalidade classe de aceleração de estudos para alunos defasados na relação idade e série ideal, é bastante provável que as estatísticas reveladas pelo Censo Escolar estejam subestimadas e não reflitam adequadamente a realidade da oferta de Educação de Jovens e Adultos.

rede estadual de ensino, inclusive na etapa do ensino fundamental, na qual mais de dois terços das matrículas são estaduais⁴⁴.

O Plano Nacional de Educação, através da aprovação da Lei nº 10.172/2001, estabelece como metas para Educação de Jovens e Adultos:

- alfabetizar em cinco anos dois terços do contingente total de analfabetos, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década (2000);
- assegurar, em cinco anos, a oferta de Educação de Jovens e Adultos nas três fases do primeiro segmento (equivalente às quatro séries iniciais) do ensino fundamental, para 50% da população de 15 anos e mais, que não tenham atingido este nível de escolaridade;
- assegurar até o ano de 2010, a oferta de cursos equivalentes às três fases do segundo segmento (quatro séries finais) do ensino fundamental, para toda a população de 15 anos e mais, que concluiu as quatro séries iniciais;
- dobrar em cinco anos, e quadruplicar em dez anos a capacidade de atendimento nos cursos de Educação de Jovens e Adultos.

Considerando os dados fornecidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), realizado pelo IBGE, o Estado de Mato Grosso, para atingir as metas do Plano Nacional de Educação, deverá alfabetizar 25 mil jovens e adultos por ano, de modo a reduzir à terça parte o contingente total de analfabetos em cinco anos. No processo de escolarização, o desafio é ainda maior. Para atingir as metas do PNE, terá que atender, por ano, aproximadamente 35 mil jovens e adultos nas três fases do primeiro segmento e mais de 40 mil, por ano, nas três fases do segundo segmento. Para atender as exigências do PNE para o ensino médio, se considerarmos os dados fornecidos pelo PNAD e INEP, o Estado terá que chegar ao atendimento de aproximadamente 40 mil jovens e adultos, e no final da década, a aproximadamente 80 mil. Esta expansão de atendimento para o

⁴⁴ A legislação atual veta às municipalidades de atuarem no ensino médio enquanto não estiver plenamente atendida a demanda pelo ensino fundamental. As matrículas no ensino médio, registradas pelo Censo Escolar na dependência municipal, provavelmente correspondem aos estudantes de unidades escolares de municípios que oferecem ensino médio em convênio com a rede estadual.

final da década, ainda ficará muito distante de atender o potencial de demanda existente no Estado.

Mesmo fazendo a ressalva da imprecisão dessas estatísticas, é possível reconhecer que a cobertura escolar pública no ensino fundamental e médio para jovens e adultos no Estado de Mato Grosso é muito deficitária face à demanda potencial por esta modalidade educacional, e será necessário ampliá-la substancialmente no transcorrer desta década, para assegurar os direitos constitucionais dos cidadãos e atingir as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação.

5 INTERNALIDADE DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EXPERIÊNCIA DE TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS NO MATO GROSSO: diálogo entre proposições do sistema e mundo da vida na compreensão dos atores sociais – alunos e professores

Se o Estado de Mato grosso desenvolveu, na década 1991/2001, uma política de Educação de Jovens e Adultos que podemos defini-la como padronizada ou monolítica através das Escolas de Suplência, no interior destas, os processos não se configuram pela mesma padronização. Mesmo que nas três escolas pesquisadas, os cursos tenham sido desenvolvidos na forma presencial, seriada e semestral, e apresentem dificuldades que lhes são comuns, os processos produzidos em cada uma delas apresentam singularidades e riquezas muito próprias. Os chamados projetos diferenciados, que estarei descrevendo cada um deles de forma particularizada, são exemplos dessas singularidades.

Há também especificidades nos caminhos percorridos em cada uma das escolas para resolverem seus problemas e na sua organização político-pedagógica. O que significa, que cada escola encontra maneiras específicas de lidar com as realidades que lhes são próprias. Contudo, as mesmas apresentam elementos que lhes são comuns, como é o caso da valorização do trabalho coletivo, da valorização do diálogo e das negociações. Estes são componentes muito marcantes e aparecem com frequência nas entrevistas com os diretores e professores das escolas.

Estaremos desenvolvendo neste capítulo, a partir das falas dos sujeitos das entrevistas, uma abordagem que leva em conta os processos produzidos no

interior de cada escola, a partir da internalidade das políticas desenvolvidas pelo Estado.

5.1 Escola Estadual de Suplência de 1º e 2º graus Cleonice Miranda da Silva de Colíder/MT

A cidade de Colíder situa-se ao Norte do Estado de Mato Grosso, aproximadamente a 700 Km de Cuiabá, capital do Estado. Segundo Piaia et. al. (1999) a colonização deu-se nos anos 70 através de uma empresa chamada Colíder S. A., que grilou as terras loteadas, tendo o INCRA posteriormente assumido a regulamentação dos títulos das terras vendidas. Aos grileiros, como é histórico em nosso país, nada aconteceu e tornaram-se prósperos fazendeiros da região.

Sua situação demográfica a partir de 1994, teve uma tendência a diminuir significativamente, conforme apontam os dados do IBGE: em * 1994, a população era de 35.113 habitantes; ** em 1996, a população diminuiu para 28.507 habitantes; e em *** 1998, a população teve mais uma pequena diminuição, chegando a 27.987 habitantes⁴⁵. Segundo Piaia et. al. (1999), este fenômeno em que a população de determinadas cidades do estado de Mato Grosso tendem a diminuir, decorre de um processo de povoamento que está ligado a uma atividade econômica extrativista ou de madeira ou de minerais, e com o processo de esgotamento, a população tende a deslocar-se para outros lugares.

Para Moura (1992, p. 42), a ocupação do espaço no Estado de Mato Grosso, está relacionada à expansão da fronteira agrícola, e explica de forma muito interessante as razões das constantes migrações da população:

...Colocando-se como fronteira de recursos, este território atraiu grandes fluxos migratórios, oriundos principalmente da região Sul e de São Paulo [no caso de Colíder, houve grande fluxo migratório da região Nordeste]. Estes migrantes, guiados em grande parte pelas colonizadoras e pelo

⁴⁵ Fonte IBGE - * Estimativa da população – 1994; ** Contagem da população – 1996; *** Estimativa da população – 1998.

Estado, fixaram-se e desenvolveram novas atividades produtivas em vários pontos do território, selecionados estrategicamente segundo os interesses sociais, econômicos e políticos desses agentes.

Muitos desses migrantes não têm conseguido permanecer na “Terra Prometida”, no “El Dorado” mato-grossense. Isto decorre dentre outros fatores, às promessas não cumpridas pelas empresas colonizadoras, ao processo de concentração fundiária, aos poucos incentivos concedidos à agricultura, ao baixo preço dos produtos agrícolas, etc. Assim sendo, colonos, parceiros, trabalhadores rurais e urbanos, pequenos comerciantes, etc., têm retornado aos seus lugares de origem. Se não conseguem retornar, buscam outras alternativas de sobrevivência, tornando-se garimpeiros, peões, subempregados nas maiores cidades...

A base econômica do município veio sofrendo muitas transformações ao longo de sua história, passando pelo extrativismo da madeira, desenvolvimento da pecuária de corte, agricultura extensiva e familiar, garimpo de ouro e desenvolvimento da pecuária leiteira. Atualmente, a base da economia está sendo o desenvolvimento do gado de corte e gado leiteiro, entrecruzado pela agricultura familiar.

A atividade econômica da cidade gira em torno das atividades de comércio e de poucas indústrias. O depoimento da professora Juliana de Oliveira C. Santos, contribui para este entendimento:

“Nós temos aqui só dois tipos de empresas grandes. Uma é o frigorífico e outra é o Supermercado Machado. O trabalho no frigorífico funciona no sistema de rodízio, com turnos diurno e noturno, e daí, o aluno empregado nesta empresa fica naquela, ou trabalha ou estuda. E a necessidade do emprego acaba falando mais alto. Nós também tivemos um momento que muitas famílias saíram daqui e foram para outras cidades em busca de emprego, porque em Colíder as oportunidades de emprego são raras”.

A Escola Cleonice Miranda da Silva, situada praticamente no centro da cidade, trabalha exclusivamente com a Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental e Médio, presenciais, nos períodos matutino, vespertino e noturno. Traz consigo uma vasta bagagem de experiência desde o Logos II, NES e NEP.

A proposta da escola tem sido atender jovens e adultos, trabalhadores, empregados e desempregados, analfabetos e pouco escolarizados, numa perspectiva de produzir um processo, que se contraponha a um modelo de exclusão que historicamente vem sendo desenvolvido, multiplicando trabalhadores sem trabalho, estudantes sem escola e estudo, e cidadãos sem cidadania.

A mudança no sistema estadual em relação à Educação de Jovens e Adultos, e conseqüentemente na forma de atendimento, produziu também, a modificação no perfil do aluno atendido. A priorização anteriormente dada ao atendimento dos jovens e adultos do meio rural e do trabalhador que estava praticamente impossibilitado de freqüentar a escola, devido a organização do seu mundo do trabalho, foi substituída pelo atendimento de jovens e adultos, na sua maioria, oriundos do meio urbano, com uma grande incidência de jovens com inadequação idade série, e de adultos trabalhadores, que viam no sistema semestral, uma oportunidade de concluir sua escolaridade em menos tempo.

Sobre a alteração do perfil do aluno atendido a partir do novo sistema implantado com a Resolução 137/91, a professora Vera Lúcia V. Coutinho argumenta:

"Teve uma alteração enorme. Antes da 137, nós atendíamos alunos da zona rural na sua maioria. Apenas uma pequena parte dos alunos eram da zona urbana. Com a mudança pela implantação da 137, nós queríamos abrir mão dos alunos da zona rural. (...) Nós temos assim, uma classificação, de modo geral, diversificada, mas que se afunila em três perfis: temos o perfil do aluno característico da zona rural, na sua maioria são jovens; no noturno, a maioria é jovem, mas que no entanto, existe um percentual de adultos, e no período da tarde, mulheres, eu digo senhoras, porque na sua maioria são casadas. Que inclusive, muitas delas, trazem os filhos juntos para a escola, o que eu acho muito interessante".

Houve um processo de inserção de mulheres nos estudos supletivos, principalmente no período vespertino. Mulheres casadas, mães, donas de casa, que retornam a escola, na sua maioria reingressando nas primeiras quatro séries do Ensino Fundamental ou nas quatro séries finais deste nível de ensino. Houve também, um processo, que pode ser chamado de juvenilização do ensino supletivo, onde muitos adolescentes buscam nesta modalidade de ensino, uma forma de adequar idade série, em função das reprovações, e até mesmo como forma de adiantarem-se quanto ao processo de escolarização.

Segundo a professora Isaura Mascante Dutra, o processo de juvenilização decorre de dois fatores principais: a redução da idade pela própria lei, e a questão da semestralidade do curso supletivo, que garante um processo de escolarização

mais rápido. Então, a lei facultando, e havendo a redução do tempo escolar, são dois fatores que estimulam este fenômeno nos cursos supletivos.

No sentido de compreender o perfil dos alunos atendidos pela Escola, a professora Juliana de Oliveira C. Santos comenta:

"No período diurno, o perfil dos nossos alunos eu posso dizer que 90% são mães, donas de casa, inclusive muitas mães vêm para a escola e trazem seus filhos junto. Inclusive, a escola faz esta orientação de que a mãe possa trazer seus filhos para a escola, mas que a criança seja orientada para não atrapalhar a aula, para que o grupo não seja prejudicado. No período diurno, temos mães com mais de 40 anos estudando. Existe sim, algum que outro adolescente que teve problema com a escola regular e estão aqui para resolver isso, mas na maioria são pessoas adultas. (...) O noturno tem alguns casos assim, mas já é um número menor. O perfil do aluno noturno, principalmente no ensino médio, é mais adolescente mesmo. Creio que apenas uns 5% dos alunos são trabalhadores com idade um pouco mais avançada, mas o restante fica na faixa dos 18 aos 20 anos".

A professora Ivana Bogner, ao analisar o perfil do aluno, faz uma caracterização importante. Tentando entender a própria forma de agrupamento dos perfis dos jovens e adultos atendidos pela Escola, argumenta:

"Você deve ter percebido que estes alunos da zona rural tem uma faixa etária mais ou menos equivalente, são bastante jovens. No período vespertino, podemos dizer que temos apenas senhoras. Os rapazes são muito raros, ficando caracterizado que são senhoras ou moças que não têm trabalho neste período. E um outro detalhe, nas séries iniciais, a maioria são senhoras já bem de idade, de 40 anos acima. Há alguns anos atrás, nós atendíamos muitos jovens nas séries iniciais, hoje já não atendemos. E, no período noturno, você deve ter percebido uma diversidade, com predomínio de jovens e de adultos de até 25 anos. Mas também temos senhores e senhoras já de bastante idade. Mas estes são aqueles que precisam trabalhar durante o dia e estudam no período noturno. E, o mesmo ocorre com o jovem que estuda à noite, porque aqueles que não trabalham, vêm no período vespertino. E isso prova que a maioria dos nossos alunos são trabalhadores. Mesmo porque, enquanto de manhã e à tarde, somadas juntas, são nove turmas, à noite são vinte e duas".

As condições infra-estruturais e de funcionamento da escola tem se apresentado muito problemáticas. A estrutura bastante comprometida dos prédios, salas de madeira com riscos de desabar, o prédio de alvenaria com a pintura manchada e descamada pela ação do tempo, janelas sem vidros, e várias turmas estudando em salas emprestadas de Escolas do Sistema Municipal de Ensino.

Estas são as condições oferecidas para poder atender o público jovem e adulto que busca esta modalidade de ensino, que lhe é devida por direito, e que cabe ao poder público garanti-la.

Sobre as condições de estrutura e funcionamento da escola, a professora Ivana nos ajuda entender um pouco das dificuldades enfrentadas por aquela escola:

“Um outro problema que você deve ter visto, é que temos dez salas de aula que funcionam aqui, numa estrutura precária, e temos treze salas emprestadas da escola municipal, para darmos conta de atender toda esta demanda. Até 1997, mais ou menos, nós só fazíamos o número de matrículas equivalentes às vagas que pudessem ser atendidas com as salas deste prédio. Preenchidas as vagas, houvesse mais procura ou não, as matrículas estavam encerradas. Um dia resolvemos fazer matrícula para todos os que procuraram, e o resultado foi que tivemos que tomar emprestado as salas da escola municipal. Hoje temos 1200 alunos, e ainda muita gente ficou fora de sala de aula”.

A Escola passou por um processo muito negativo quanto ao reconhecimento de sua atuação e seriedade. A visão da escola facilitadora de diplomas, da baixa qualidade de ensino, portanto, uma imagem negativa e desgastada, como comenta a professora Juliana Costa Santos:

“Olha, nós passamos por momentos muito difíceis, porque o que se falava desta escola, é que era uma fábrica de diplomas, porque aqui ninguém reprovava, porque aqui todo mundo passava. A idéia que se tinha da nossa escola era essa, todo mundo vinha, estudava, passava e pronto. Aí nós fomos trabalhando a consciência dos nossos alunos, porque eram eles mesmos que saiam falando isso. Eles mesmos que criaram isso. E, também, foi um tempo assim devido o próprio pessoal que trabalhava, penso que devido não ter profissionais capacitados e experientes, ou que não tinham muita identificação com a sala de aula, mas acabavam indo para a sala de aula, e tudo isso acabava influenciando. (...) Então, foi um período muito difícil, tivemos que fazer esta conscientização dos alunos, e eles perceberam que a coisa não era bem assim não. De que, se eles não participassem, a simples presença não era garantia de nada, muito menos de aprendizagem. Então, eles passaram a mudar, e ainda estão mudando. Agora, a visão que se tem da escola já é outra. A aparência da escola é feia, mas o conceito que se tem da escola está melhorando muito mesmo”.

A professora Isaura Mascante Dutra, desenvolve a mesma linha de raciocínio, ao falar do processo de implantação da escola de suplência:

"Acompanhei, e percebi que a demanda cresceu bastante. Os alunos procuraram esta modalidade de ensino, mas eu também percebo que esta demanda que chegou na escola, aliada às séries semestrais, muitas vezes associada à falta de recursos humanos, fez com que a qualidade do ensino fosse precarizada. Criou-se aquele pensamento de em pouco tempo terminar os estudos e ter o certificado. Então, todo mundo está formado, e tudo isso foi uma falsa idéia, porque os alunos vieram para a escola com o objetivo de terminar logo, sem questionar a questão da aprendizagem. E os alunos desta modalidade, por estarem fora da idade própria, têm muitos problemas familiares, de trabalho, que muitas vezes afeta negativamente os estudos".

As dificuldades enfrentadas, não só por esta escola, mas em duas das três escolas pesquisadas, e creio ser esta a realidade, salvo raras exceções, da maioria das Escolas de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso, em relação à precariedade na infra-estrutura, na qualidade de seus espaços físicos, instrumentos didático-pedagógicos, bibliotecas, etc., é decorrente de um problema que é crônico no Brasil em relação à Educação de Jovens e Adultos, que é a deficiência de seu financiamento. Sobre a questão do financiamento da Escola Cleonice Miranda da Silva, algumas falas das professoras, ilustram bem esta problemática.

A professora Ivana formula um quadro sobre a incidência do financiamento na Escola de Educação de Jovens e Adultos:

"Esta palavra financiamento faz a gente rir. Que na verdade você está vendo a cara da escola como é que está. E numa resposta rápida eu diria que quase não temos financiamento. Não existe a conservação do prédio. Das salas de alvenaria construídas, nunca teve reforma. Estas salas de madeira funcionando aqui, eram da prefeitura e foram cedidas para nós desde 1982. Nós estamos com elas quase caindo em nossas cabeças, e a verba mínima que vem, serve para atender as coisas da secretaria, e para a manutenção das coisas mínimas necessárias. Para o pedagógico mesmo, não sobra nada. O professor não pode solicitar uma folha sulfite que lhe é negada".

A professora Isaura Mascante Dutra comenta as dificuldades produzidas pela carência de custeio da escola, e vê na criatividade dos profissionais e parcerias com outras instituições públicas, possíveis saídas para superar as próprias precariedades:

"É muito precário, você mesmo esteve na escola e você viu as nossas instalações físicas, e que por ser muito precárias, exige uma manutenção muito maior, se comparada com uma escola nova ou em boas condições. Então, muitos recursos que poderiam ir para a parte pedagógica, acaba indo para o setor de manutenção. Nós temos que conviver com isso. Além do financiamento para a educação ser pouco, ele ainda tem que ser desviado daquilo que é essencial, neste caso, do pedagógico para a infra-estrutura da escola. Nós tentamos superar tudo isso com a criatividade. Tem o laboratório da UNEMAT que usamos, e onde podemos fazer parcerias que venham beneficiar o trabalho dos professores com os alunos, nós aproveitamos. Temos um laboratório de informática da rede estadual, lá vai o professor com os alunos, e incentivamos os professores a potencializar tudo o que nós temos de material didático, retroprojeter, televisão e vídeo, textos, revistas e material impresso, gravamos programas da TV escola, temos a videoteca. Fazemos um trabalho de otimização do que nós temos. (...) E nossa Escola sobressaiu-se, inclusive foi convidada para relatar as experiências no Seminário Estadual de Educação de Jovens e Adultos, mas com muita luta e acreditando, porque eu acho que a nossa Escola é uma das mais pobres do Estado. Você viu como é precária nossa infra-estrutura física, nossa biblioteca e sala de vídeo".

Estas experiências relatadas pela professora Isaura, em que envolve a dimensão da criatividade e a cooperação, sem prender-se nas tramas da burocracia administrativa, são elementos importantes na coordenação das ações na esfera do mundo da vida, na qual está situada a Educação de Jovens e Adultos. Embora a participação do Estado principalmente na questão do financiamento continue sendo extremamente necessário.

A professora Vera Lúcia V. Coutinho estabelece uma relação importante entre financiamento e a possibilidade da organização político-pedagógico da Escola:

"A questão do financiamento é o que mais pesa. Esses dias nós discutíamos na sala dos professores, a angústia de nós trabalharmos com a recuperação paralela, é o fato de o professor não ter o tempo do trabalho pedagógico para ele atender o aluno neste horário de recuperação. Porque o professor não tem outro horário para atender o aluno, que não aquele em que está na sala de aula. Porque ele recebe só por este tempo trabalhado. (...) Pode ser uma questão de bom senso e doação do professor se ele vier, mas nós não podemos exigir que ele trabalhe para além do tempo remunerado. Então, quer dizer, a proposta é maravilhosa, e a gente sempre quis a proposta como está vindo, no entanto, se não tivermos a garantia do financiamento para estas atividades, vamos ter muita dificuldade neste sentido".

A professora Madalena dos Santos Braga, diretora da Escola, traz alguns dados mais concretos a respeito do financiamento da Escola Cleonice Miranda da Silva:

"Para dizer a verdade, em dados mais concretos, a gente recebe uma verba bimestral. Fala-se que é bimestral, mas se recebe quatro vezes por ano. Se fosse realmente bimestral receberíamos seis vezes por ano. Além do mais, não existe uma regularidade nos tempos de recebimento das verbas. Recebemos R\$ 970,00 (novecentos e setenta Reais) para consumo, que são despesas com limpeza e de tudo, e R\$ 480,00 (quatrocentos e oitenta Reais) para outros serviços, caso quebre alguma coisa, etc."

As dificuldades para o financiamento da Educação de Jovens e Adultos também produziram algumas ações da Secretaria de Educação do Estado, muito difíceis de serem resolvidas pelas Escolas de Suplência. O governo, através da Portaria nº 14, implantou o Sistema de Aceleração de Classes, como uma forma de resolver o problema de muitos jovens estarem defasados na relação idade série ideal. Este sistema atenderia os jovens, que devido suas reprovações e/ou evasões, estavam com suas idades inadequadas com relação a série escolar em curso, e num processo mais rápido estariam recuperando os anos de estudos atrasados.

Como mecanismo para conseguir o financiamento através do FUNDEF, a Secretaria de Estado de Educação impôs às Escolas de Suplência, a transformação das turmas de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental, em turmas de aceleração, sem oferecer os suportes pedagógicos para esta mudança. A professora Madalena dos S. Braga comenta um pouco este processo:

"A Escola de Suplência Cleonice Miranda no ano passado, teve que implantar o sistema de aceleração, que foi implantado de 'goela abaixo' pelo governo, pressionando que devia ser implantado. Nós ficamos quatro meses discutindo, e o negócio era difícil porque, quando se queria algum amparo pedagógico, ligava-se para a Secretaria de Estado de Educação e ninguém dava retorno. E o que o governo queria, era apenas garantir, a qualquer custo, o financiamento do Ensino Fundamental, porque a Educação de Jovens e Adultos não recebia dinheiro do FUNDEF, e a partir do momento em que passássemos para o sistema de aceleração as turmas do Ensino Fundamental, passaríamos a receber. (...) Fizemos isso por imposição do governo, passamos as maiores dificuldades no campo pedagógico, porque desorganizava completamente

os tempos de ensino na escola, porque os alunos do Ensino Médio permaneceriam no sistema semestral, e os alunos do Ensino Fundamental teriam que passar para o sistema anual. (...) Logo depois, veio uma reunião com a gente, para dizer que o CEE derrubou a portaria, que se não me engano, é de n.º 14, e tivemos que voltar a estaca zero novamente, e acabar com a aceleração”.

O relato da professora Madalena traz um exemplo muito claro do que pode ser considerado com uma ação estratégica da parte do Estado, cujos mecanismos que definem a ação não são aqueles que compõem a esfera do mundo da vida no espaço escolar, e sim os mecanismos administrativo e financeiro do mundo sistêmico. Por isso, a imposição ocupa o lugar da negociação e do diálogo.

A ausência de um financiamento sério e suficiente para a Educação de Jovens e Adultos, e as dificuldades produzidas pelas carências conseqüentes da falta do financiamento, não impediram o surgimento de processos significativos no campo político-pedagógico da Escola.

Alguns processos interessantes foram produzidos na Escola Cleonice Miranda. Um deles refere-se a reorganização do tempo de trabalho das disciplinas, com a preocupação de melhorar o aproveitamento do tempo escolar e rendimento em sala de aula, como esclarece a professora Madalena: “O que nós queríamos, era fazer com que o tempo em sala fosse melhor aproveitado, porque com aulas fragmentadas em 50 minutos, os professores tendo que trocar de sala, o tempo de aula acabava sendo de meia hora só”.

Com isso, um grupo de professores da Escola, na sua maioria em processo de qualificação, cursando as Licenciaturas Plenas Parceladas da UNEMAT⁴⁶, passaram a questionar a fragmentação do trabalho das disciplinas em sala de aula, no sistema de períodos de aulas de 50 minutos. Neste sistema, o professor trabalhava sua disciplina com uma aula de 50 minutos com uma turma, depois passava para outra, e assim sucessivamente, até o final do turno de aula.

⁴⁶ A Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, tem no seu interior uma Divisão, chamada Divisão de Licenciaturas Plenas Parceladas, que oferece cursos de licenciaturas em diversas áreas de conhecimento, em vários Municípios do Estado, com a função primordial de qualificar professores das redes públicas estadual e municipal. Alguns dos professores da Escola Cleonice Miranda da Silva de Colíder estavam cursando algumas destas Licenciaturas.

Esta forma de trabalhar as disciplinas, levou este grupo de professores perceber, que o trabalho pedagógico se caracterizava muito mais por quebras e interrupções, do que por um trabalho de aprendizagem consistente e de continuidade. Mesmo porque, ainda havia o fator de o sistema ser semestral, ou seja, uma série era concluída num semestre, portanto, se comparado ao ensino regular, há uma redução de tempo de meio ano. A professora Ivana comenta este processo:

"Quando comecei trabalhar, eu estranhei o fato de ter que trabalhar em seis meses o que eu trabalhava na outra escola em um ano. E daí, disseram-me que era a mesma coisa, só que era para organizar os conteúdos mais necessários, para trabalhar com jovens e adultos. Então eu trabalhava orientada pela minha filosofia de trabalho e por aquilo que os alunos achavam mais interessante. Mas eu sempre percebi que o tempo era muito curto, nunca dava para trabalhar o que eu planejava e tudo o que eu estava adquirindo, porque os alunos vinham para a escola com muita sede de aprender. É verdade que havia alunos também que vinham apenas para conseguir certificado, mas para os alunos que vinham com sede de aprender, o tempo realmente era curto".

Nos anos de 1997/98, iniciou-se um processo em que alguns professores passaram a exigir um turno completo para trabalhar sua disciplina com uma única turma. Esta experiência foi produzindo bons resultados nos processo de aula, e outros professores passaram a trabalhar com a mesma sistemática. Neste sentido comenta a professora Ivana: "Isso fomentou a discussão, porque os outros professores foram percebendo que estava dando certo, de que nós nos animávamos cada vez mais no trabalho". Concomitante a isso, o grupo de professores que estavam cursando as Licenciaturas Plenas Parceladas na UNEMAT, passaram a discutir mais sistematicamente este tema na universidade. Como trabalho universitário, este grupo deveria produzir uma proposta pedagógica para a escola, diferente daquela que estava em funcionamento.

A proposta produzida, trabalhou basicamente dois aspectos: a reformulação do tempo de trabalho das disciplinas, e a forma de avaliação.

Na reorganização do tempo, a carga horária de cada disciplina, foi dividida para ser trabalhada em quatro partes ou momentos no semestre. As disciplinas eram organizadas para que o professor trabalhasse a sua carga horária distribuída

em quatro momentos, em cada uma das turmas. Esta forma de reorganização do tempo das disciplinas, depois de seis meses de experimentação, foi submetida a uma avaliação, e concluiu-se que as cargas horárias das disciplinas ainda estavam muito fragmentadas. E após passar também por um processo de aprovação pelos alunos, a carga horária das disciplinas foram concentradas ainda mais, e divididas em duas etapas ou momentos por semestre apenas. Sistemática que permanece na escola até hoje.

Sobre as reformulações da organização do tempo curricular da Escola, a professora Isaura Mascente Dutra argumenta a respeito do processo:

"A princípio, a mudança do tempo curricular assustou muito os professores, porque eles achavam que ficar 4 horas no dia com a mesma turma, e vários dias seguidos, achavam que ficariam muito visados. Achavam que se não dessem uma boa aula e não dessem conta do recado, os alunos teriam muito mais possibilidades de perceber, se os professores estavam preparados ou não. O professor realmente teria que fazer um bom trabalho. Isso assustou muito os professores. A princípio houve rejeição e uma certa dificuldade para a implantação. Mas nós éramos duas coordenadoras, nos empenhamos muito, auxiliamos os professores, e sempre com aquela idéia de que iria dar certo. E não foi só a questão da alteração do tempo, porque sozinho não iria resolver muita coisa que a escola resolveu. Foi sim, um assessoramento que a gente implantou junto. Acompanhamento ao aluno, forma de avaliação, etc."

A professora Odete Lopes, aponta algumas mudanças nos processos pedagógicos produzidos pela reorganização do tempo de trabalho dos professores em cada disciplina:

"Depois de avaliar que estava dando certo, as disciplinas foram divididas em dois blocos. Nós fomos percebendo que houve melhora na aprendizagem, os alunos gostam e nós professores temos mais condições de fazer o acompanhamento do aluno. A gente chama para aula de reforço, porque a gente fica mais tempo seguido com o aluno, o que possibilita perceber melhor as dificuldades e o rendimento dos alunos".

A professora Isaura Mascente Dutra ressalta ainda o processo democrático dessa reformulação, bem como dos estudos teóricos para dar consistência teórica à proposta que estava sendo implantada:

“E nós nos apoiamos muito em estudos teóricos, porque o cotidiano escolar fala muito, conta muito, mas se não se fundamentar também nas teorias da educação, ficavam pobres as idéias de renovação. Então fizemos muitos estudos teóricos que sustentavam nossa vontade de mudar”.

E sobre o processo democrático, comenta como foi contemplada a participação dos alunos:

“Fizemos pesquisa em todas as salas. Eles votaram, e eles consentiram, tanto com a implantação do sistema modular, quanto na passagem das quatro etapas semestrais para duas. E a escola sempre faz isso, avalia muito o processo. Não é só a avaliação da aprendizagem do aluno, nós avaliamos com os alunos, o processo como um todo”.

O conceito e a forma de avaliação também passaram por um processo de reformulação. Uma discussão que também iniciou com o grupo de professores que faziam cursos na UNEMAT, foi adentrando no espaço escolar, como relata a professora Ivana:

“Podemos dizer, que as discussões a respeito da formulação do conceito e da forma de avaliação iniciaram com o curso de graduação da UNEMAT, e da grande angústia que a gente vivia enquanto professores, e os cursos da UNEMAT, acabavam sendo um espaço privilegiado de debate sobre estas questões, e que forçava a desenvolver uma prática. E a gente entende que a UNEMAT contribuiu muito nestas discussões”.

A nova proposta formava-se em contraposição à avaliação quantitativa e classificatória, das provas individuais, sem levar em conta os processos produzidos. A implementação de um novo sistema de avaliação passou por muitas discussões na escola, e havia muitas resistências. Mas, iniciou-se um processo gradativo de reformulação na forma de avaliar. No início, foi aprovada uma forma de avaliação por pareceres, que não conseguiu sair totalmente do sistema classificatório, mas que já superava o sistema simples de se avaliar por notas. A forma de avaliação por pareceres descritivos, o aluno era classificado como tendo Rendimento Excelente (RE) nas suas atividades; Rendimento Satisfatório (RS), que caracterizava o aluno que havia atingido parcialmente os objetivos, e estava ainda num processo com algumas dificuldades, mas que estava conseguindo

caminhar; e *Rendimento Insuficiente (RI)*, que caracterizava o aluno que não conseguiu atingir os objetivos e estava com muitas dificuldades.

Sobre esta forma de avaliar, a professora Ivana argumenta:

"E, esses pareceres de início, tiveram que ser ainda com uma cultura quase equivalente às notas. Tanto é, que os professores falavam em 'Rendimento Excelente (RE) é de 8 a 10, Rendimento Satisfatório (RS) é de 6 a 8'. Então, nós percebemos que não dava. Por mais que o grupo defendesse que a avaliação não deveria se basear na questão numérica, acabavam recaindo nela, porque isso era muito forte. Então, percebemos que nós tínhamos que dar o braço a torcer, e que deveríamos aceitar esse processo de transição".

No processo de transição, produziu-se um acordo, tendo aprovação dos professores, de que haveria um caderno de campo, em que cada professor faria anotações a respeito do processo individual de cada aluno, a fim de que servisse de instrumentação para fazer o parecer final sobre o aluno. No final do semestre, o professor produzia um parecer, que era padrão para todos os professores da escola, sobre cada aluno, tendo como base as anotações do caderno de campo. No relatório final, o professor definia o rendimento do aluno por um dos padrões estabelecidos: Como *Rendimento Excelente*, ou como *Rendimento Satisfatório*, ou como *Rendimento Insuficiente*.

Além desses processos de negociações mais formais, referentes às questões político-pedagógicas, outros processos de negociação e diálogos ocorrem, envolvendo professores e alunos, direção/coordenação e alunos. Os horários de chegada e de saída, embora haja um horário oficial da Escola, que professores e alunos devem respeitar, os atrasos e saídas antecipadas de alunos, por exemplo, são tolerados e negociados com professores e direção. A esse respeito comenta a professora Isaura Mascante Dutra:

"A escola não é muito rígida quanto aos horários de chegada e de saída do aluno na escola. Podem chegar na hora que chegarem são bem recebidos. Se todos os dias o aluno sai tarde do trabalho e é uma coisa assim metódica, que todo o dia acontece, ele conversa com o professor. Quando tem uma rotatividade de horário de trabalho, ele traz por escrito. Nós entendemos que ele deve trazer uma declaração por escrito, para que o professor veja, a coordenação veja, e isso é tolerado na escola. (...) A coordenação inclusive tem que estar assim de olho vivo para que o aluno não se aproveite de tantos dispositivos que a escola tem para o bem deles. O que

não pode ocorrer, é o aluno querer abusar de tudo isso, porque nós vamos saber. Quer dizer, o aluno deve fazer uso dos dispositivos com responsabilidade, inclusive para evitar prejuízos próprios”.

Este processo de abertura da escola no acolhimento do aluno, produz processos de afetividade, companheirismo e pertencimento, como relata a professora Odete Lopes: “O interessante que a gente passa a ser deles amiga, irmã, mãe, professora, e isso tem que ter um certo cuidado para não misturar tudo e confundir a dimensão profissional, porque o afetivo passa a ser muito forte”. A professora Madalena, que é diretora da Escola, também comenta esta relação de proximidade existente neste espaço escolar de jovens e adultos:

“Além de alunos, são amigos. E como direção, convivo muito com eles, e embora não me chamem de diretora, e sim pelo nome, me respeitam muito. E sendo eles adultos jovens, a gente acaba se sentindo jovem no meio deles, e eu me motivo porque me sinto bem no meio deles. E, o próprio diálogo é de pessoa adulta para pessoa adulta, e isso faz com que a gente goste e se motive a trabalhar. Nós tivemos aluno que havia sido preso, já havia assaltado, e azarava a vida nas escolas por onde passava. Quando veio para cá, tornou-se um excelente aluno. No início conversei com ele, e depois sempre que ele tinha problemas, procurava para conversar. Então, eu perguntava para ele, se iria bagunçar aqui? Dizia que a nossa escola era aberta, que não tinha muro, de que ele era livre aqui, que se não estivesse bem, poderia conversar com o professor e ir embora e recuperar a matéria num outro momento. No final, foi um excelente aluno da nossa escola. Penso que o diálogo flui mais e se torna muito mais produtivo”.

O relato da professora Madalena denuncia em certo sentido, o que existe por dentro da organização sistêmica das instituições escolares, quase sempre fechadas em seus regimentos preestabelecidos, que sobrepõem o impositivo em detrimento do diálogo, que supervalorizam as regras em detrimento da politização. Ao mesmo tempo, anuncia o diálogo, a negociação e a bem querença como componentes profundamente solidários e educativos na relação com os jovens e adultos no espaço escolar.

A evasão e a repetência, também são questões que não passam despercebidas na Escola Cleonice Miranda da Silva. Com relação à questão da reprovação, a escola tem aproveitado o mecanismo da “progressão parcial”, prevista na Resolução 150/99, conforme é estabelecido no parágrafo único do Art.

42, Art. 43 e seus parágrafos, e no artigo 44, que permite, nas unidades escolares, que adotem a progressão regular por série (regime seriado), a progressão parcial com dependência. Esta progressão parcial, permite que o/a aluno/a prossiga na série, anual ou semestral, seguinte, mesmo não tendo sido aprovado/a em todos os componentes curriculares da série anterior. A critério da escola, o aluno beneficiado com o regime de progressão parcial, poderá acumular, no mesmo período letivo, até quatro dependências em componentes curriculares anteriores. A matrícula por progressão parcial é admitida a partir da 6ª série do ensino fundamental e, a partir do 2º ano do ensino médio inclusive, devendo a dependência ser feita em turno diverso do qual o/a aluno/a estiver matriculado/a. O/a aluno/a tem a faculdade de cursar em qualquer ano letivo subsequente, apenas as disciplinas que não obteve aprovação.

Na Escola Cleonice Miranda da Silva, a reprovação tem sido tratada no sentido de ser aplicada em casos extremos, conforme argumenta a professora Juliana:

"A repetência tem sido assumida pelos professores desta escola como a última instância. É só o aluno que a gente percebe que ele não quer, que não tenha realmente vontade de superar suas dificuldades. De modo que o professor tenta de todas as maneiras resolver as dificuldades..."

A Escola também, utiliza-se do mecanismo da dependência, como forma de evitar que os alunos com dificuldades em determinadas disciplinas, tenham que repetir a série toda. Contudo, isso não é aplicado sem dificuldades na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que, a exigência legal, é que a dependência seja cumprida em turno distinto daquele que o aluno/a estiver cursando. Mas de algum modo, tem sido uma maneira da Escola tratar do problema, como argumenta a professora Isaura Mascente Dutra:

"A questão da repetência, nós temos trabalhado bastante, e encontrado o mecanismo da dependência. Neste semestre, nós temos 53 alunos com dependências. Eles avançaram nas séries, mas ficaram com dependência em algumas disciplinas, porque o aluno pode ficar com dependência até em duas disciplinas. Na hora da matrícula, o aluno é questionado se pode estar fazendo essas dependências em outro horário, porque a dependência é trabalhada em outro horário. Se o trabalho dele não impedir que venha em outro horário fazer a sua dependência,

porque o horário é por blocos de disciplinas, facilita também. Por exemplo, se ele ficar com dependência em Biologia, e se ele estudar à noite, são quatro tardes que ele tem que vir numa etapa e quatro tardes noutra. Então, ele pode inclusive negociar isso com o seu patrão. Geralmente é negociável. Não tivemos quase casos em que o aluno tenha preferido reprovar, pelo fato de não poder cursar as disciplinas com dependência”.

A evasão parece ser um problema mais grave e difícil de ser resolvido, e segundo as professoras, na Escola Cleonice Miranda continua sendo alta. As principais razões da evasão, foram apontadas como sendo relacionadas ao trabalho e a própria dinâmica de organização de vida dos jovens e adultos. É neste sentido que apontam os comentários das professoras entrevistadas.

“O índice de evasão é alto. Se bem que, o aluno sai neste semestre, e depois ele retorna. Porque, ele faz a matrícula e é transferido do trabalho, muitos não têm trabalho fixo, são temporários, então é um fenômeno compreensível. A gente vê que quando o aluno sai da escola, tem muito a ver com a questão do emprego, no sentido de que, se o aluno está empregado e está estudando no período vespertino, se arrumar um emprego, ele sai da escola, só que ele retorna” (Prof^a. Isaura).

“Olha, a evasão existe. E infelizmente, boa parte da evasão é causada pelo fator emprego”. (Prof^a. Juliana).

Ainda sobre a evasão, a professora Odete Lopes argumenta que a mesma tem diminuído bastante, visto que há um processo de cooperação entre alunos e professores, para que determinados problemas, principalmente com dificuldades de aprendizagem e perdas de aula, possam ser resolvidas pelo atendimento individual do aluno, em momentos de hora atividade do professor, ou pela adequação de horários para o atendimento individual do aluno que se encontra em dificuldades.

Todos estes processos que vêm sendo desenvolvidos na Escola de Suplência de 1^o e 2^o graus Cleonice Miranda da Silva de Colíder, parece ter uma relação com o processo de qualificação dos professores, que embora não seja uma formação específica para Educação de Jovens e Adultos, parece contribuir enormemente com a reflexão e entendimento dos processo educacionais desta modalidade de ensino.

No quadro dos profissionais que trabalham nesta escola, 65% dos professores têm licenciatura plena, e muitos deles têm pós-graduação “lato sensu”, alguns estão fazendo sua graduação, e apenas 10% é que são leigos. Dos 36 professores da escola, 10 apenas são efetivos e 26 são contratados. Os efetivos usufruem de 33,33% da sua jornada de trabalho semanal, para a realização da “hora atividade” destinada à preparação e avaliação do trabalho didático-pedagógico, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento pedagógico, de acordo com o projeto político pedagógico da escola⁴⁷. Esta condição do tempo remunerado para além do trabalho pedagógico em sala de aula, que goza o professor efetivo, e que não é estendida ao professor contratado, é de fundamental importância para o trabalho dos profissionais que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos. A professora Juliana fala um pouco da importância da hora atividade para o trabalho dos professores na Escola:

“Olha, em alguns aspectos acaba influenciando sim, porque nós não podemos desenvolver certos projetos que se precisa de tempo para se planejar, para depois ser levado para a sala de aula. E daí, eu sou efetiva, mas o colega que trabalha com a mesma turma em outro turno, não é. Eu tenho disponibilidade para estar aqui, ele não tem, porque tem que trabalhar em outro lugar, para poder completar a sua carga horária semanal”.

A Escola também desenvolve algumas ações planejadas de interação com a comunidade. Segundo a professora Odete Lopes, a relação da Escola com a comunidade é muito boa, *“eles gostam muito desta Escola. Nós também realizamos na comunidade semanas culturais, fazemos jogos inter-classes com várias escolas. Agora, fazemos só internamente os jogos”*. A professora Vera Lúcia V. Coutinho, também comenta algumas atividades de interação entre escola e comunidade:

“Hoje existe a feira cultural que é uma forma de interação da Escola com a comunidade (...). Nesta feira cultural se apresenta o histórico da Escola, trabalhos desenvolvidos por

⁴⁷ Conforme Art. 38 e parágrafos, da Lei Complementar nº 50, de 1º de Outubro de 1998, que dispõe sobre a carreira dos profissionais da Educação básica de Mato Grosso.

professores e turmas de alunos, são apresentadas músicas, existe um dia de palco aberto, trabalhos de experimentos científicos são apresentados, trabalhos sobre literatura, e a comunidade vem e participa nos dois dias de feira, que é o tempo normal de duração”.

Este processo de interação escola e comunidade, parece-nos ser um componente fundamental na Educação de Jovens e Adultos, seja para desenvolver o processo de integração, seja para desenvolver processos de estudos, debates ou de formulações políticas que tratem de problemas referentes ao espaço comunitário, do qual os jovens e adultos são originários. A Educação de Jovens e Adultos deve ser mais que um processo de aquisição de conteúdos escolares, deve pôr em questão os problemas concretos que permeiam a vida da comunidade, da qual pertencem os jovens e adultos estudantes.

A Escola Cleonice Miranda, também desenvolve um projeto diferenciado, que atende jovens e adultos especificamente do meio rural. De algum modo, a escola retoma uma opção antiga, quando sua atuação prioritária era atender jovens e adultos do meio rural que, praticamente, estavam impossibilitados de freqüentar cursos de ensino presenciais regulares.

O projeto funciona com a mesma modalidade das outras turmas de suplência, na forma presencial, com avaliação no processo, as disciplinas sendo trabalhadas com suas cargas horárias divididas em dois blocos. A especificidade do projeto consiste em três questões básicas, muito importantes para que estes jovens e adultos continuem estudando:

- 1- É um projeto que atende especificamente a jovens e adultos do meio rural, que moram em comunidades rurais diversas, com distâncias variadas em relação à cidade, e que se deslocam para a cidade para estudar;
- 2- Devido a distância e as dificuldades no deslocamento das comunidades rurais para a cidade, os jovens e adultos são atendidos em três dias integrais por semana: sábados, sextas, e nas quintas sendo alternadas, uma semana sim e outra não;
- 3- A terceira característica específica, é que mesmo sendo um curso supletivo, o sistema é anual, ou seja, os alunos fazem uma série a cada ano;

Embora seja um projeto interessante, que oportuniza uma parcela da população com dificuldades de acesso à educação escolar, o processo de implantação do mesmo na escola, não foi tão uniformemente aceito desde o início, como argumenta a professora Madalena dos Santos Braga:

"A prefeitura já tem este projeto funcionando no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série. A prefeitura oferece transporte para esses alunos, buscando eles nas comunidades para virem estudar na cidade de Colíder, enquanto que, os alunos de 1ª a 4ª série, são atendidos nas próprias comunidades. Daí surgiu a necessidade de estar oferecendo o curso para o segundo grau, visto que os alunos que concluíam o Ensino Fundamental queriam dar continuidade nos estudos. No início, eu não sabia muito bem como funcionava, porque esses alunos que atendemos hoje pelo projeto diferenciado, iniciaram na Escola Nilton Armando Pompeu de Barros, onde fizeram o 1º ano do segundo grau. Mas depois da referida Escola estar trabalhando por um ano, o CEE não aprovou o projeto, porque o curso com o mínimo de 100 dias letivos e 540 horas aula, só é autorizado para as escolas de suplência. Como aquela era uma escola regular, o CEE não autorizou o curso. Foi quando a assessoria pedagógica nos procurou e nos pediu para que aqueles alunos fossem atendidos pela nossa escola. No início foi difícil para mim, como diretora, estar convencendo os professores para estar atendendo esses alunos aqui. O argumento era de que os alunos eram da prefeitura e que deveriam ser atendidos por ela. Nós respondíamos que os alunos não eram da prefeitura, e sim do Estado, e que esses alunos deveriam ser atendidos por nós. Até pouco tempo, a zeladora falou para mim, 'há! Vocês são bons demais, vocês estavam tão bem sem esses alunos da prefeitura, o que vocês fizeram?' Eu novamente respondi, que eles não eram alunos da prefeitura. Inclusive esses alunos passam por dificuldades muito grandes, porque a prefeitura está bancando o ônibus para trazer eles, para virem juntos com os alunos que estudam no ensino fundamental, mas a prefeitura não ganha nada do Estado para prestar esse serviço, e portanto, não teria obrigação nenhuma de trazê-los. Por esta razão, o dia que não tiver aula nas escolas municipais, eles também não podem vir. A gente vê que são alunos muito humildes, mas muito inteligentes, que não têm dificuldades na aprendizagem, estudam nas sextas, sábados, e duas quintas por mês, os dias integrais, a alimentação para eles não conseguimos com a prefeitura, não conseguimos com o Estado, então, eles mesmos pagam por mês uma certa quantia, e encontram formas de estarem abastecendo a cozinha. Está sendo uma experiência muito valiosa para a gente".

Além do mérito por estar atendendo uma camada da população bastante discriminada negativamente em relação ao atendimento escolar, que são as populações rurais, o projeto tem o mérito de sair da rigidez dos sistemas educacionais, e criar espaços muito ricos de experiências e aprendizagens. E não só da parte dos alunos, mas também dos professores e funcionários, inicialmente reticentes quanto a possibilidade de atendimento desses jovens e adultos, que produz um espaço de reflexão e debate importante no interior da escola, quanto

ao papel do Estado, do Município, mas também quanto à responsabilidade ética e política dos educadores, que nas palavras de Freire (1979, p. 15), “(...) o compromisso seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem assume. Se não se desse no plano do concreto”.

E junto com o compromisso, há um conjunto de esforços e um processo de aprendizagens de organização que se mesclam, como comenta a professora Juliana De Oliveira C. Santos:

“Os alunos desse projeto diferenciado são trazidos de ônibus da zona rural, juntamente com os alunos que fazem o Ensino Fundamental nas escolas municipais. O projeto funciona com aulas em dias integrais de sextas-feiras e sábados e duas quintas-feiras por mês. Os alunos têm aula o dia todo, menos à noite, possibilitando o retorno dos mesmos para casa no final da tarde, e retornar no outro dia pela manhã. Isso não é tão fácil para eles como parece ser. Tem alunos que acordam 3:30 da manhã, tiram leite, organizam sua vida de trabalho, tomam banho, se arrumam e caminham até a estrada onde apanham o ônibus para vir estudar. Há ainda, o esforço de virem e voltarem todo o dia de aula. Isso é possível porque o calendário de aula é feito junto com o calendário do município, de sorte que os alunos possam estar aproveitando o ônibus que busca as crianças da zona rural, que estudam nas escolas municipais”.

A professora Isaura Mascante Dutra reforça o sentimento de que o projeto diferenciado vem sendo uma experiência boa, sendo compensador pelo empenho dos alunos neste processo:

“Quando os alunos vêm nas quintas, sextas e sábados, eles têm os períodos matutino e vespertino com aula, fazem a refeição aqui, e são eles mesmos que organizam. Olha, foi para nós gratificante porque, a gente nem imaginava que pudéssemos atender jovens e adultos nos finais de semana, e o aluno da zona rural é muito especial, e estamos gostando muito deste projeto. (...) eles são bastante aplicados, vêm para escola com interesse mesmo de aprender, de aproveitar bem este momento e esta oportunidade, e a escola dedicou para eles bons professores, e estamos caminhando muito bem”.

5.2 Escola Estadual de Suplência de 1º e 2º Graus Alternativa de Juína/MT.

A cidade de Juína localiza-se ao Sudeste do Mato Grosso, aproximadamente 900 Km da capital Cuiabá. Sua população também tem

decrecido na década de 90, como demonstra os dados do IBGE: em *1994, a estimativa foi de 43.165 habitantes; no anos de **1996, a contagem foi de 32.420 habitantes; e no ano de ***1998, a estimativa foi de 30.073 habitantes⁴⁸. A base de sua economia é a extração da madeira e a pecuária extensiva de corte, passando por um período de extrativismo de ouro e outros minérios, e do comércio na cidade. O processo de colonização, não foi muito diferente de outras cidades do Estado. Organizado por uma colonizadora que tinha domínio sobre uma grande extensão de terra, que era vendida para os imigrantes. Estes, como ilustra muito bem a professora Ivani, vinham em busca do “El Dorado”, do sonho de fazer fortuna, ou às vezes em busca de um pedaço de terra para prover as condições de sobrevivência, ou mesmo em busca de trabalho nas madeireiras, fazendas, e nas atividades de comércio na cidade.

A história da Educação Supletiva em Juína, segundo a professora Isaura Gonçalves Dorneles, diretora da Escola Alternativa, tem sua origem no início dos anos 80, e estava vinculada até 1987 à Escola Estadual de 1º e 2º graus Dr. Guilherme Freitas de Abreu Lima, que desenvolveu os seguintes projetos:

- Em 1980 foi implantado o Projeto Minerva, com curso de 1º grau, que preparava para Exames de educação geral;
- Também em 1980, foi implantado o Projeto Logos II, que qualificava professores leigos em serviço, e habilitava para o Magistério, e foi extinto em 1992;
- Em 1981 foram implantados os Cursos Suplência de Primeiro Grau – SPG, e Curso de Suplência de Segundo Grau – SSG, ambos preparavam para exames de educação geral, permanecendo até 1985. A partir do segundo semestre deste mesmo ano, os cursos passaram a ser com avaliação no processo até 1987;
- De 1982 a 1987 funcionou o Programa de Educação Integrada – PEI, de 1ª a 4ª série do primeiro grau, e o Programa de Alfabetização Funcional – PAF;

⁴⁸ Fonte: IBGE - * Estimativa da população – 1994; ** Contagem da população de 1996; *** Estimativa da população de 1998.

- No mesmo ano de 1982 foi implantado o Curso de Suplência de 1º grau, chamado Projeto Modular I, que atendeu os anseios dos jovens e adultos residentes no meio rural, e se estendeu até março de 1993;
- Em 1986 foi criado o Núcleo de Estudos Supletivos – NES, que estava vinculado ao Centro de Estudos Supletivos de Cuiabá;
- No ano de 1987 foi criado o Núcleo de Educação Permanente –NEP, que tinha mais autonomia administrativa e pedagógica. O NEP continuou atendendo os cursos em funcionamento, como o Projeto Modular de 1º e 2º graus, Programa de Educação Básica –PEB e Logos II, Projeto Modular I, equivalente ao 1º grau, na mesma modalidade do Projeto Logos II, Projeto Modular II, equivalente ao 2º grau, não profissionalizante, também na mesma modalidade do Logos II. O SPG e o SSG, Suplência de Primeiro e Segundo Graus, passaram a ser oferecidos em sala de aula, com avaliação no processo, para alunos que tinham dificuldades de desenvolver seus estudos individualmente. O PEB – Programa de Educação Básica, foi distribuído em três etapas: 1ª Etapa, de alfabetização; 2ª etapa, 1ª e 2ª séries; 3ª etapa, 3ª e 4ª séries.

Segundo a professora Isaura Dorneles, era grande o número de matrículas em todos esses cursos até 1993 e 1994, mas o número de alunos desistentes também era elevado, motivados principalmente pela rotatividade dos garimpos em Juína.

A Escola de Suplência, na forma como está organizada hoje, teve seu início em 1992, após ser implantada a Resolução 137/91 do CEE, que extinguiu todos os Centros e Núcleos de Estudos Supletivos, e Núcleos de Educação Permanente, e instituiu as Escolas de Suplência.

A Escola Alternativa organiza-se através do sistema presencial, seriado, semestral, atendendo turmas de 1ª a 4ª e 5ª a 8ª do Ensino Fundamental, e Ensino Médio, com autonomia administrativa e político-pedagógica. Os cursos estão organizados em 100 dias letivos, com cargas horárias de 540 horas, das quais 20% são destinadas ao ensino semi indireto.

A carga horária das disciplinas foram divididas em quatro blocos, com 25% da carga horária para cada bloco, e o trabalho do conjunto das disciplinas equivale

a 25 dias letivos em cada bloco. A professora e coordenadora pedagógica da escola Ivani Dalla Valle explica como funciona a organização dos tempos de aula:

"É feito um horário para cada bloco, e neste bloco tem que ter os 25% da carga horária de cada disciplina, para poder fechar a carga horária geral. Então o professor entra na sala de aula (...) do começo ao final da aula, e de preferência que as aulas sejam juntas. Por exemplo, Português são cinco dias de aula em cada bloco, o professor trabalha os cinco dias seguidos. Tem outros que já gostam de ter os dias de aula separados. Então, depende das metodologias, e a gente respeita e procura fazer de acordo com aquilo que o professor achar melhor. (...) No final de cada bloco, o professor avalia".

Segundo a professora Ivani, a forma de avaliação não é feita pelo sistema de notas, e sim com conceitos. São utilizados sete conceitos: Insuficiente –I; Insuficiente com Abordagem –IA; Suficiente com Desvio – SD; Suficiente Médio – SM; Suficiente Bom –SB; Suficiente Ótimo –SO; e Excelente –E. No final de cada bloco, os professores, direção e coordenação reúnem-se em conselho, onde é discutido a situação de cada um dos alunos, não só do ponto de vista do aproveitamento intelectual, mas de todos os fatores que influenciam no processo da aprendizagem. Depois do conselho, a coordenação chama os alunos que estão com dificuldades para conversar individualmente, procurando mostrar como está a situação de cada um, orienta para conversar com os professores das disciplinas que se encontra com mais dificuldade. Mesmo porque, segundo a professora Ivani, não existe um processo paralelo, sistematicamente organizado, para o acompanhamento dos alunos com dificuldades. A iniciativa deve ser do aluno, que deve procurar o professor e discutir com ele suas dificuldades.

O processo de organização da Escola de Suplência e de um ensino que tivesse credibilidade perante a sociedade, foi muito difícil de ser construído. Algumas das dificuldades encontradas, são comentadas pela professora Isaura Dorneles:

"Mas no início foi muito difícil, porque o supletivo foi muito discriminado, de que o supletivo não ensinava nada, não se aprendia nada. O que descaracterizou o ensino de suplência foram algumas situações que ocorreram, em escolas ou a nível de Estado, em que a suplência foi qualificada como o resto. É bem isso mesmo, nem tem outro termo, era a escória, e isso ficou bem caracterizado".

Esta situação em que se encontrava o ensino supletivo, seja do ponto de vista da precariedade das condições necessárias para se desenvolver um trabalho educativo sério, seja do ponto de vista do que esta modalidade de ensino representava para o imaginário social, levou os profissionais a tomarem uma posição muito séria diante o desafio de assumir o trabalho educativo nesta Escola, como argumenta a professora Isaura:

"Quando nós assumimos a Escola, e foi implantado o sistema seriado, nós nos colocamos a questão de que realmente teria que funcionar, de que devia ser tudo ou nada. E esta questão do aluno buscar a escola de suplência aqui em Juína, o fator tempo influencia, mas não é o mais importante para eles. A característica da escola que leva o aluno a buscar o ensino de suplência, não é mais o nome da escola, porque ela deixou de ser a "escola resto" e passou a ser um escola respeitada, passou a existir uma relação de respeito. Há muitos alunos que saem daqui e passam em vestibular, em concursos públicos, tivemos recentemente concurso para o IBGE, e os nossos alunos lideraram na classificação".

Quando a professora Isaura diz que, *"esta questão do aluno buscar a escola de suplência aqui em Juína, o fator tempo influencia, mas não é o mais importante para eles"*, não representa exatamente a preocupação dos alunos que responderam ao questionário aplicado naquela escola, que na sua grande maioria manifestam a seguinte preocupação: *"a necessidade de terminar os estudos o mais rápido possível"*; *"terminar os estudos mais rápido, para conseguir um trabalho melhor"*; *"a gente termina os estudos mais rápido, e tem chance de ir adiante nos estudo"*; *"porque é possível cursar duas séries em um ano só"*; estas respostas são encontradas com muita recorrência no questionário respondido pelos alunos. O que indica, que a motivação em relação ao tempo, no sentido de querer *"ganhar tempo"*, *"recuperar o tempo perdido"*, etc., ainda representa muito para os alunos.

O esforço pelo resgate da dignidade e qualidade desta modalidade de ensino, passa por empenhos de lutar por condições mínimas de infra-estrutura e de trabalho, como comenta a professora Ivani, sobre o empenho em conseguir

uma biblioteca com um mínimo de material bibliográfico para que os alunos possam pesquisar e desenvolver seus estudos:

"Outra dificuldade, é a questão do material pedagógico. Todas as escolas de ensino regular recebem um monte de material, podem escolher o livro que quiser, e vem aquele monte de material, está entulhada a biblioteca deles, recebem um dicionário para cada aluno, e a gente não tem nada, nada! Vez em quando, vou para as outras escolas e pergunto: vocês não têm 'umas sucatas' que não querem mais? Dêem para a gente. Quando eles têm algumas coisas para desatolar suas bibliotecas, a gente ganha alguma coisa. Embora não sejam livros ou materiais adequados para a Educação de Jovens e Adultos, a gente tem como fazer essa ponte, porque é uma questão metodológica, é a forma de se trabalhar o conteúdo. Mas não se tem como trabalhar a leitura sem livros. O livro é essencial, o material didático é essencial, ter-se uma diversidade de autores, diferentes livros para que possam folhar, para que possam ver, que geralmente nossos alunos são pessoas que não têm contato com leitura. (...) Outra coisa é o espaço físico nosso, inclusive deve ter sido frisado bastante. É desagradável, porque na época de calor o pessoal quase não agüenta ficar em sala de aula. É mal construída".

As condições descritas pela Professora Ivani Dalla Valle a respeito das condições do material pedagógico da Escola Alternativa, ilustra bem o lugar que a Educação de Jovens e Adultos ocupa nas políticas públicas desenvolvidas pelo Estado de Mato Grosso, que não deixa de ser um reflexo das políticas nacionais.

As condições infra-estruturais da Escola são bastante precárias. O prédio de madeira bastante antigo, algumas salas de aula tiveram seus tetos escorados com barrotes, para evitar seu desabamento sobre os jovens e adultos que estudam naquelas salas. Além disso, são muito fechadas, mal arejadas e com pouca claridade.

As dificuldades produzidas pela precariedade infra-estrutural da Escola e a falta de condições, exigiu dos professores e alunos o engajamento criativo no espaço pedagógico, como forma de superação dessas dificuldades.

Através do ensino semi indireto, que consiste num tempo de estudo em que o aluno não precisa estar necessariamente em sala de aula, produziu-se um processo de desenvolvimento de atividades de pesquisa, estudos de grupo, e outras atividades extra-escolares, com sentido pedagógico, tendo acompanhamento dos professores da escola. Estas atividades tinham desdobramentos no interior da escola, através de realização de seminários e

outras atividades, como comenta a professora Isaura Dorneles: “Com as horas semi indiretas eram desenvolvidos trabalhos de pesquisa bastante arrojados, que resultavam em seminários, com momentos de socialização, e as vezes, produzindo impactos nas políticas administrativas do município”. A professora Ivani Dalla Valle, exemplifica um pouco as atividades de pesquisa realizadas:

“No trabalho de pesquisa a gente procura envolver o máximo de professores das diversas disciplinas, sem forçar, para que não seja uma participação forçada, porque tem pesquisas, que de repente não dá muito certo com algumas disciplinas, mas dá certo com outras. Então, a gente pega e escolhe os temas juntos, e começa desenvolver esses trabalhos de pesquisa, através de pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica, através de palestras envolvendo pessoas da comunidade. Posteriormente é feito o momento de culminância, que é o fechamento do trabalho, através de seminário, ou através de apresentação. (...) Tem projetos que são desenvolvidos no âmbito da sala de aula, e não necessariamente envolve todos os alunos da escola na socialização ou apresentação. Teve o projeto de medicina alternativa, no qual os alunos da 1ª a 4ª série fizeram toda uma pesquisa e apresentaram, e cada grupo apresentou o que havia pesquisado. No dia da apresentação foram trazidos diversos tipos de ervas medicinais, em cartazes explicações sobre as suas propriedades, que doenças combatem, etc., e foi um trabalho maravilhoso. A pesquisa sobre o lixo também foi feita com os alunos da 1ª a 4ª série. Teve outro que foi feito na usina e foi envolvido todo o ensino médio. Fomos na usina hidrelétrica e foram feitos estudos de aspectos da física, da química, biologia, antropologia, (...). Teve um trabalho de pesquisa sobre o lixo, que os resultados da pesquisa produziram um movimento, fazendo com que o depósito do lixo fosse mudado de lugar. Nossos alunos foram de facão, abrindo picadas para ver por onde descia e escorria o lixo, e perceberam que o mesmo escorria para o rio que era afluente do Rio Perdido, acima da captação de água que abastecia a cidade. Desenhamos em transparências o processo, e apresentamos com retroprojeter, e explicamos a descoberta. Quando eles conseguem se envolver em projetos de pesquisa, eu vejo o crescimento deles, na maneira de se posicionar, e isso tem um crescimento muito grande”.

A Escola também desenvolve uma série de projetos, envolvendo professores e alunos. Estes projetos incidem tanto na questão do ensino-aprendizagem, quanto na melhoria das condições do espaço escolar, nos seus aspectos físicos e de convivência.

Um dos projetos que incidem no sentido de melhorar a estética da escola, é o projeto “sala nota 10”. A professora Ivani comenta como surgiu a idéia do projeto:

"O projeto sala nota 10 foi interessante porque eu estava participando dos exames de educação geral, e me solicitaram para estar fiscalizando uma das salas, e a gente fica parada o tempo todo, olhando o pessoal fazer as provas, e comecei a observar o tanto que era feia aquela sala de aula. Porque a gente que trabalha na coordenação, não fica todo o dia em sala de aula, além do que, a gente vai se acostumando. Tem um texto inclusive que diz 'a gente se acostuma'. A gente se acostuma ver a coisa feia, e não percebe o quanto feio é. Fui então observando o quanto era feia aquela sala de aula, e me ocorreu aquela idéia do projeto, que no início não sabíamos qual nome iríamos dar, e que depois damos o nome de sala nota 10".

Esta preocupação em ter um ambiente escolar bonito, agradável, cuidado, e com condições dignas não é preocupação exclusiva da professora Ivani. Os alunos também manifestaram esta preocupação. Veja o que afirma uma mulher de 26 anos, que estuda na 7ª série: "As salas deviam ser mais amadas e com mais ventilação, e a escola ter mais banheiros"; e o adulto de 25 anos, que cursa o 2º ano do 2º grau, que indignado afirma: "Deveria melhorar o ambiente que é uma instalação ruim por ser de madeira e não de alvenaria. Será que nós não merecemos coisa melhor"?

O projeto "sala nota 10" visa resgatar o compromisso coletivo do alunos com o trabalho de equipe, para a melhoria da qualidade do ensino, diminuindo o índice de reprovação e evasão escolar, incidindo sobre a melhoria da sala de aula e conseqüentemente da Escola, quanto a sua beleza física, no sentido de cuidar do espaço, arrumando, deixando limpo; quanto a participação, fazendo com que os alunos se comprometam com os processos de ensino-aprendizagem; no compromisso com o outro, procurando saber das dificuldades de aprendizagem dos colegas, se alguém faltar ou desistir, buscar saber as razões; e no compromisso com a escola, no sentido de torná-la um espaço bonito, de pertencimento e de aprendizagem. A professora Isabel, relata um pouco do engajamento dos alunos neste projeto:

"Então, o que a gente viu foi os alunos da sala entrosados, vindo nos sábados e domingos para pintar a sala de aula, lixando as carteiras, produzindo desenhos para enfeitar a sala, cuidando e participando das atividades promovidas pela escola, interessados em saber porque o aluno evadiu, porque não veio mais, então foi assim, cheio de pontos positivos".

Neste projeto foram definidos critérios de pontuação, como relacionamento entre alunos, assiduidade, pontualidade, evasão/desistência, nível de aproveitamento, capacidade de iniciativa, participação em atividades promovidas pela escola, uso de roupas decentes/uniforme, capacidade de iniciativa, melhoria do ambiente escolar. No final de ano letivo, a sala que somasse mais pontos, estaria recebendo um prêmio de um passeio, que foi inclusive previsto no Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE).

Há o projeto videoteca, que consiste na proposta de montar uma sala com vídeo e biblioteca para os alunos, professores, e servindo como um espaço especial para estudos e pesquisa. Segundo a professora Isabel, a Escola já conseguiu televisão, vídeo, aparelho de som, benefício para a sala de computadores. O passo seguinte é a construção da sala para a biblioteca, visto que já existe o recurso, o material para isso, e só está faltando o pedreiro para a construção.

O projeto conscientização empresarial, vem sendo pensado desde o ano de 2000 e passou a ser executado no ano de 2001. O projeto visa melhorar a assiduidade, a pontualidade e o aproveitamento, evitando o alto índice de evasão e da reprovação. O projeto desenvolve um processo de contato e diálogo com as empresas, a respeito dos horários de saída dos jovens e adultos alunos trabalhadores. Como a Escola estava sofrendo um processo de evasão de alunos do turno noturno, provocados pelas incompatibilidades entre tempo de estudo e tempo de trabalho, era preciso estabelecer um diálogo com o sistema empresarial e comercial, para discutir o problema. O diálogo consistiu basicamente no sentido de os empresários não dificultarem a saída de seus funcionários que freqüentam a escola. Para isso, foram utilizados os meios de comunicação local, contatado o SENAI, para mediar este diálogo com as indústrias, a associação do Comércio – ACOM, para fazer a mediação com os comerciantes, e a Ordem do Advogados do Brasil – OAB, para discutir com os setores da indústria e comércio, via meios de comunicação e outros meios, no sentido da importância de garantir o direito dos jovens e adultos à educação escolar.

O projeto “vida sim, drogas não”, é projeto desenvolvido e tem por objetivo desenvolver atividades de conscientização, orientação e esclarecimentos sobre os danos causados pelo uso de drogas aos usuários, buscando elevar a auto-estima, autoconfiança e valorização da vida. O projeto envolve professores e alunos da Escola, e desenvolvem atividades como palestras, debates, e também desenvolvem peças de teatro, organizados e produzidos por grupos de alunos e coordenados pelos professores. Segundo os professores Alfredo e Darlene, o projeto trabalha muito a dimensão da afetividade e o amor, como forma de se evitar a droga e para a recuperação de viciados. Através do projeto, também são desenvolvidas atividades com outros grupos organizados, como grupos musicais, grupos de dança, promovendo ações articuladas, no sentido de tentar prevenir contra o uso de drogas.

O projeto festa do folclore também é desenvolvido na Escola. O objetivo é valorizar e promover as diferentes culturas e manifestações tradicionais da população juinense, evidenciando a criatividade, a beleza e a capacidade intelectual dos envolvidos neste projeto. A partir do projeto são desenvolvidas atividades em sala de aula, com ensino das artes, literatura, história, abordando as questões étnicas da região, manifestações artísticas e culturais, e costumes alimentares.

A Escola desenvolve também vários projetos articulados entre si: projeto feira do livro, projeto aluno leitor e projeto latinha. Através do projeto latinha, alunos, professores e funcionários da escola estão comprometidos em coletar latinhas de cerveja e refrigerante para a escola, para serem vendidas, com o objetivo de comprar livros. O projeto já conseguiu comprar mais de cem volumes, de diversas áreas do conhecimento e já existe recursos para comprar mais. O projeto feira do livro consiste em cada sala de aula organizar seu acervo para leituras. É confeccionado uma caixa, onde os alunos trazem textos que consideram interessantes, e durante as aulas os textos são encadernados e colocados na caixa. Os textos podem ser diversificados quanto as suas temáticas. A encadernação é feita de forma artesanal pelos próprios alunos. O projeto aluno leitor, consiste num processo sistemático de dedicação de um tempo de leitura

para os alunos em sala de aula, onde o aluno pode estar lendo alguns dos textos da caixa, que é chamada de “caixa de textos”. A intenção, é desenvolver a habilidade e o hábito da leitura para ampliação do universo cultural, objetivando contribuir para sua formação cultural social e ética indispensável para a formação de sua consciência de cidadão.

Em 1999, com a retirada do pagamento ao equivalente dos 20% do ensino semi indireto aos professores, diminuíram as atividades extra sala de aula, principalmente com relação à realização de pesquisas. Mas, a escola esforça-se para manter os projetos internos em execução.

A grande maioria dos alunos atendidos são do meio urbano. Apenas o projeto diferenciado, chamado projeto rural, atende alunos do meio rural. Isso caracteriza uma mudança radical em relação ao perfil dos alunos atendidos em relação aos cursos modulares desenvolvidos pelos Núcleos até 1991, que atendia basicamente jovens e adultos do meio rural. Também ocorreu, a partir da implantação da Escola de Suplência, de pessoas mais idosas buscarem o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série.

Um dos problemas apontados como sendo grave, é a evasão. Este foi inclusive tratado no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), a partir do qual foi definido o Projeto de Conscientização Empresarial, como uma tentativa de amenizar este problema, visto que a evasão está basicamente relacionada ao jovem e adulto trabalhador, que encontra dificuldades em conciliar o tempo de trabalho com o tempo de estudo escolar. Os principais fatores de desmotivação, são os constantes atrasos nas aulas e faltas, decorrentes da retenção do trabalhador no posto de trabalho para além da jornada de trabalho, da rotatividade dos turnos de trabalho, colocando o jovem e adulto em condições muito difíceis para conciliar estudo e trabalho.

Existem outros fatores, segundo a professora Isaura Dorneles, que produzem o fenômeno da evasão altíssima principalmente nas séries iniciais e 5ª séries:

“(...) a evasão no primário ainda é grande, passa dos 30%, e nas 5ª séries, eu venho fazendo uma pesquisa , e fiz o levantamento dos últimos três anos, e tem sido de 42% de evasão. É um aluno

que chega, e aqui nesta escola o aluno tem que estudar. Embora, em muitos lugares se considere a boa vontade do aluno, aqui a vontade do aluno tem que ser estudar, tem que querer. Se não quiser estudar não fica, que nós temos, além de desenvolver todos os projetos que fazem parte da escola, temos ainda que garantir, na passagem de uma série para outra, um mínimo de base e de conhecimento dos conteúdos. (...) o adulto, diante de qualquer dificuldade desanima, ele não enfrenta, ele não tem aquela clareza da importância do enfrentamento dos problemas lá fora para dar seqüência em seus estudos. E neste sentido, lhes faltam esta visão, a clareza de que não existe outra maneira, senão enfrentar os problemas, e a carência de determinados conhecimentos e de visão de mundo, qualquer problema que aparece na vida externa escolar, passa a ser motivo de desistência”.

A reprovação é colocada tanto pela professora Ivani Dalla Valle, quanto pela professora Isaura Dorneles, como não sendo um problema, visto os índices de reprovação serem baixos. Segundo a professora Isaura, a repetência ocorre num índice de 4%, decorrente muito mais por faltas do que propriamente por deficiência de aprendizagem. Como forma de diminuir o problema da repetência, a Escola adota o mecanismo da progressão parcial, prevista na Resolução nº 150/99 do CEE, que permite que o aluno reprove em até quatro disciplinas, podendo matricular-se na série seguinte, cursando as disciplinas em que ficou retido em outro turno, ou optar por cursar apenas as disciplinas em que ficou retido.

Outra questão apontada como problemática na Escola, é a situação do quadro dos profissionais. Segundo a professora Ivani, não existe um quadro suficiente de profissionais efetivos na escola, em que se possa desenvolver um processo de formação continuada. Segundo a professora, o trabalho de formação é constantemente quebrado, porque a cada ano é um grupo diferente de professores que passam a trabalhar na Escola, devido a transitoriedade dos professores contratados, que deixam a escola para trabalhar em outros lugares.

A Escola está atendendo neste ano de 1991, 34 turmas de alunos, nos três períodos, contabilizando um total de 1096 alunos. Quanto ao seu financiamento, segundo a professora Isaura Dorneles, a Escola Alternativa recebeu três repasses: o primeiro de R\$ 1.802,00 (Um mil, oitocentos e dois Reais); a segunda de R\$ 6.340,00 (Seis mil, trezentos e quarenta Reais); e a terceira de R\$ 7.560,00 (Sete mil, quinhentos e sessenta Reais); totalizando um repasse de R\$ 15.702,00 (Quinze mil, setecentos e dois Reais), no ano. O repasse do ano de 2001, teve

uma relativa melhora, se comparado com os três repasses com valor individual de R\$ 1.802,00 (Mil, oitocentos e dois Reais), do ano de 2000.

A Escola alternativa também desenvolve um projeto diferenciado, que atende especificamente jovens e adultos do meio rural, denominado “projeto rural”. Este projeto nasceu de um engajamento ético e solidário de um grupo de professores, tendo como principal articuladora a professora Sandra Maria Alves, que nos relata sobre o surgimento da idéia do projeto:

“A idéia iniciou da vontade de estarmos retribuindo, porque viemos de um curso de Pedagogia que veio para o interior, modalidade Parcelada, de férias, oferecido pela UFMT. E pra gente, foi um caminho, porque já com certa idade, sem possibilidade de fazer faculdade. Na verdade ficamos assim, como retribuir isso? Dessa mesma forma para os alunos que não têm as condições, como nós também não tínhamos, de ter que trabalhar o dia todo, de não poder ir para a cidade grande para fazer uma faculdade. Então nós pensamos nos nossos alunos da zona rural, inclusive a Isaura foi secretária de Educação do município, e ela viu as dificuldades. Aí, a gente pensou em fazer um projeto mais ou menos idêntico ao da UFMT, de interiorização, e atender, em determinado tempo do ano letivo, um grupo, com a mesma carga horária, mas com tempos mais específicos. Nós sentamos, montamos o projeto, fizemos toda a proposta pedagógica e metodológica, mas faltava acontecer. Aí parou. (...) Em 1997, quando eu estava na Assessoria Pedagógica, sentamos, e como estava na assessoria, podíamos por em prática o nosso projeto. Em 1998 montamos todo o projeto e mandamos para a Secretaria de Estado de Educação e para o Conselho Estadual de Educação. Em 1999 iniciamos a execução, fizemos a divulgação, convocamos as comunidades rurais, para que eles pudessem conhecer, visto que seria uma forma diferenciada, a carga horária, dias letivos, e calendário de atendimento. Porque, na verdade, teria que ser elaborado com o pessoal da zona rural, porque a gente ia atender de modo específico, que atendessem a realidade deles, o tempo de colheita, aquelas coisas todas do trabalhador rural”.

O curso organiza-se com 540 horas, das quais 180 horas constitui a parte semi indireta, onde o aluno desenvolve trabalhos e estudos de pesquisa na própria comunidade, tendo o acompanhamento dos professores. Isto constitui uma certa dificuldade, devida à distância em que os alunos moram da cidade. Por esta razão, os professores retomam as atividades desenvolvidas na parte semi indireta, no retorno dos alunos para os encontros. A carga horária presencial foi distribuída em encontros mensais de dez dias, em cinco meses. Para os encontros, os jovens e adultos deslocam-se das suas comunidades, do meio rural para a cidade, e nesta permanecem os dez dias em tempo integral de estudo.

As disciplinas vão sendo trabalhadas conforme a disponibilidade do professor, visto que são os mesmos professores que trabalham na Escola de Suplência. Mas cada professor tem que cumprir a carga horária da sua disciplina.

A proposta pedagógica do curso está voltada para o pequeno produtor, como relata a professora Sandra:

"Então, todo conteúdo, todo o tema, é específico na área deles. Por exemplo, nós articulamos parcerias com o Sindicato Rural, com a Associação de Produtores de Juína - APROJU, com a Secretaria Municipal da Agricultura, com a Igreja Católica, e as diversas entidades que atendem o produtor rural. Com essas parcerias, nós definimos alguns temas, que durante os períodos em que os alunos estão aqui na cidade estudando, a gente troca com os professores das áreas para estar fazendo palestras com as parcerias dessas instituições. Então é assim, todos os temas são voltados para o produtor rural. A área das Ciências Naturais tem carga horária maior, já que trabalha com o universo maior da realidade do agricultor. As Ciências Exatas também, porque com a matemática se trabalha com as medições de área de terra, com os pesos, medidas, cálculos sobre valor de produtos, e a gente procura sempre estar levando em conta isso nos conteúdos trabalhados".

O projeto atende alunos de doze comunidades, com distâncias variadas entre 60 e 80 Km da cidade, num total de 82 alunos/as, de 5ª série do Ensino Fundamental, ao 2º ano do Ensino Médio. Da 5ª a 8ª série, os alunos são atendidos numa turma multiseriada, pelo fato de não ter alunos suficientes para formar uma turma em cada série. Sobre o desafio de estar trabalhando com esta turma multiseriada, a professora Sandra comenta:

"Nós fazemos o seguinte: trabalhamos com grupos. Por exemplo, os professores de História e Geografia, quando trabalham dois professores juntos, fazem grupos, e como se trabalha muito a partir de temas, faz-se uma explanação geral sobre o tema em estudo, faz-se a pesquisa ou visita a algum local, e na hora que é a parte mais específica de cada série, de conteúdos mais específicos, forma-se os grupos a partir das séries, e dá-se um atendimento específico. É pesado, mesmo porque, trabalha-se aos sábados e domingos o dia todo. É uma dinâmica que exige muita criatividade. É difícil porque o poder público devia estar olhando para esta realidade específica, é uma situação diferente, e em condições diferentes".

Como o projeto não tem nenhum financiamento específico, as necessidades e os problemas vão sendo solucionados através da participação e das parcerias. Para resolver o problema de espaço para os encontros, existe a

parceria com a escola que oferece as salas de aula. O alojamento para os alunos se hospedarem, foi conseguida através da parceria com a Igreja Católica, que concedeu o salão paroquial, construído com a ajuda das próprias comunidades. Para a realização das refeições, foi conseguido o refeitório através da parceria com a Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Juína. No início do projeto, a Câmara Municipal pagava duas cozinheiras para prepararem a alimentação para os alunos. Como este foi suspenso, atualmente os próprios alunos pagam uma cozinheira para isso. Quanto a alimentação, os próprios alunos estão custeando, ou trazendo a alimentação, ou fazendo cotas mensais, e eles mesmos estabelecem o valor mínimo para custear as despesas. Para o transporte, como não foi conseguido nenhuma parceria, cada aluno responsabilizou-se individualmente por isso.

O projeto ainda estimula o processo de acompanhamento e participação dos acontecimentos políticos e da gestão do município, até porque, um dos alunos do projeto, é vereador. E como o planejamento do semestre é feito com a participação dos alunos, foi definido como atividade, acompanhar as seções da Câmara municipal, como uma forma de fortalecer a atuação política do aluno vereador, e também como uma forma de conhecer o que se passa no cenário político municipal.

Sobre este projeto inclusivo do cidadão rural no direito à educação, parecem de fundamental importância o relato conclusivo da professora Sandra:

"Vou te contar e quero que você registre. Eles exigem que a gente vá visitar as comunidades. Eles ficam assim... eles me chamam de professora Sandrinha, é tudo carinhoso, porque como eles ficam longe da família, acabam ficando muito apegados à gente, são pais, mães, mulheres e maridos que choram, e fica tudo na gente. E eles ficam assim, 'vamos na comunidade professora', 'vamos ficar uns dias com a gente', 'vamos conhecer', só que a gente não tem tanta disponibilidade, tanto no que se refere aos recursos de transporte, quanto no que se refere ao fator tempo. No domingo passado, eu fui na comunidade Filadélfia, a 70 Km daqui. As pessoas diziam, 'a senhora que é a Sandrinha?' E falavam, 'minha filha está aprendendo isso', meu filho está aprendendo aquilo'. Parece que eles estão aprendendo também com o projeto rural. Que coisa mais gratificante a comunidade estar te recebendo assim! Não que a gente queira ser a rainha da cocada, mas a gente fica assim, que bom, não estamos ficando só ali na escola. A coisa está indo pra lá, se multiplica, a família está tendo retorno, não é só para o aluno, não é só para o professor, não é só para mim, é para as famílias. Por isso, antes que a turma do 2º ano

conclua o ensino médio, pretendo visitar todas as comunidades. E outro desafio é de incluí-los na faculdade. Estou pensando nisto, e não sei como conseguir”.

As experiências desenvolvidas pelo projeto diferenciado e o sonho da professora Sandra em ampliar a forma de inclusão destes jovens e adultos até a faculdade, anuncia a esperança e a possibilidade de superar “situações-limites” vividas por pessoas, e o anúncio de algo ainda não vivido, mas que se sabe da sua possibilidade no horizonte utópico, que se aproxima ao que Freire (1992, p. 206) denomina de “Inédito-viável”: *“O ‘inédito-viável’ é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade”*.

Toda esta gama de elementos que compõe as relações dos sujeitos que participam deste projeto, o planejamento do semestre com a participação dos alunos, a possibilidade de estabelecer relações com o cenário político local, a proximidade afetiva nas relações entre professores, jovens e adultos, não chega a transitar pelas tramas do sistema educacional. Este mantém-se inflexível na sua lógica administrativa, legal e burocrática.

5.3 Escola Estadual de Suplência de 1º e 2º Graus Manoel Corrêa de Almeida de Várzea Grande/MT.

A Escola de Suplência de 1º e 2º Graus Manoel Corrêa de Almeida de Várzea Grande/MT, está localizada na periferia da cidade de Várzea Grande. Várzea Grande, diferentemente das cidades de Colíder e Juína, é uma cidade que tem como principais atividades econômicas a indústria, comércio, serviços e a pequena agricultura familiar. Sua condição demográfica tem sofrido pequenos crescimentos, quanto a sua população absoluta, como demonstram as estimativas e contagens do IBGE: *1994, população absoluta de 183.028 habitantes; **1996,

população absoluta de 193.378 habitantes; ***1998, população absoluta de 207.840 habitantes⁴⁹.

Atualmente, a escola usufrui de uma boa infra-estrutura, com prédios novos, com boas salas de aula, sala de professores, biblioteca e sala de vídeo, secretaria com várias salas, salas para o desenvolvimento de laboratórios de matemática, de artes e ciências. Possui uma área coberta com cantina, e uma quadra de esportes também coberta, onde se realizam aulas de educação física, e outras atividades de estudo ou mesmo festivas.

A Escola de Suplência Manoel Corrêa de Almeida, começou a trabalhar com Educação de Jovens e Adultos a partir do ano de 1990. Entre os anos de 1990 e 1993, atendeu jovens e adultos no Sistema Modular de Ensino, e estava vinculada ao Centro de Estudos Supletivos Emília Fernandes de Figueiredo, funcionando como uma extensão daquele Centro.

A partir de 1991, a Escola passou a ter um convênio com a empresa Sadia Oeste, para alfabetizar e escolarizar até a 4ª série os trabalhadores daquela empresa.

De 1991 a 1993, a Escola Manuel Corrêa de Almeida esteve atendendo os alunos do sistema supletivo modular, aos quais devia ser garantido a terminalidade do curso, os alunos do convênio com a Sadia Oeste, e as novas turmas do Ensino Supletivo presencial, implantado pela Resolução 137. O professor Joilson Gonçalo Ventura, professor da escola desde o seu início, e atual diretor, caracteriza este período como sendo de excepcionalidade: "Com a implantação do sistema supletivo, tendo toda uma lei que garantisse ao aluno a terminalidade do supletivo modular, e como a escola não tinha terminado, entrou nessa excepcionalidade de terminar no sistema modular".

O convênio realizado com a Sadia para a alfabetização e escolarização dos trabalhadores, surgiu de uma solicitação da própria Sadia, que tinha como meta para o ano 2000, que todos seus empregados tivessem o Ensino Fundamental

⁴⁹ Fonte IBGE - * Estimativa da população 01/07/94; ** Contagem da população 1996; *** Estimativa da população 1998.

completo. Para a realização desse convênio, a Sadia incumbiu-se de arrumar uma sala dentro da própria empresa, os móveis, que já eram usados pela empresa, um limite de cópias por mês, e alguns computadores usados. A Escola oferecia os professores, remunerados pelo Estado, e o material didático pedagógico usado pelos professores. A professora Eva Auxiliadora de França, professora da Escola desde 1997, descreve um pouco as precariedades das condições, para a realização desse convênio:

"A Sadia oferecia como contrapartida o espaço onde funcionava a sala de aula dentro da empresa, e uma quantidade de cópias limitadas por mês. Alguns móveis já usados pela Sadia, eram mandados para a Escola, que ultimamente não vem mais, mas que anteriormente vinham com mais frequência, alguns computadores que já estavam usados, na condição de sucata, a verdade é essa. Mas como a Escola não tinha nada, acabava sendo bem vindo".

A partir do ano de 1991, os trabalhadores da Sadia passaram a estudar no prédio da própria escola e o convênio foi encerrado.

A Escola Manoel Corrêa de Almeida passou a atender dentro dos princípios da Resolução 137/91, no ano de 1992, assumindo o sistema supletivo presencial, seriado e semestral, com 100 dias letivos e uma carga horária de 540 horas, sendo que 25% desta, era destinada para o ensino semi indireto. Segundo o professor Joilson, a partir deste período, muitos jovens e adultos passaram a procurar esta modalidade de ensino, e mesmo os alunos do convênio com a Sadia Oeste, que estavam sendo escolarizados até a 4ª série, passaram a cobrar da Escola, a oferta das séries seguintes.

Segundo ainda o professor Joilson, a Escola atendeu o Ensino Fundamental até 1996 sem autorização do Conselho Estadual de Educação. Com a implantação do Ensino Médio, em 1996, com esta mesma modalidade, é que a escola passou por um processo de regularização, conforme o depoimento do referido professor:

"Em 1996 a escola passou a atender o Ensino Médio, quando na verdade atendia o Ensino Fundamental desde 1991, ainda sem autorização, e tudo isso teve que ser feito. (...) Na verdade, antes disso, tudo era feito sem nenhuma legalidade, desde as matrículas até as transferências. A partir de 1996 a Escola passou a trabalhar dentro da legalidade. (...) O

Conselho Estadual de Educação exigia um programa, um plano de curso mostrando todo o funcionamento, o quadro de professores, as condições físicas e infra-estruturais da Escola e a demanda. (...) O mais difícil foi buscar os dados e informações dos anos anteriores a 1996. Tanto é, que em agosto de 1996 foi solicitada a autorização para o atendimento do Ensino Médio, e em maio já de 1997 já estava autorizado pelo Conselho, e o Ensino Fundamental ainda não havia sido autorizado. Isto porque, também teve que ser solicitado a validade de estudo de todos os alunos que haviam estudado até então”.

Para o professor Joilson, a partir de 1996, houve um crescimento do supletivo, e um processo de quebra de resistências para um processo de adesão forçada das escolas ao sistema supletivo:

“Acabado o Ensino Modular, foi implantado o sistema supletivo presencial. Algumas escolas, de imediato, aderiram a este sistema por acreditarem nesta modalidade. Outras não aderiram e ficaram com o sistema seriado anual regular. De alguns anos para cá, podemos dizer de 1996 para cá, houve uma inversão. A maioria das escolas passaram a ter o supletivo, porque não tinham mais clientela. Porque os alunos que procuravam a escola procuravam o supletivo. Não queriam fazer o ensino regular”.

Para os professores Joilson e Eva Auxiliadora de França, também professora da escola, a razão básica da corrida dos alunos para o ensino de suplência, é a condição de terminar mais rápido, de fazer o processo de sua escolarização em menos tempo, visto que é possível fazer uma série em meio ano, quando no sistema regular de ensino, uma série é feita necessariamente num ano. Como afirma o professor Joilson: “Era a corrida mesmo contra o tempo, do que a gente chama, não ter mais tempo a perder. Não se leva em conta o tempo da aprendizagem, o conhecimento, etc. Aí é que entrou o que eu chamo de banalização do supletivo”. Esta banalização do Ensino Supletivo é muito bem ilustrada por um exemplo trazido pelo referido professor: “Tinha aluno que chegava ameaçar a própria escola. Por exemplo, se o aluno estudava no sistema regular e chegava em agosto e já estava reprovado, em agosto pegava a matrícula e procurava a escola de suplência, exigindo ser matriculado”.

Os jovens e adultos atendidos pela escola, podem ser classificados dentro de três perfis: o perfil do jovem e adulto trabalhador, cujo tempo de estudo é o

tempo escolar, o perfil do jovem adolescente com inadequação idade série, que busca no supletivo uma forma de recuperar os chamados anos perdidos pelas reprovações, e um terceiro perfil que é das senhoras, donas de casa, que eram impedidas de estudar pelos seus maridos, e que pela organização do horário de aulas, iniciando mais cedo à noite e terminando também mais cedo, retornaram à escola.

A Escola oferece o curso de suplência apenas no período noturno, e neste ano de 2001, atende nove turmas de jovens e adultos, contabilizando aproximadamente 400 alunos.

Um dos grandes problemas enfrentado pela Escola é a evasão. Segundo o professor Joilson, que acompanhou mais sistematicamente este fenômeno, os maiores índices de evasão ocorrem nas 5^a séries do Ensino Fundamental, e no 1^o ano do Ensino Médio. Passadas estas séries, os índices de evasão são menores. A explicação dada pelo professor, é que nestas séries, os alunos passam a ter professores diferentes, com metodologias diferenciadas, e que, embora façam parte da mesma unidade escolar, produz estranhamentos e inseguranças, que somadas às dificuldades em relação à compreensão dos conteúdos das disciplinas, levam à desistência. Certamente os elementos apontados, como sendo causa da evasão, não dão conta de elucidar o problema, mas por outro lado, isto indica que os professores estão de algum modo atentos, e já com algum ensaio de entendimento sobre ele.

A repetência não é considerada um problema na escola. Além do índice de reprovação ser baixo, a escola desenvolve o mecanismo de recuperação paralela, e no final do semestre, é oferecido uma semana de recuperação para os alunos que tiveram notas abaixo da média em quatro ou mais disciplinas. Além disso, é utilizado o mecanismo da dependência, previsto na Resolução 150/99. Como a Escola não oferece o curso de suplência nos três períodos, os alunos cursam suas disciplinas em dependência em outro turno, com professores efetivos da área.

Para resolver os problemas e desenvolver suas ações, a Escola pauta-se por um trabalho de planejamento político pedagógico coletivo e participativo, com

planejamentos integrados entre professores de áreas afins. Mas tudo isso, não foi sendo construído sem dificuldades, como relata a professora Eva:

"A gente construiu um projeto político pedagógico da escola baseado numa discussão coletiva, que durou não menos que dois anos esta discussão. Então a gente buscou construir o projeto político pedagógico baseado na participação, não com todos os profissionais da escola, devido as dificuldades, inclusive pela dupla ou tripla jornada de trabalho que a gente tem, rede estadual e municipal. Muitas vezes, nem todos podiam participar das reuniões porque deveriam estar em outro espaço de trabalho, outro posto de trabalho, e infelizmente o salário não nos dá condições para que tenhamos - todos os trabalhadores da educação - um posto só de trabalho e uma jornada única de trabalho, que seria o ideal".

Para o professor Joilson, existem dois problemas que dificultam um trabalho mais coletivo e participativo na escola: a condição de interinidade e dupla jornada de trabalho dos professores, e a rotatividade dos profissionais. Apesar de o concurso público ter sido realizado em 1998, a Escola apresenta um grande número de professores contratados. Em algumas áreas, o índice de professores contratados chega a 80 e 90%. Apenas nas áreas de Geografia e História são 100% efetivos.

A rotatividade do professor é outro fator imperativo dos processo de discussão e planejamento coletivo, problema também apontado na Escola alternativa de Juína. Pergunta-se o professor Joilson: *"Com 80% dos professores interinos, quem garante que serão eles que estarão colocando em prática este programa que está sendo discutido e planejado, ou se estarão saindo para desenvolver outras atividades, etc.? E isso é um problema".* A pergunta que o professor Joilson se faz, é extremamente procedente, uma vez que o desenvolvimento de uma prática que seja planejada, exige a compreensão e a aceitação daquele planejamento.

As perguntas feitas a respeito desses problemas, fizeram com algumas ações fossem desenvolvidas, senão para resolvê-los de todo, ao menos que desse algumas condições de participação, conforme argumenta o professor Joilson:

"Como se vai escrever um programa com seis professores, por exemplo, se o programa exige depois que seja executado por vinte ou trinta professores? Como as nossas aulas começam as 17:40 horas, e como o professor contratado ou interino é contratado por 30 horas, nós fazemos com que estes professores trabalhem as 30 horas dentro da Escola, para que ele tenha o maior contato com toda a unidade escolar. E como o professor vem à tarde e fica para à noite, ele participa das discussões, porque nós as realizamos entre as 17:00 e 17:40 horas. São quarenta minutos em que nós discutimos, estudamos, programamos e crescemos juntos. Além do que, temos dois dias dedicados a hora atividade. Na hora da atribuição de aula o professor já define o turno de trabalho para que a sua jornada não seja quebrada. Esta é mais uma estratégia que a escola adotou para que o professor tenha jornada única de trabalho nesta escola, e para que esta jornada única seja dedicada exclusivamente para esta escola, pois a escola precisa do professor para que discuta os projetos da escola. Isso diminui também o problema da rotatividade do professor interino, de sorte que, aproximadamente 90% dos professores, permanecem na escola desde 1996".

Com relação ao financiamento, percebe-se um posicionamento diferenciado entre a professora Eva e o professor Joilson. Para a professora Eva, com relação ao financiamento da Educação de Jovens e Adultos, "o governo e nenhuma instância de poder se responsabiliza por ela". Para o professor Joilson, como a Educação de Jovens e Adultos não foi incluída no FUNDEF, a responsabilidade do seu financiamento recai sobre o tesouro do Estado, e para conseguir os recursos necessários, é preciso planejar, propor e executar:

"Em 1977, nós vivemos o auge da crise. Nós funcionários públicos tivemos os salários congelados, folhas de pagamento atrasadas, tivemos uma greve bastante intensa, e nós tivemos o projeto de ampliação da escola atendido. (...) No ano seguinte, fizemos um projeto de melhoria da escola, precisávamos trocar o forro. Mostramos para o secretário e fomos atendidos. Já em 1999, pedimos outras coisas para melhorarmos o pedagógico. (...) Em 2000, foi solicitado um espaço que servisse para encontros da comunidade escolar. Foi conseguida a quadra coberta, que é utilizada para esportes e eventos festivos e pedagógicos coletivos da escola. (...) Nós mostramos para o secretário que com a quadra coberta resolvíamos cinco problemas. Resolvíamos o problema do espaço para reuniões de alunos, pais e mestres, espaço para formaturas, refeitório, e educação física num espaço coberto, e um espaço para a exposição de trabalhos realizados nas diversas áreas do conhecimento. (...) Mas para você conseguir, é preciso estar trabalhando, no sentido de apresentar propostas e estar desenvolvendo estas propostas".

Não deixa de ser importante o argumento desenvolvido pelo professor Joilson, quando ressalta a importância das escolas serem propositivas, de planejarem e por em andamento seus projetos, mas também, deixa transparecer a

fragilidade do financiamento desta modalidade de ensino, e o próprio risco de uma política clientelista. Mesmo porque, as Escolas Alternativa de Juína e Cleonice Miranda da Silva de Colíder, não tiveram o mesmo sucesso, no encaminhamento de suas solicitações e projetos. O que parece existir como componente diferenciador, é o fato da Escola de Suplência Manoel Corrêa de Almeida funcionar no mesmo prédio em que se oferece o Ensino Fundamental Regular, e usufrui da mesma infra-estrutura. Isso pode contribuir na captação de recursos de outros fundos providos com recursos da União, como do FNDE e FUNDEF, já que o investimento também servirá para o Ensino Fundamental que é oferecido na mesma Escola durante o dia, o que não ocorre nas outras duas Escolas, por atenderem especificamente jovens e adultos na modalidade Suplência.

5.4 A Escola de Jovens e Adultos: espaço de diálogo possível entre o sistema e o mundo da vida dos jovens e adultos

Antes de nos perguntarmos sobre as possibilidades de diálogo entre o mundo da vida dos jovens e adultos e as políticas de Educação de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso, e o sistema educacional, é preciso que nos perguntemos quem são os jovens e adultos atendidos por estas políticas.

Embora seja possível perceber-se uma certa predominância de jovens e adultos com uma faixa etária entre 18 (dezoito) e 30 (trinta) anos, principalmente em cursos oferecidos no período noturno, sendo a grande maioria jovens e adultos trabalhadores, empregados ou autônomos, que trabalham durante o dia, as escolas pesquisadas revelam uma certa diversificação dos perfis dos jovens e adultos atendidos. Ocorre também, uma presença significativa de adolescentes, com idade entre 14 (catorze) e 17 (dezessete) anos, que freqüentam esta modalidade de ensino em função de alguma defasagem idade série ideal e pelo aligeiramento do ensino possibilitado pelos cursos supletivos. Há uma parcela de adultos acima de 30 (trinta) anos, empregados, trabalhadores autônomos ou até mesmo administradores do próprio negócio, que estudam no período noturno.

Além destes, percebe-se a presença de mulheres donas de casa, muitas delas, depois de muitos anos sem estudar, retornam à escola. Estas, na sua maioria freqüentam o ensino fundamental, e têm preferência pelo estudo no período vespertino.

Em duas das escolas pesquisadas (Escola Alternativa de Juína e Cleonice Miranda da Silva de Colíder), são desenvolvidos os projetos diferenciados que atendem especificamente jovens e adultos do meio rural. Estes, na sua grande maioria são jovens com menos de 25 (vinte e cinco) anos, que se dispõem a deslocar-se do meio rural para estudar na cidade.

Embora exista esta diversidade de perfis de jovens e adultos, as políticas de Estado têm apresentado um padrão uniforme de atendimento nesta modalidade de ensino, pela implantação das chamadas Escolas de Suplência. Estas, do ponto de vista da sua estruturação e funcionalidade, parecem não se diferenciar das escolas que atendem o ensino regular, exceto pela redução do tempo escolar e pela diferenciação do seu financiamento, que infelizmente é bem inferior ao financiamento do ensino regular. Contudo, o que as torna realmente diferentes, são os processos de diálogo produzidos no seu interior.

O que torna semelhantes as três escolas pesquisadas, são alguns aspectos comuns: as três passaram por processos de resgate das escolas enquanto reconhecimento social de sua seriedade e competência; as três primam por processos de trabalho e planejamento a partir do coletivo escolar, articulando direção, professores e alunos; em cada uma delas transparecem sinais de valorização do diálogo e da negociação no interior da escola; as três encontram dificuldades devido a precariedade do seu financiamento, e pela rotatividade de professores contratados; duas delas, a Alternativa de Juína e a Cleonice Miranda de Colíder, funcionam em instalações extremamente precárias; Mas em todas elas, existe um pulsar pela escola, pelo desejo de garantir uma qualidade digna de ensino aos jovens e adultos incluídos, e um forte senso de solidariedade e de respeito pelos jovens e adultos atendidos.

São os constantes diálogos que permitem que estas escolas, apesar de toda carência, de toda precariedade, tornam-se espaços de aprendizagem, de

bem querença, de inclusão. E mais do que isso, tornam-se possibilidades reais para que muitos jovens e adultos voltem a ter esperança de conseguirem algo melhor para a vida, de freqüentarem universidade, de conseguirem um emprego melhor, daquilo que Freire (1987, p. 75) chama de “ser mais”, e explicita as condições para isso: *“Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires...”*.

Neste sentido, entendemos que se as políticas públicas não avançaram na direção de perceber as dimensões sociais, culturais e as condições da vida pessoal dos jovens e adultos, demanda potencial desta modalidade educativa, e dialogar com elas, entendemos que os avanços que se realizaram neste sentido, ocorreram pelo esforço e diálogo entre os profissionais e estudantes jovens e adultos no espaço escolar e comunitário.

É neste espaço que jovens, adultos, professores e direção das escolas buscavam entender-se a partir das condições concretas daquele contexto, tendo por base um agir comunicativo, na perspectiva do que propõe Habermas (1987). Nos desejos de tornar o espaço escolar mais bonito, nos desafios de tornar o tempo escolar mais produtivo e significativo, de buscar resolver os problemas dos jovens e adultos trabalhadores com dificuldades para conciliar o tempo de trabalho e tempo de estudo, e em tantas outras situações em que os diálogos tornavam-se produtores das próprias soluções, mesmo que sempre provisórias. Por isso diz Freire (1987, p. 79):

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

A pergunta necessária todavia, é sobre as possibilidades da esfera sistêmica integrar-se ao diálogo estabelecido no mundo da vida a partir do espaço escolar? Embora a resposta não seja tão óbvia, é importante compreender que se a mesma não atravessar os limites das forças burocráticas, encerradas na lei e na

administração financeira, e humanizar-se com as questões existenciais que a educação comporta, certamente também não ousará encaminhar-se pelas vias do diálogo e do entendimento considerando as condições que compõem o mundo da vida dos sujeitos envolvidos nesta modalidade educativa.

5.5 A Escola de Jovens e Adultos como Lugar de inclusão, pertencimento, acolhida

O que buscam e o que pretendem os jovens e adultos que freqüentam as escolas de suplência? Que motivações trazem consigo ao buscarem esta modalidade de ensino, ou ao retornarem à escola depois de estar fora dela por muitos anos?

É importante ter-se a compreensão de que as razões e motivações são muitas e diversificam-se a partir do projeto ou projetos de vida que os jovens e adultos carregam consigo ou propõem para si mesmos. Nesta perspectiva, podemos mencionar como exemplos: o adulto de 25 anos, sexo masculino, cursa o 1º ano do 2º grau, após ter ficado 13 anos sem estudar, tem como principal motivação aproveitar a oportunidade de atualizar seus conhecimentos a respeito do “mundo que se atualiza e se renova a cada dia”; a mulher de 33 anos, mãe, cursa o 2º ano do 2º grau, após ter ficado 15 anos sem estudar, e tem como principal motivação a oportunidade de voltar a estudar; a mulher de 54 anos, cursa o 3º ano do 2º grau, que iniciou seus estudos na escola de suplência e nunca havia estudado antes, tem como principal motivação: “minha aprendizagem e o fato de deixar de ser considerada analfabeta”; o jovem de 16 anos, cursa a 6ª série, ficou 2 anos sem estudar, e tem como principal motivação “alcançar a universidade”; ou da mulher de 40 anos, mãe, cursa o 1º ano do 2º grau, após ficar 18 anos sem estudar, apresenta como principal motivação: “por razão dos

meus filhos, porque eles vem pedir para eu ensinar, e agora os estudos não são mais como uns 18 anos atrás. Esse foi o meu motivo”⁵⁰.

Há em todas estas motivações um fio que conecta a um tipo de saber, a um tipo de cultura, a uma expectativa gerada ao longo da modernidade, que se acredita que a escola pode oferecer. Esta luta pelo direito das pessoas terem acesso a este universo da cultura tem perpassado a história da educação brasileira nestes cinco séculos, e envolveu muitas lideranças populares, educadores, e porque não dizer, dos poucos políticos comprometidos. A Década de Educação para Todos é um sinal de um novo impulso nesta direção, e necessita do engajamento de todas as pessoas comprometidas.

A vontade de querer ser mais, de querer saber mais a partir da escola, quase sempre, está relacionado ao que isso produz como referencial em relação ao outro. Em relação aos filhos que cobram um tipo de saber específico da cultura escolar, o sentido produzido ao “deixar de ser considerada analfabeta” na relação com a família, vizinhos e sociedade, o desejo de “alcançar a universidade”, cujo acesso é precedido por um percurso escolar, portanto o reconhecimento social e de sentir-se integralmente participante da sociedade. Bem diz Freire (1992, p. 120):

“É que a relação de conhecimento não termina no objeto, ou seja, a relação não é exclusiva de um sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Se prolonga a outro sujeito, tornando-se no fundo, uma relação sujeito-objeto-sujeito”.

A dimensão de pertencimento e identidade, é uma das motivações muito recorrente nas escolas de jovens e adultos. A Escola de Jovens e Adultos agrega no seu interior, fundamentalmente pessoas, que em relação à educação, passaram ou pela experiência da exclusão pela reprovação, ou pela experiência da evasão ou do não acesso.

⁵⁰ A identificação das motivações foi possível através da aplicação de um questionário a jovens e adultos das três escolas pesquisadas. Embora o texto não tenha nenhuma preocupação em desenvolver uma abordagem quantitativa, definindo percentuais, é possível perceber as tendências que possam nos ajudar a entender que tipos de relações os jovens e adultos estabelecem com esta modalidade educacional.

Estas experiências de exclusão em relação à escola e ao seu universo cultural, produz nos jovens e adultos, em seu reencontro, agora na Escola de Jovens e Adultos, uma identidade de inclusão e de pertencimento, que é muito mais afetiva e solidária, onde a vida e a experiência do vivido, parecem ainda fazer sentido. Parece-nos muito ilustrativo o que afirma uma mulher de 24 anos, casada, mãe de um filho, que precisa levá-lo à creche durante o tempo que está na escola, que mora longe da escola e cursa a 5ª série: “A experiência que nós temos aqui é o ambiente familiar, que todos ajudam um ao outro, procura saber se o amigo (a) está bem, porque não veio a aula. Nós gostaríamos que este estudo não se acabasse nunca”.

Esta dimensão afetiva, solidária e identitária, transparece em muitas respostas dadas ao questionário, das quais destacaremos algumas.

Diz uma mulher de 54 anos, que estuda na 5ª série, após 42 anos sem estudar: “o que considero mais significativo é o companheirismo, a liberdade, poder contar com os professores”. E, uma senhora de 49 anos, que estuda na 7ª série, após ficar 28 anos sem estudar: “o mais importante é a união de todos, de jovens, adultos e professores, lutando para um futuro melhor”. Um senhor de 44 anos, funcionário público, que estuda na 5ª série, diz: “Eu acho muito importante a convivência com todos, além de ter a oportunidade de estar aprendendo”. O jovem de 18 anos, que cursa o 1º ano do 2º grau, que é aluno do projeto diferenciado da Escola Alternativa de Juína, e se desloca aproximadamente 70 Km, da sua comunidade até a cidade, afirma: “Acho importante a convivência com os amigos de estudo, o respeito e a união”. Outro jovem de 20 anos, estuda no 2º ano do 2º grau, ficou 4 anos sem estudar, afirma: “A escola de jovens e adultos (...) veio para suprir os mais necessitados, aqueles que perderam muito tempo sem estudar e também aqueles que querem acabar logo para fazer outro curso”. E por fim, uma senhora de 52 anos, que começou estudar com 46, e hoje estuda na 5ª série, sem sentir dificuldades porque se sente bem estudando com

jovens e adultos, afirma: “É uma experiência de companheirismo, respeito, liberdade, e acima de tudo, me sinto bem no meio dos jovens e adultos como eu”.

É interessante, que ao retomar as entrevistas com professores e diretores das escolas, e as respostas aos questionários dadas pelos alunos, é possível perceber que o espaço escolar vai entrecendo as dimensões da aprendizagem com a de solidariedade, afetividade, companheirismo, que nos parece ser a grande fonte de motivação para que estes jovens e adultos continuem suas trajetórias de escolarização, mesmo com todos os desafios, dificuldades e percalços encontrados nestas trajetórias.

“As dificuldades que todos enfrentam, deixar o trabalho, os filhos e ir para a escola”, afirma uma mulher de 33 anos, que estuda no projeto diferenciado na Escola Cleonice Miranda. Como afirma Barbier (1993, p. 188)

O grupo, como cada um de nós, precisa da interpelação do “outro” para encaminhar-se a seus valores últimos e para deles fazer uma verdadeira força interior. Não do outro que se arroga “grande interpretador” e que procura dizer quem você é em função de referentes externos a você. Mas do outro como espelho ativo, capaz de entrar em conflito com você para lhe fazer descobrir, na relação humana que não teme o confronto, os valores essenciais ao seu ouvir.

A experiência de sentir-se bem, de valorizar a convivência, de sentir-se acolhido, num processo coletivo, que embora cada um sendo único, também cada um se sente identificado e partilhante da vida e das condições do outro, é o que produz o sentimento de identidade e de pertencimento.

Poderíamos enumerar várias outras motivações, contudo, apontaremos as duas motivações que apresentaram-se de forma recorrentes, e sobre as quais tentaremos desdobrar algumas reflexões.

5.6 A Escola de Jovens e Adultos como Oportunidade para a recuperação do tempo, como aligeiramento do tempo

Uma das principais preocupações manifestadas pelos jovens e adultos nas respostas ao questionário aplicado, está relacionada à questão da recuperação e aligeiramento do tempo escolar. Foram poucos os que responderam ao questionário, e que não tenham feito alguma menção de querer “recuperar o tempo perdido”, ou de “ganhar tempo”, ou manifestando um sentimento de “atraso nos estudos”.

Parece-nos evidente, que estes sentimentos estejam, em parte, relacionados ao que se convencionou por idade e série ideal, em que o indivíduo a partir de cada estágio de vida ou idade, deve corresponder a um grau de escolarização. Neste sentido, colabora um amálgama cultural que compõe o imaginário social, de que a escola é lugar de criança. E em parte, aos cursos semestrais das Escolas de Suplência, que possibilitam ao jovem e adulto cursar uma série a cada semestre, o que significa, que se comparado com as escolas chamadas regulares, corresponde à metade do tempo. E esta inclusive, é uma das motivações para que os jovens e adultos estudem nestas escolas. A questão, todavia, ficaria muito na superficialidade se fosse tratada a partir desta perspectiva. Como diz Harvei (1999, p. 187): *“O Espaço e o tempo são categorias básicas da existência humana. E, no entanto, raramente discutimos o seu sentido; tendemos a tê-los por certos e lhes damos atribuições do senso comum ou auto-evidentes”*.

Se a questão não se limita às duas perspectivas acima mencionadas, o que está inserido nestas afirmações que expressam estes sentimentos ou preocupações? Que questões existenciais e sócio-culturais estão implícitas nestas expressões aparentemente simples?

Quando verificamos as manifestações que se referem ao atraso nos estudos ou à necessidade de recuperar o tempo perdido, parece existir uma reclamação de prejuízo, de perda de algo importante e que precisa ser resgatado, recuperado. Como afirma um adulto de 24 anos, que cursa a 8ª série, é trabalhador e tem dificuldades para conciliar o tempo de estudo e de trabalho, na pergunta sobre as razões que o levaram a estudar na escola de jovens e adultos:

“As razões foram 5 anos sem estudar, fiquei muito atrasado. A solução foi fazer dois anos em um, para me recuperar para o futuro”. Uma mulher de 23 anos, que estuda na 6ª série, no período noturno porque precisa trabalhar durante o dia, afirma: “Bom, eu estava desanimada pelos anos perdidos, então comecei o supletivo e me senti mais humana, mais realizada. (...) eu mesmo corro atrás dos anos perdidos”. Respostas como “pretendo recuperar pelo menos um pouco dos anos perdidos”, “quero recuperar o tempo perdido”, “porque estou atrasado nos estudos”, “decidi recuperar os anos que perdi”, são recorrentes nos questionários respondidos pelos jovens e adultos.

Por se tratar de jovens e adultos, que apresentam em suas trajetórias de vida experiências de não acesso a escola na chamada idade própria, de anos de interrupção no seu processo de escolarização, e de experiências de reprovação, é compreensível que tenham desenvolvido um sentimento de prejuízo, de perda, que desejam recuperar. Mas parece haver também, uma corrida contra o tempo existencial, em que juntamente com o sonho de passar pela experiência da escolarização básica e concluí-la, muitos outros sonhos, dentre os quais a perspectiva de um trabalho melhor, e que estão interligados à exigência da escolarização, são colocados na perspectiva de vida desses jovens e adultos. Diz um jovem de 19 anos, que cursa o 3º ano do 2º grau:

“Ingressei no curso supletivo porque minha idade já não dava para estudar em curso regular, e a vida profissional já estava chegando e eu precisava avançar na vida, e estudando na suplência amenizaria as dificuldades, pois para conseguir um emprego é preciso ter uma boa escolaridade”.

Às vezes, a “corrida contra o tempo”, que exige um processo de escolarização mais rápido, e a necessidade de um tempo maior para fazer a experiência de uma aprendizagem mais significativa e menos atropelada, aparecem conflitantes, como é possível perceber na afirmação de um adulto de 35 anos, que estuda no 1º ano do 2º grau: “Acho o tempo meio pouco, mas as vezes nós perdemos muito tempo quando crianças por não termos condições”. E um

jovem de 19 anos, que cursa o 3º ano do 2º grau, e deseja conseguir um emprego e cursar uma faculdade, afirma: “O tempo é pouco, mas a necessidade de terminar é maior. É verdade que não dá para aprender tudo, mas é uma forma mais rápida de concluir o 2º grau”. Sobre as razões que a levaram a estudar em curso supletivo, diz uma mulher de 36 anos, que ficou 20 anos sem estudar, e cursa a 8ª série: “A necessidade de uma aprendizagem rápida, a necessidade de correr contra o tempo, afinal são 36 anos de idade”. E sobre o tempo do curso supletivo, afirma: “Olha, meio ano realmente é pouco para uma aprendizagem adequada, mas não tenho tempo, tenho que aproveitar o máximo deste meio ano que temos”.

A preocupação que estes jovens e adultos estabelecem com o tempo, parece estar estreitamente relacionada com as exigências do nosso momento histórico, em que determinados tipos de saberes e um determinado tipo de cultura sobrepõem-se aos indivíduos, em detrimento de suas trajetórias históricas-existenciais. Neste sentido, Giddens (1997, p. 190) ao discutir a questão do tempo da vida, dentro das condições do projeto moderno, afirma que:

(...)el yo establece una trayectoria que sólo puede llegar a ser coherente por la utilización refleja del entorno social más extenso. La tendencia al control, unida a la reflexividad, arroja al yo al mundo exterior de una manera sin paragon en épocas anteriores. Los mecanismos de desenclave hasta el corazón de la identidad del yo; pero no lo “vacían”, al igual que tampoco se limitan a eliminar los anteriores apoyos en que se basaba dicha identidad.

O processo de esvaziamento da identidade das pessoas, processo pelo qual também passam os jovens e adultos, dá-se por um fenômeno que está diretamente ligado ao caráter internamente referencial da vida social e o indivíduo, que Giddens (1997, p. 191) denomina “experiência seqüestrada”. Para o referido autor, “*com o amadurecimento da modernidade, os sistemas abstratos têm um papel cada vez mais onipresente na coordenação dos diversos âmbitos da vida diária*”.

Estas reflexões de Giddens ajudam-nos a avançar um pouco mais na compreensão do que pode significar a recuperação do tempo, o atraso, ou o ganhar tempo, tão recorrentes nas respostas dos jovens e adultos ao questionário aplicado. A cobrança ou a exigência que a sociedade vai fazendo, nos seus diversos setores, instituições, órgãos, etc., acerca dos graus de escolarização ou de instrução, produz nos indivíduos pouco escolarizados um sentimento de vazio, de não reconhecimento. De sorte que, toda experiência de vida não conta, e sim, as credenciais de instrução das quais o indivíduo é portador. Por isso, conseguir escolarizar-se, ter um diploma, significa resgatar o reconhecimento social em todos seus espaços, como afirma um jovem de 18 anos, que cursa o 2º ano do 2º grau: “Com estudo você entra em qualquer lugar ...”.

É importante compreender que o reconhecimento do grau de instrução, de modo geral, dá-se pela certificação, ou para ser mais específico, pelo diploma. Daí porque, no conflito entre a experiência de uma aprendizagem mais significativa que demanda mais tempo e a conclusão dos estudos “mais rápido”, os jovens e adultos optam pela segunda alternativa.

Nesta perspectiva, podemos dizer que, no imaginário da maioria dos jovens e adultos pesquisados, e em certa medida, em seus meios sociais, o grau de escolarização, representado pelo diploma, funciona como uma “ficha simbólica” (GIDDENS, 1991)⁵¹, que serve como uma credencial de reconhecimento e de acesso nos espaços sociais, sem se levar muito em conta as trajetórias e experiências de vida.

Há uma contribuição de Harvei (1999), quando analisa as categorias tempo e espaço, como sendo fontes de poder social, e no sistema capitalista, como sendo elementos cruciais para obtenção do lucro. Neste modelo de economia em que tudo é tornado mercadoria descartável, inclusive a força de trabalho humana, o tempo de vida que, de algum modo, é reconhecido, é o tempo da vida considerado produtivo na ótica do lucro. Que por sinal, torna-se cada vez mais

⁵¹ “Por fichas simbólicas quero significar meios de intercâmbio que podem ser ‘circulados’ sem ter em vista as características dos indivíduos ou grupos que lidam com eles em qualquer conjuntura particular. Vários tipos de fichas simbólicas podem ser distinguidos, tais como os meios de legitimação política; ...” (GIDDENS, 1991, p. 30).

curto, nas tramas do sistema, o que coloca principalmente o adulto na condição de corrida contra o tempo.

Esta forma de relação que os jovens e adultos estabelecem com a educação escolar formal, a partir da conexão tempo existencial, com suas demandas, e tempo escolar, reduzido significativamente, legitimado por uma política de Estado, mas problematizado pela questão tempo de aprendizagem necessário ou suficiente, coloca-nos o desafio de pensar qual a proposta de Educação de Jovens e Adultos a ser desenvolvida no Estado de Mato Grosso.

5.7 É a Escolarização de Jovens e Adultos Realmente Garantia de Conquista de Trabalho e Emprego?

Ao colocar a escolarização relacionada à questão do trabalho e do emprego, na forma interrogativa, o faço como provocação, tanto em relação à expectativa que os jovens e adultos depositam na formação escolar para alcançar este fim, quanto ao papel a ser desempenhado pela Educação de Jovens e Adultos neste campo.

A recorrência com que os jovens e adultos pesquisados estabelecem entre a sua formação escolar, e através desta, a conquista de um emprego, um trabalho melhor, ou de algum tipo de trabalho que possa lhe garantir um salário melhor, expressa por um lado, a centralidade que o trabalho ocupa na vida desses jovens e adultos, e por outro, a confiança e a esperança na formação escolar como caminho necessário para atingi-lo. Aparece novamente o imaginário social da escola como espaço de ascensão.

Diz uma jovem de 19 anos que cursa a 6ª série: “Não tenho emprego. A maior dificuldade é por causa de eu ter pouco estudo”. Um senhor de 30 anos, cursa o 2º ano do 2º grau, afirma que, “além do aprendizado ser fundamental no nosso dia-a-dia, eu precisava e preciso concluir o 2º grau para que eu possa manter o meu trabalho atual”. E uma adolescente de 14 anos, cursando a 5ª

série: “quero terminar os estudos mais rápido, para que eu arrume um trabalho melhor”. Uma mulher de 20 anos, que cursa o 3º ano do 2º grau, afirma: “é muito difícil conseguir emprego quando não se tem pelo menos o 2º grau e um curso de computação”.

A professora Isaura Dorneles, diretora da Escola Alternativa de Juína, em sua entrevista, reforçando a visão dos alunos, ressalta a questão do trabalho como principal motivação para os jovens e adultos retornarem ao estudo:

“(...) o principal fator ainda é o fator econômico e o fator trabalho, porque eles sabem que hoje quem não tem ensino médio, quem não tem uma qualificação de conhecimento em tecnologias, que não tem habilidades para desenvolver várias situações, está fora do mercado de trabalho”.

A relação entre formação escolar e trabalho que aparece nas respostas dadas pelos jovens e adultos e na fala da professora Isaura, aproxima a escola ao conceito “sistema perito” desenvolvido por Giddens (1991, p. 35):

Por sistemas peritos quero me referir a sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos hoje. A maioria das pessoas leigas consulta ‘profissionais’ (...) apenas de modo periódico ou irregular. Mas os sistemas nos quais está integrado o conhecimento dos peritos influencia muitos aspectos do que fazemos de uma maneira contínua.

Para o referido autor (op. Cit.), existe uma relação de “fé” das pessoas com os sistemas peritos. O ato de fé, em princípio, não é depositado nos profissionais ou nas condições das instituições, embora tenha que se confiar em suas competências. A fé está basicamente relacionada ao conjunto do sistema de conhecimentos que o sistema perito envolve. Segundo Giddens (1991, p. 36):

Os sistemas peritos são mecanismos de desençaixe porque, em comum com as fichas simbólicas, eles removem as relações sociais das imediações do contexto. Ambos os tipos de mecanismos de desençaixe pressupõe, embora também promovam, a separação entre tempo e espaço como condição do distanciamento espaço-tempo que eles realizam. Um sistema perito desençaixa da mesma forma que uma ficha simbólica, fornecendo ‘garantias’ de expectativas através de tempo-espaço distanciados.

Esta relação que os jovens e adultos estabelecem entre formação escolar e trabalho, não é uma relação que tenha uma origem que possa ser considerada fictícia. As empresas têm se tornado cada vez mais exigentes na cobrança de uma formação escolar básica de seus empregados, e muitas vezes, até formação técnica específica. E os jovens e adultos têm percebido esta nova exigência do mercado de trabalho, como uma senhora de 40 anos, que cursa o 1º ano do 2º grau, que diz: “tem firma que não contrata pessoas que não têm o segundo grau completo”. Uma mulher de 37 anos, que cursa o 2º ano do 2º grau, na perspectiva de conseguir um trabalho fixo, percebe que a exigência é ainda maior: “Gostaria de arrumar um emprego fixo, mas devido a falta de curso superior, tenho dificuldades”.

Esta importância dada pelos jovens e adultos ao trabalho, ao emprego, vai ao encontro do que Frigotto (1995, p. 108) afirma, ao discutir com diversos autores que defendem a tese do fim da sociedade do trabalho:

(...) Não há como negar mudanças profundas no conteúdo, na divisão, na quantidade e qualidade de trabalho demandado no processo produtivo da fase atual do capitalismo. Todavia, parece-nos problemático deduzir da crise do trabalho no interior das relações capitalistas de produção e das mudanças de sua natureza, a perda da centralidade do mesmo na vida humana.

A pergunta que nos fazemos, todavia, é em que medida as Escolas de Jovens e Adultos, que oferecem uma formação geral, são capazes de incidir sobre o mundo do trabalho dos jovens e adultos que a freqüentam? E em que medida, o mundo do trabalho é capaz de incidir sobre a educação nas escolas de jovens e adultos? O desafio em garantir uma educação que atenda a formação humana que dê conta de contemplar os bens culturais do nosso tempo, fazendo com que o indivíduo seja capaz de transitar por eles, melhorando as condições de vida do seu meio, e ao mesmo tempo, qualificar para atuar no mundo do trabalho, está muito bem explicitado por Maturana (2000, p. 11), quando afirma:

A maior dificuldade na tarefa educacional está na confusão entre duas classes distintas de fenômenos: a formação humana e a capacitação. A formação humana tem a ver com o desenvolvimento (...) como pessoa capaz de ser co-criadora de um espaço humano de convivência social desejável. A capacitação tem a ver com a aquisição de habilidades e capacidades de ação no mundo no qual se vive, como recursos operacionais que a pessoa tem para realizar o que quiser viver.

Esta parece-nos ser a questão que as Escolas de jovens e Adultos devem colocar-se ao definir o seu projeto político-pedagógico, e que o Estado deve fazer-se ao definir suas políticas para esta modalidade de educação. Todavia, a questão do mundo do trabalho, da garantia de emprego, a busca das condições de igualdade, não é uma questão que possa ser resolvida exclusivamente pelo processo escolar.

A professora Eva Auxiliadora de França, da Escola Manoel Corrêa de Almeida, de Várzea Grande, afirma na entrevista:

“Costumo dizer para meus alunos que a permanência no posto de trabalho não é garantida por uma meta de escolarização (...). Que o aluno podia concluir o ensino fundamental e médio, mas que isso não significava garantia de emprego, de permanência no posto de trabalho”.

E, este tema, segundo a referida professora, era discutido na sala de aula com os alunos. O que parece ser um tema de grande relevância para ser trabalhado na Educação de Jovens e Adultos, visto a sua complexidade, e pelo fato da escola ser condição, mas não condição suficiente e nem única para resolver o problema.

Para Enguita (1999, p. 103-4), a atribuição da responsabilidade à escola, como sendo a instituição supostamente garantidora da igualdade de oportunidade de vida, de garantia de uma vida exitosa no mercado de trabalho, não deixa de ser um mecanismo artificial de deslocamento da origem do problema:

Nos anos sessenta e setenta, a escola viu-se convertida, com grande complacência própria, na instituição supostamente garantidora da igualdade de oportunidade de vida. A idéia meritocrática, em suas origens associada ao desenvolvimento do mercado como mecanismo de atribuição de recompensas não vinculado ao nascimento, deixou de encontrar base nesse, devido à enorme desigualdade na distribuição da propriedade e das oportunidades, e passou a buscá-la de imediato na escola . (...)

Nessas circunstâncias, afirmava-se, uma boa educação podia assegurar uma carreira exitosa no mercado de trabalho e nas burocracias públicas e privadas. Assim, através da educação, a sociedade podia prometer igualdade sem tocar nas instituições do mundo econômico.

A crítica desenvolvida por Enguita à atribuição de tal responsabilidade à educação escolar, leva-nos a perguntar sobre quais são as possibilidades que a educação escolar dos jovens e adultos tem de atuar concretamente neste campo? Em que medida ela pode contribuir com a expectativa alimentada pelos jovens e adultos na conquista de uma condição melhor no campo de trabalho?

A professora Isaura Dorneles, diretora da Escola Alternativa de Juína, em sua entrevista, aponta um exemplo, bastante tímido é verdade, de contribuição desta modalidade educacional no campo do trabalho: “Nós vimos no Concurso Público, que foi feito para o setor administrativo das escolas, porque nós não temos magistério, a maioria dos que passaram eram alunos da nossa escola”.

Na perspectiva de como a Educação de Jovens e Adultos pode contribuir nos processos de inclusão, a professora Juliana de Oliveira C. Santos, da Escola Cleonice Miranda da Silva, de Colíder, afirma:

“(...) a nossa pretensão não é preparar aluno para o vestibular, só que nós temos casos de alunos nossos que estão fazendo universidade. Quer dizer, passaram no vestibular e tiveram condições de se saírem melhor do que muitos alunos que freqüentam o ensino regular”.

A fala da professora Juliana ao mesmo tempo que afirma a capacidade que as escolas de jovens e adultos têm em desenvolver processos de inclusão dos sujeitos a bens significativos da sociedade, também revela sua complexidade e a dificuldade de perceber qual é o papel da educação escolar de jovens e adultos. Isto porque, se os cursos oferecidos pelas escolas de suplência são de educação geral, portanto, não são cursos que qualificam especificamente para uma atividade profissional, qual seria sua função senão de preparar os jovens e adultos para buscarem outros espaços e bens do mundo social e cultural, inclusive o vestibular e a universidade?

Quero valer-me de Sacristán (2001, p. 65), quando desenvolve uma abordagem na busca do sentido educativo e social da educação, na perspectiva de uma “Educação Obrigatória”, não vendo a educação como sendo um meio onipresente para resolver os problemas das desigualdades cuja origem está fora da escola. Contudo, recupera um sentido fundamental do processo de educação escolar:

Na melhor das hipóteses, a escolarização obrigatória é apenas um dos possíveis meios para trilhar o caminho para a igualdade. Mas se qualquer indivíduo ou grupo constituído por alguma condição (gênero, classe social, etnia, modo de vida, etc.) recebe uma educação diferente em extensão e em qualidade da desfrutada por outros, ou se não recebe nenhuma, então, certamente, acentua-se a desigualdade entre uns e outros. A escolarização é caminho problemático para a consecução de mais igualdade, mas sua inexistência, suas deficiências ou as diferenças na quantidade de escolaridade recebida conduzem, certamente, a uma desigualdade ainda maior.

Nesta perspectiva, a educação escolar dos jovens e adultos deve ser considerada um meio de evitar maiores desigualdades e pode ser considerada um meio de corrigi-las se vier acompanhada de outras medidas nas políticas sociais e da economia. Neste aspecto, a Educação de Jovens e Adultos não só está inserida neste debate político, como também deve ter estes temas inseridos nos seus debates curriculares, bem como sobre o equilíbrio entre formação geral e qualificação profissional.

5.8 Educação de Jovens e Adultos – Ação Coletiva e Diálogos entre os Atores Sociais: Reflexões Provenientes da Pesquisa

Habermas (1987) tem uma preocupação particular com a intervenção burocrática e o controle judicial da escola e da família. Para ele, família e escola, de forma alguma, constituem-se enquanto esferas de ação formalmente organizadas. Anteriormente a qualquer legalização, encontramos nestas esferas do mundo da vida, normas e contextos de ação que, por necessidade funcional,

são baseadas no entendimento mútuo como um mecanismo de coordenação de ação.

A saída proposta por Habermas, é a desregulamentação e desburocratização do processo pedagógico. A constituição de uma legislação e organização escolar que esteja baseada em procedimentos de tomada de decisão que leve em conta todos aqueles envolvidos no processo pedagógico como tendo capacidade de representar seus próprios interesses e de regular seus atos.

A proposição de Habermas, a respeito da desregulamentação e desburocratização do processo pedagógico, apresenta um ganho significativo nos dinâmicos processos que envolvem a comunidade escolar e o público atendido, com a sua diversidade sócio-cultural. Contudo, a mesma não está isenta de problemas ou dificuldades no que diz respeito à sua operacionalização. Basta lembrarmos as práticas de muitas instituições de ensino em diversas regiões do país, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, que se caracterizam por uma verdadeira prática de comercialização de diplomas, resultante da ausência de uma regulamentação e controle público mais sério.

Nas escolas de Educação de Jovens e Adultos pesquisadas, é possível serem constatados muitos exemplos de negociações e acordos estabelecidos no interior das próprias comunidades escolares.

Os projetos diferenciados que atendem os jovens e adultos do meio rural são exemplos de processos de negociação. A organização do tempo escolar e outros aspectos destes cursos são formulados a partir das condições de organização de vida, trabalho, distância da escola e possibilidade de deslocamento. Neste sentido, os critérios de definição da organização deixam de ser aqueles técnicos próprios da esfera sistêmica estatal e passam a ser aqueles práticos emanados do mundo da vida dos jovens e adultos e das condições escolares, estabelecidos através do diálogo, ou se quisermos, da ação comunicativa voltada ao entendimento.

A estes processos de produção de consensos, evidentemente somam-se as reivindicações, o compromisso ético de muitos profissionais da educação, e até mesmo as pressões que são feitas a partir de âmbitos maiores. Contudo, é

inegável, que estes projetos diferenciados sejam produtos de negociações, onde se leva em conta as condições de organização e funcionamento das escolas, da organização de trabalho de seus profissionais e as condições de organização de vida dos jovens e adultos e suas possibilidades. Isto faz com que, embora atendam um público aparentemente igual, cada projeto apresente especificidades no seu funcionamento e organização.

Os processos de produção de consensos no espaço escolar pesquisado não se limitam aos projetos diferenciados. As reivindicações principalmente das mulheres, fez com que a Escola Manoel Corrêa de Almeida de Várzea Grande alterasse o horário de aula para a Educação de Jovens e Adultos. Tradicionalmente, por definição do sistema escolar, as aulas no noturno, eram oferecidas entre as 19 horas e 23 horas. Esta organização de horário de aula, dificultava principalmente as mulheres casadas, donas de casa, que por diversas razões, dentre as quais as resistências dos maridos, não freqüentavam o curso de Educação de Jovens e Adultos. E mesmo o jovem e adulto trabalhador, que vinha de uma jornada de trabalho pesado, encontrava dificuldade para suportar os períodos de aula até aquela hora da noite. Estas dificuldades foram sendo percebidas também pelos professores e direção da escola, e produziram processos de negociação, fazendo com que o horário de aula passasse a ser das 17:30 horas às 21:30 horas.

Na Escola Cleonice Miranda de Colíder, é possível encontrar sinais de produção de consensos e de negociação, pelo menos em dois sentidos. Um dos sinais é percebido nos processos de negociação entre direção, professores e jovens e adultos trabalhadores, com relação à freqüência e permanência destes na escola. Com muita freqüência, jovens e adultos trabalhadores encontram dificuldades de chegar com pontualidade no início das aulas, ou de permanecerem até o final do período de aula, ou até mesmo de manterem uma regularidade de freqüência. Estas dificuldades produziram um processo de diálogo entre professores, direção e os jovens e adultos, resultando num consenso de tolerância, mas que não é uma tolerância descomprometida. Estabeleceu-se como exigência, a apresentação por parte do aluno, de atestados que justificassem as

razões dos freqüentes atrasos ou ausências e de um compromisso com os professores, para desenvolver os estudos nas disciplinas que haviam ficado prejudicadas. O que exige tanto do professor, quanto do aluno, de novas posturas e dinâmicas frente ao processo de aprendizagem e ensino.

O segundo aspecto que apresenta sinais de processos de negociação e construção de consensos nesta escola, refere-se à reorganização do tempo de trabalho escolar dos professores, a partir da reorganização dos tempos das disciplinas. O problema consistia na fragmentação dos processos de ensino aprendizagem, decorrente da própria organização do trabalho escolar dos professores, que ministravam suas disciplinas com o tempo muito fragmentado. A troca de sala após aulas de cinquenta minutos, não permitia, segundo os professores, o aprofundamento e a continuidade de estudo de determinados temas. Esta inquietação, gerou muitas discussões, negociações dos professores entre si, e entre direção, professores e alunos, produzindo como resultado, a substituição do tempo fragmentado das disciplinas, pela organização modular das disciplinas.

A Escola Alternativa de Juína também é rica em exemplos de processos de acordos estabelecidos entre direção, professores e alunos. Basta lembrarmos os projetos desenvolvidos no interior da Escola, tendo a participação de alunos professores e direção.

A pergunta que nos fazemos é se os diversos exemplos apresentados de processos de negociação e construção de consensos no espaço escolar, são garantia de que seja possível as Escolas de Jovens e Adultos orientarem-se pela perspectiva teórica de Habermas. E se as mesmas apresentam-se eficazes frente aos problemas vivenciados pelas escolas?

Parece-nos que as perguntas devem ser respondidas em dois sentidos. No primeiro sentido, entendemos que existem problemas decorrentes das condições da organização escolar e das condições e organização de vida dos jovens e adultos atendidos. Neste espaço e com estes sujeitos, a proposição da teoria de Habermas, que defende uma ação orientada ao entendimento, via construção de consensos na perspectiva da ação comunicativa, parece-nos ter grande

possibilidade de apresentar-se eficaz. Isto porque, além da aproximação espaço temporal dos sujeitos envolvidos, existe entre os mesmos, a princípio, uma convergência do principal interesse que é o processo de escolarização. A partir deste, os sujeitos envolvidos, direção, professores, funcionários e alunos, podem desenvolver trajetórias de diálogo e negociações, que conduzam a produções de consensos a respeito da organização e funcionamento da vida escolar, dialogando a partir dos problemas que emergem neste espaço de relações.

Num segundo sentido, entendemos que a escola, indiretamente, está relacionada com outros sujeitos que configuram a esfera sistêmica do Estado, tais como as equipes econômica, de administração, de planejamento, de educação, etc., que definem os rumos das políticas. Nesta relação, como o próprio Habermas reconhece, existe uma diferença entre estes sujeitos no que se refere aos princípios orientadores das ações. O Estado orienta-se muito mais dentro de uma perspectiva sistêmica, no qual as ações quase sempre orientam-se com vista a fins, portanto estratégicas, reguladas por mecanismos sistêmicos, como a burocracia administrativa, a legalidade e o aparato econômico, nestes últimos tempos, quase sempre imposto desde fora do próprio Estado e assumido por este. O espaço escolar, por sua vez, situa-se num outro espaço que é o do mundo da vida, cujas orientações político-pedagógicas emanam, ou pelo menos deveriam emanar, das condições e valores daquele espaço social, cultural e daquela população.

Considerando estas diferenças e a prática histórica de imposições das políticas de Estado, a partir de seus governos, sobre a escola, a teoria habermasiana, que defende uma racionalidade argumentativa, onde a ação seja orientada ao entendimento, mediada pela via discursiva argumentativa, parece carecer de eficácia. Ou seja, a proposição de Habermas parece ser de difícil aplicabilidade em situações nas quais os sujeitos apresentam interesses muito diferentes ou divergentes, ou em casos em que um dos sujeitos apresenta um alto grau de autoritarismo.

Neste sentido, a teoria da ação comunicativa de Habermas, apresenta duas dificuldades no que diz respeito à sua eficácia. A primeira concerne à exigência de

condições de espaço e tempo, para que os sujeitos possam estabelecer uma relação de comunicação, e por via da argumentação chegar ao entendimento e à construção de consensos. A segunda, refere-se às diferenças ou divergências de interesses dos sujeitos, fazendo com que os processos de comunicação não se encaminhem por vias de entendimento e construção de consensos, e sim, em ações isoladas com vistas a atingir os próprios fins. Isto porque, na proposta teórica de Habermas, não há nenhum mecanismo que exija dos sujeitos a realização deste processo, a não ser a vontade consensual de o querer. Neste sentido, é necessário que ambos os sujeitos da comunicação estejam dispostos a estabelecer este tipo de relação, colocando os interesses públicos acima dos interesses estritamente pessoais.

Estas dificuldades encontradas na teoria de Habermas para formular uma proposta que dê conta de aproximar o Estado (a partir de seus governos) à Escola, e para uma possível inversão dos processos de proposição das políticas educacionais, e aqui especificamente na forma de atendimento educacional dos jovens e adultos, que não tenha como ponto de partida os mecanismos sistêmicos do Estado e estratégias dos seus respectivos governos, e sim, que parta das condições e exigências de cada espaço escolar e da sua comunidade, nos remete a outros aportes teóricos, que do nosso ponto de vista, não são divergentes, mas complementares: o diálogo em Paulo Freire, e a compreensão de movimentos sociais e ação coletiva em Alberto Melucci.

O diálogo em Freire (1987, p. 78), é definido como sendo o “...*encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu*”. Neste conceito de diálogo, o ato de dizer a palavra, é o aspecto fundante. Contudo, Freire (1987) apresenta uma série de outros elementos importantes para a consecução do diálogo, como a exigência de um profundo amor ao mundo e aos homens, de humildade, de fé na humanidade, a horizontalidade da relação entre os sujeitos, a exigência da esperança, e de um pensar verdadeiro pelos sujeitos do diálogo.

Freire (1992, p. 118), explicita o que pode ser um diálogo autêntico, e o que pode ser apenas uma tática para ludibriar as pessoas:

“O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. Assim também a licenciosidade, de forma diferente, mas igualmente prejudicial”.

Embora a proposição dialógica em Freire se aplique mais aos processos educativos, fundamentalmente pedagógicos, na relação professor aluno, parece-nos que o mesmo pode ser aplicado às negociações políticas acerca da Educação de Jovens e Adultos entre o Estado, representado por seus governos, e as comunidades escolares que trabalham com esta modalidade de educação. Os educadores podem constituírem-se em pontos de articulação muito importantes para este processo. Isso porque, além da exigência da horizontalidade entre os interlocutores, como superação da relação de dominação, o diálogo em Paulo Freire constitui-se de dois outros aspectos fundamentais, que é o da escuta e do apelo. Estes dois aspectos não só permitem que sujeitos possam dialogar a partir de suas diferenças e divergências e encontrar caminhos de entendimento, como também permite àquele que se encontra na condição de marginalizado ou oprimido, utilizar-se de mecanismos de apelo como forma de convocação para o diálogo, daquele que se encontra na condição oposta de opressor ou dominador.

A escuta é componente fundamental na relação dialógica, porque permite a abertura para a compreensão da proposição e condição do outro, sem a qual não existe diálogo. A escuta aqui não tem a equivalência do conceito de audição, e sim de abertura para o outro, para suas condições sociais, culturais, para suas queixas e reivindicações. A disposição da escuta pode culminar com a conversão ao outro, e a reorientação das próprias ações.

Para que o processo de diálogo se inicie, é necessário que os sujeitos da relação se coloquem na postura de escuta, e que haja espaço para que cada um possa dizer a sua palavra. Contudo, nem todos têm a disposição para colocar-se nesta condição, o que impossibilitaria a perspectiva do diálogo. Neste sentido, o mecanismo do apelo passa a exercer um papel fundamental para a abertura do

caminho para o diálogo. Como argumenta Freire (1987, p. 79): “... *É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que esse assalto desumanizante continue*”.

O exercício do apelo, como processo de reconquista do ato de dizer a palavra, pode ser efetuado de muitos modos, dependendo das condições dos sujeitos envolvidos neste processo e das próprias resistências encontradas. Com relação ao diálogo a ser estabelecido com os gestores do Estado, parece-nos que deve resultar muito mais de um processo coletivo dos sujeitos que compõem o espaço escolar, do que de ações individuais e isoladas.

Na perspectiva de uma ação mais coletiva, encontramos na proposta teórica do pensador italiano, contemporâneo, Alberto Melucci, uma reflexão acerca da nova configuração das ações coletivas, dos movimentos sociais nas sociedades contemporâneas, também chamada de sociedade complexa.

Melucci (2001), propõe um novo conceito de movimento social, desenvolvido a partir da compreensão das mudanças ocorridas socialmente neste último século, exigindo dos estudiosos deste campo, o redimensionamento no uso de conceitos e categorias formuladas e aplicadas no período moderno clássico. Com esta perspectiva, Melucci concebe os movimentos sociais, ao mesmo tempo, como sendo fenômenos discursivos e políticos localizados na fronteira entre as referências da vida pessoal e política.

Chama-nos atenção Melucci (Op. cit.), para o fato da ação dos movimentos situarem-se dentro de uma nova esfera de conflitos, saindo do tradicional sistema econômico industrial (luta de classes) para entrar em áreas culturais. Para ele, os movimentos contemporâneos apresentam-se como redes de solidariedade com fortes conotações culturais e, precisamente, estas características os diferencia mais claramente dos atores políticos ou das organizações formais. Isto não significa que as questões econômicas e de cidadania tenham desaparecido. O que ocorre, é que as formas de ação coletiva são múltiplas, variáveis e interferem em diversos níveis do sistema social. Muitas ações coletivas, diferentemente do que se possa pensar, ao invés de caracterizarem-se pelo antagonismo ou pela

proposição da substituição do sistema, reivindicam o reconhecimento e espaço de ação para que parte dos membros de uma determinada sociedade seja incluída ou reconhecida no espaço cultural.

O que assinala Melucci, é que estamos vivendo num momento histórico caracterizado pela complexidade, em que os movimentos sociais não estão mais centrados na clássica divisão capital e trabalho, cuja razão impulsionadora é a luta de classes. Os mesmos podem assumir características diversas, encaminhando-se para tipos de conduta distintos, dentre as quais, a conduta de movimento reivindicativo⁵², por exemplo.

O que nos inspira Melucci, é a desejável e necessária emergência de uma intensa ação coletiva constituindo-se em movimento de reivindicação, que envolva a grande parcela da sociedade demandante de Educação de Jovens e Adultos, por melhores condições de acesso, diversidade de formas de atendimento, melhores investimentos, e por uma maior democratização dos processos de organização desta modalidade educativa.

Frigotto (1995, p. 182), ao referir-se à disputa por um projeto educacional, que não seja nos moldes do estado mínimo e de um projeto elitista, aponta, a partir de Mao Tsé Tung e Gramsci, em que perspectiva deve dar-se este embate:

“A direção do embate, na forma poética de Mao Tsé Tung (1979), implica a capacidade de se entrar na jaula dos tigres para apanhar-lhes as crias. Ou, como nos ensina Gramsci, esta luta contra-hegemônica demanda aguçar a inteligência para analisar melhor a realidade, ter vontade política, e, sobretudo, organização. Trata-se, pois, de um embate que se dá no terreno teórico e político-prático, ou seja, no plano da práxis”.

Estas perspectivas teóricas, fazem-nos pensar a respeito da importância da emergência de um movimento social com esta natureza, que mobilize jovens e adultos com as comunidades das quais são oriundos, professores, comunidades

⁵² O movimento reivindicativo é definido por Melucci, como sendo um tipo de conduta coletiva, que ocorre se o conflito e ruptura das regras surgem no interior de um sistema organizativo, caracterizado por papéis e funções. O ator coletivo reivindica uma diversa distribuição dos recursos no interior da organização, luta por um funcionamento mais eficiente do aparato, mas se confronta também com o poder que impõe as regras.

escolares, e outras organizações preocupadas com esta modalidade educacional, com o estabelecimento de diversos pontos de articulação.

Em âmbitos mais locais, fossem desenvolvidos espaços de diálogo e mobilização, articulando escolas, comunidades e organizações da sociedade civil, sindicatos, associações, etc., onde realmente pudessem colocar em questão o modelo de Educação de Jovens e Adultos em curso, e formulando propostas e projetos a partir das realidades sócio culturais e dos contextos locais. Neste sentido, este espaço estaria desenvolvendo, ao mesmo tempo, uma experiência de educação popular, e um exercício de pressão junto ao poder público, e possibilidades de diálogos.

Em um âmbito mais amplo, a emergência de um processo de articulação entre as escolas e outras organizações e instituições que desenvolvem Educação de Jovens e Adultos, bem como os diversos atores sociais interessados, teria um papel fundamental como espaço de debate e trocas a partir das próprias experiências realizadas localmente. Os pontos de articulação poderiam ser os fóruns constituídos em micro regiões do Estado, articulados a um fórum estadual, e mesmo em âmbito nacional.

Sobre a importância e compreensão do fórum, o professor Leôncio Soares, no Seminário Estadual de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Cuiabá – MT, em junho de 2001, falando sobre os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos existentes no Brasil, assim se expressa:

"Sobre fórum, a gente tem ouvido falar muito, e por isso, devemos tomar cuidado para que com o tempo não se torne uma palavra desgastada. Fórum eu entendo como movimento, como uma continuidade. (...) eu vejo o fórum com essa possibilidade desse encontro que se prolonga, como encontros permanentes. (...) Como encontros mais permanentes e diálogos mais freqüentes, eu teria muito como sinônimo de fórum. (...) fórum de EJA, eu só consigo ver como sendo uma ação propositiva, pessoas que se reúnem para discutir sobre o que estão vivendo, para que a gente aprenda, para não continuar tendo o que estava sendo".

Este exercício de um diálogo permanente, não só qualificaria o debate acerca dos problemas que permeiam esta modalidade educacional, como também, exerceria uma pressão maior sobre o Estado. A pressão teria a função de aproximar os gestores públicos, das diversas esferas de governo, com estes

espaços, para a formulação e proposição de políticas para esta modalidade educacional, a partir de uma relação onde os corpos, a vida e o existencial, possam ser os referenciais, na perspectiva de Freire (1995, p. 76):

O exercício constante do meu corpo consciente despregnando-se até o ou de minha consciência intencionando-se ao mundo guarda em si, ou em si contém, uma qualidade de vida que, na existência humana, torna-se mais intensa e mais rica. Refiro-me à necessidade da experiência relacional no nível da existência e dos contatos, no nível da vida.

A formulação de políticas que encarnem as dimensões da vida dos jovens e adultos das cidades, que enfrentam a jornada árdua de trabalho, das mulheres e mães que, quase sempre, carregam sobre os ombros a tripla jornada de trabalho, e se desafiam no retorno à escola sob o peso das discriminações e muitas vezes tendo que levar os filhos junto, dos jovens e adultos trabalhadores do meio rural, que desafiam as distâncias e os desconfortos ao terem que se deslocar das suas comunidades para os centros urbanos para poderem retornar aos estudos, não pode e não deve estar submetida às sobras dos orçamentos públicos. Tampouco, deve estar embuída de um tipo de visão perversa, que entende que, para esta modalidade educacional, o pouco que se fizer está de bom tamanho.

O debate com o Estado acerca da definição política para a formulação de proposta de educação que se quer desenvolver, aqui especificamente na modalidade Educação de Jovens e Adultos, como sendo o “...*embate pelo controle democrático do fundo público e por uma nova função social da educação*” (FRIGOTTO, 1995, p. 172), deve estar impregnado deste anúncio encarnado de Freire. E para compreender em que sentido deve orientar-se o movimento, mais uma vez recorremos a Melucci (2001, p. 139):

Os movimentos podem intervir, nesse espaço público, sem perder a sua especificidade: ponto de encontro entre as instituições políticas e demandas coletivas, entre funções de governo e representação dos conflitos, esse espaço começa a delinear-se nas sociedades complexas. A sua função principal é de tornar visíveis e coletivas as questões consideradas importantes pelos movimentos; não de institucionalizar os movimentos, mas de permitir que toda a sociedade assuma, como seus, os dilemas que a atravessam. Que a sociedade os assuma como seus significa que os submeta à negociação e à decisão e os transforme em possibilidade de mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos é um tema que perpassa a história das políticas educacionais no Brasil. Sua trajetória é marcada por momentos de descaso, por descontinuidades, interrupções de processos profundamente ricos neste campo, como no caso do final dos anos 50 e início da década de 60, e pela contradição existente entre sua garantia do ponto de vista do direito formal e de sua negação do ponto de vista de sua garantia real.

Os debates entorno da Educação de Jovens e Adultos e as lutas para que todos sejam incluídos concretamente no direito à educação continuam muito atuais. A década de 90 tem sido fértil neste sentido, dando um novo impulso aos debates sobre este tema.

A Década de Educação para Todos, através dos acordos firmados nas Conferências Internacionais, recolocam a Educação de Jovens e Adultos como um dos problemas centrais a ser contemplado nas formulações das políticas educacionais em todos os países e em todas as esferas de governo. No conjunto de suas proposições, sinaliza para uma compreensão ampliada de Educação de Jovens e Adultos que contemple a alfabetização, educação escolar básica, e de uma educação que acompanhe as pessoas ao largo de toda a vida.

A exigência de uma educação que não se limite a um período de vida apenas, mas que se prolongue ao longo de toda a vida, decorre das próprias mudanças que estamos enfrentando em nosso tempos, e que atingem múltiplas dimensões, dentre as quais, a dimensão cultural, social, do mundo do trabalho, das relações interpessoais, relações afetivas, de gênero, etc. Estas mudanças exigem das pessoas entenderem-se neste contexto de mudanças, e para isso a educação tem um papel fundamental a cumprir. Contudo, a exigência maior continua sendo de incluir os milhões de jovens e adultos que ainda não tiveram acesso à aprendizagem da leitura e da escrita e à uma educação escolar básica.

Para a realização e concretização deste conceito amplo de Educação de Jovens e Adultos os acordos internacionais firmados nas conferências conclamam os organismos bilaterais e internacionais de financiamento, governos de todos os países, para formularem, apoiarem e principalmente financiarem políticas significativas neste campo. Ao mesmo tempo, destacam a importância da participação da sociedade civil organizada e não organizada para participar neste processo.

Contudo, o cumprimento dos acordos e a realização do conjunto das propostas que compõem a Década de Educação para Todos não se dá compulsoriamente. Pelo contrário, os mesmos são colocados no conjunto dos jogos conflituais e dos interesses de grupos que compõem os projetos políticos de cada país e de cada governo em particular. No Brasil, embora tenha estabelecido desde a chamada Constituição cidadã de 1988 o direito à educação a todos, e expandido o atendimento aos jovens e adultos, não conseguiu avançar significativamente na formulação de políticas consistentes nesta modalidade educativa. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos são formuladas e aprovadas apenas no ano de 2000, e o Plano Nacional de Educação é aprovado no ano seguinte, em 2001. Estes, embora representem um avanço significativo na área de Educação de Jovens e Adultos, suas proposições entorno da abrangência do atendimento e garantia da cobertura de seu financiamento, ficam muito distantes da necessidade de atendimento da real demanda reprimida, e da nova compreensão de Educação de Jovens e Adultos proposta pela Década de Educação para Todos.

O Estado de Mato Grosso particularmente, entra na década de 90 na contramão dos debates internacionais, extinguindo uma diversidade de experiências sendo executadas na área de Educação de Jovens e Adultos, e implanta autoritariamente um modelo monolítico de educação supletiva, e o mantém ao longo de toda a década. Somente no ano de 2001, aprova um programa de Educação de Jovens e Adultos, dentro de um processo que podemos chamar participativo, para ser implementado a partir de 2002.

Embora a formulação das políticas em Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso revelem um quadro pouco otimista no período 1991/2001, é possível encontrar nas escolas que atendem na modalidade Educação de Jovens e Adultos elementos ou sinais de processos dialógicos, de negociações e de rompimento com o modelo único implantado. Um dos sinais é desenvolvimento dos projetos diferenciados nas Escolas Cleonice Miranda de Colíder e Alternativa de Juína, indicando que as escolas e comunidades, a partir de suas condições e realidades, encontram formas de resolver seus problemas pela via do diálogo e negociações, sinalizando no sentido de que é possível desenvolver experiências significativas com Educação de Jovens e Adultos, tendo por base processos democráticos, mesmo quando a formulação das políticas públicas de Estado não sejam formuladas por princípios semelhantes.

Contudo, é preciso reconhecer, que escolas e comunidades não conseguem desenvolver ações com autonomia suficientes que possam prescindir da participação do Estado, quando se trata da garantia de Educação de Jovens e Adultos para todos aqueles que não tiveram uma escolarização básica. O Estado ainda ocupa um espaço fundamental na formulação de políticas e na garantia dos suportes para sua execução. Mas é preciso reconhecer também, que o Estado e seus governos precisam sair das amarras da sua esfera sistêmica e dialogar com outros atores sociais, quando se trata da formulação das políticas públicas, no caso, as políticas de Educação de Jovens e Adultos no Mato Grosso.

As lacunas sofridas pela Educação de Jovens e Adultos ao longo da história e os distanciamentos existentes entre o proclamado e os processos realizados, exigem, ao mesmo tempo, uma política conjunta e ações diferenciadas. Uma política conjunta que dê conta de produzir processos de continuidade, de não interrupção entre alfabetização, escolarização e educação continuada, e ações diferenciadas que possam atender as diversidades de condições e organizações de vida dos jovens e adultos.

Neste sentido, a sociedade civil, através de seus atores, escolas, comunidades, associações, empresas, sindicatos, ONGs, movimentos populares, têm um papel importante a cumprir, como pressão, e na provocação de debates

com o Estado na formulação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos que contemplem as especificidades que compõem o mundo da vida dos jovens e adultos demandantes desta modalidade educativa. Inclusive no campo da formação para o trabalho, que é uma das preocupações e motivações dos jovens e adultos ao retornarem à escola.

A organização a partir de movimentos tem sido a marca da luta pela Educação de Jovens e Adultos ao longo de sua história no Brasil, e continuará sendo como cultura de resistência dos excluídos e dos que se solidarizam com eles. Por isso afirma Freire (2000, p. 81):

É preciso porém que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOWICZ, Anete e MOLL, Jaqueline (Orgs.). Para Além do Fracasso Escolar. 4ª edição, Campinas, SP: Papirus, 1997.
- AGUIAR, Raimundo Helvécio A. Educação de Adultos no Brasil: políticas de (des)legitimação. Campinas, SP: UNICAMP, 2001. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001.
- ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____ (Org.) Da Escola Carente à Escola Possível. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- BARBIER, René. A Escuta Sensível em Educação. Cadernos ANPED, Porto Alegre, n. 5, p. 187 – 286, 1993.
- BEISIEGEL, Celso de R. Estado e Educação Popular: um estudo sobre educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.
- _____ Considerações sobre a Política da União para a Educação de Jovens e Adultos Analfabetos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 4, p. 26-34, Jan./Abr., 1999.
- BECKER, Howard S. Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais. Terceira Edição, São Paulo: Editora Hucitec, 1997.
- BOFF, Leonardo. Ethos Mundial: um consenso mínimo entre os humanos. Brasília, DF: Letraviva, 2000.
- CUNHA, Maria I. da. O Bom Professor e sua Prática. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico).
- DI PIERRO, Maria C.; JOIA, Orlando e RIBEIRO, Vera M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, 2000. (Texto Digitado).

- DI PIERRO, Maria C. As Políticas Públicas de Educação Básica de Jovens e Adultos no Brasil do Período 1985/1999. São Paulo: PUC, 2000. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.
- ENGUITA, Mariano F. O Discurso da Qualidade e a Qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.) Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões Críticas. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. P. 1 a 204.
- FAUSTO, Boris. História do Brasil. 2. Ed. São Paulo: Edusp, 1995.
- FÁVERO, Osmar; HORTA, José S. B. e FRIGOTTO, Gaudêncio. Políticas Educacionais no Brasil: desafios e propostas. Cad. Pesq., São Paulo, n.83, p.5-14, Nov. 1992.
- FEDOZZI, Luciano. Orçamento Participativo e Esfera pública: Elementos para um debate conceitual. In: FISCHER, Nilton B.; MOLL, Jaqueline (Orgs.). Por Uma Nova Esfera Pública: a experiência do orçamento participativo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____ Orçamento Participativo: Reflexões sobre a experiência de Porto Alegre. Porto Alegre: Tomo Editorial; Rio de Janeiro: Observatório de Políticas Urbanas e Gestão Municipal (FASE/IPPUR), 2ª edição, 1999.
- FERRARI, Alceu R. Escola e Produção do Analfabetismo no Brasil. Educação e Realidade, Porto Alegre, 12(2):81-96, jul./dez. 1987.
- FISCHER, Nilton B. Educando o Pesquisador: relações entre objeto e objetivo. Estudos Leopoldenses. Série Educação, V. 3, nº 05, 1999.
- FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. Porto Alegre, 1998. (Texto digitado)
- FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 21ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____ Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____ Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas de Ana Maria A. Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____ A Educação na Cidade. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

- _____ Pedagogia Da Autonomia : Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____ Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Ana Maria A. 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. 2^a ed. Ver. Aumentada – São Paulo: Cortez, 1993.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a Crise do Capitalismo Real. São Paulo: Cortez, 1995.
- GEERTZ, Clifford. “Anti-anti-relativismo”. Revista Brasileira de Ciências Sociais 8(3): 5-19.
- GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio. A Cidadania Negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2^a edição, São Paulo: Cortez, 2001.
- GIDDENS, Anthony. Modernidad e identidad del yo. El yo e la sociedad en la época contemporánea. Barcelona: Ediciones Península, 1997.
- _____ As Conseqüências da Modernidade. São Paulo: editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.
- HABERMAS, Jürgen. Teoría de la Acción Comunicativa: racionalidad de la acción e racionalización social. Madrid: Taurus, 1987a. T.1.
- _____ Teoría de la Acción Comunicativa: crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1987b. T. 2.
- HADDAD, Sérgio. Educação Fundamental de Pessoas Jovens e Adultas e a nova LDB: políticas de inclusão e exclusão de direitos. 2000. (Texto digitado)
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 1, p. 108-130, maio/jun/jul/ago. 2000a.
- _____ ; _____ Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem de Jovens e Adultos no Brasil: uma avaliação da Década de Educação para Todos. 2000b. (Texto digitado)

- HADDAD, Sérgio. A Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a Nova LDB. in: BRZEZINSKI, Iria. LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997. p. 112 –115.
- HARVEI, David. Condição Pós-Moderna. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- HERMANN, Nadja. Educação e Racionalidade: Conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- HINZEN, Heribert. Medios de Comunicación y Tecnologías de la Información. Educación e Desarrollo. IIZ/DVV, N° 52, 1999.
- INFANTE, M Isabel. “O analfabetismo funcional na América Latina: algumas características a partir de uma pesquisa regional”. In: Encontro Latino-americano sobre educação de jovens e adultos trabalhadores. Brasília: Inep, 1994b.
- LEFEBVRE, Henri. Tiempos Equívocos: testimonio autobiográfico. Barcelona: Kairos, 1976.
- LÜDKE, Menga; e ANDRÉ, Marli E. D. A.; Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MELUCCI, Alberto. A Invenção do Presente: Movimentos sociais nas sociedades complexas. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bonfim. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MINAYO, Maria C. de S. e SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul./set. 1993.
- MIRES, Fernando. La Revolución Que Nadie Soño o La Outra Posmodernidad. Venezuela: Editorial Nueva Sociedad, 1996.
- MOLL, Jaqueline. Histórias de Vida Histórias de Escola: Elementos para uma Pedagogia da Cidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____, _____. Redes Sociais e Processos Educativos: um estudo dos nexos da educação de adultos com o movimento comunitário e as práticas escolares no Morro Alto (Porto Alegre). Tese (Doutorado). Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1998.

- MONLEVADE, João. Educação Pública no Brasil: Contos & Descontos. Ceilândia - DF: Idéa Editora, 1997.
- MOURA, Sandra C. O Malabarismo das Emancipações. Revista Contato Hoje, 15/03/1992.
- NEGET, Oscar. Proyecto de documento Marco de Dackar para la acción. Educación para Todos: compartiendo nuestros compromissos. In: Educación de Adultos e Desarrollo: Educación para Todos. IIZ/DVV; Instituto de la Coperación Internacional de la Asociación Alemana para Educación de Adultos; nº 54, 2000.
- PAIVA, V. P. MOBREAL: um desacerto autoritário I, II e III. Rio de Janeiro: Síntese, Ibrades, 1981-82.
- PESSANHA, José A. Filosofia e Modernidade: Racionalidade, imaginação e ética, in: Cadernos ANPED. Niterói, n. 4 p. 7-36, 1993.
- REZENDE PINTO, José M. de. Administração e liberdade: Um estudo do Conselho de Escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. Campinas, SP.: UNICAMP, 1994. nº 33829. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
- RIBEIRO, Vera M. Alfabetismo e Atitudes: pesquisa com jovens e adultos. Campinas, SP: Papyrus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos. História da Educação Brasileira: a organização escolar. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.
- ROCA, Miguel Soler. El Banco Mundial Metido a Educador. Montevideo – Uruguai: Faculdade de Humanidades y Ciência de la Educación, 1997.
- ROSSATO, Maristela. A voz dos alunos produzindo (re)significações acerca do fracasso escolar. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Proposta de Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. A Educação Obrigatória. Seu sentido educativo e social. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

- SANTOS, Boaventura de Sousa. A construção multicultural da igualdade e da diferença. In: VII Congresso Brasileiro de Sociologia, 1995, Rio de Janeiro, 1995.
- _____ Um Discurso Sobre as Ciências. 8^a edição, Porto: Edições Afrontamento, 1996.
- _____ Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade – 6 ed. – São Paulo: Cortez, 1999.
- SANTOS, Milton. Território e Sociedade: entrevista com Milton Santos. - 2 ed. – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.
- SOARES, Leôncio J. G. Educação de Adultos em Minas Gerais: Continuidades e Rupturas. São Paulo: USP, 1995. Tese (Doutorado)
- TORRES, Rosa María. Una Decada de “Educación para Todos”: Lecciones para el futuro. S. ed., Buenos Aires, 1999. (Texto digitado).
- _____ Educação para Todos: A tarefa por fazer. Trad. Daisy Moraes. – Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- VERÍSSIMO, Luis F. O Parâmetro Humano. Biblioteca das Alternativas, Fórum Social Mundial, Porto Alegre, RS – Brasil, janeiro 2001. Capturado no Site www.forumsocialmundial.org.br
- VIEIRA, Olga. Da Sadi à SECOP: Relação educação-trabalho-formação humana com egressos de cursos profissionalizantes, na Ilha Grande dos Marinheiros. Porto Alegre: UFRGS, 2001. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, de 10/05/2000.
- Conferência internacional sobre a educação de adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. – Brasília: SESI/UNESCO, 1999.
- C748a Conferência Nacional de Educação para Todos. Anais. 1254p. Brasília: MEC/SEF, 1994.

Declaração Mundial de Educação para Todos. Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Ação Educativa – Assessoria, pesquisa e informação, outubro de 1999.

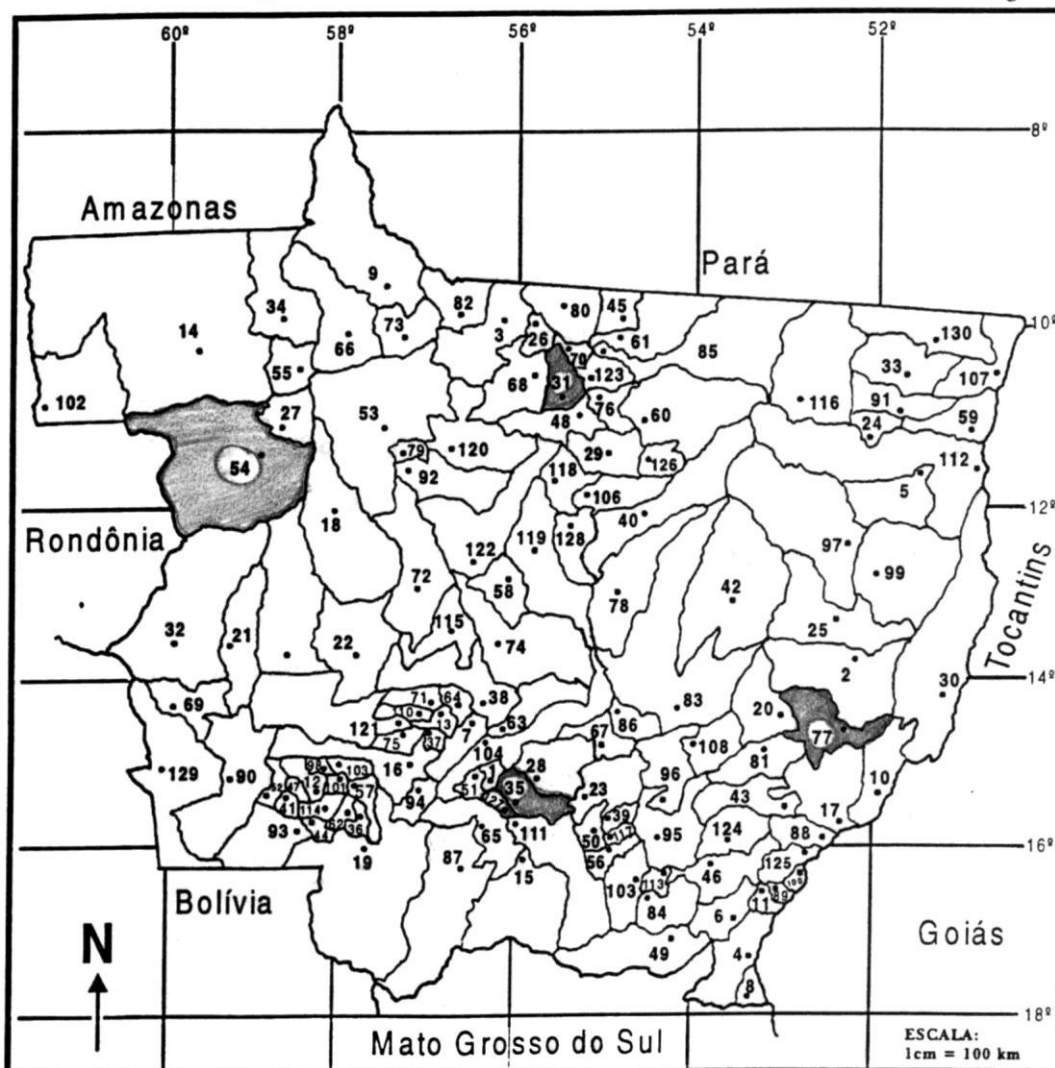
Educação para Todos: Atingindo nossos compromissos coletivos. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação. Dakar, Senegal – 26 a 28 de Abril de 2000.

Educación de Adultos e Desarrollo; IIZ/DVV; Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para Educación de Adultos; nº 55, 2000.

ANEXOS

Anexo 1:**Mapa do Estado de Mato Grosso****Divisão Municipal - MT - 1998**

Figura 2



Fonte: INTERMAT -

Correspondência entre Número e Município:

- 35 – Município de **Cuiabá**, capital do Estado de Mato Grosso;
- 127 – Município de **Várzea Grande**, onde está situada a Escola Manoel Corrêa de Almeida;
- 31 – Município de **Colíder**, onde está situada a Escola Cleonice Miranda da Silva;
- 54 – Município de **Juína**, onde está situada a Escola Alternativa;
- 77 – Município de **Nova Xavantina**, onde foi desenvolvido o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos;

Anexo 2:

Sujeitos das Entrevistas

- 1- Professora Isaura Gonçalves Dorneles, atual Diretora da Escola Estadual de Suplência de 1º e 2º Graus Alternativa de Juína, militante na área de Educação de Jovens e Adultos em Juína desde 1982.
- 2- Professora Ivani Cardos Dalla Valle, atual Coordenadora Pedagógica da Escola Estadual de Suplência de 1º e 2º Graus Alternativa de Juína.
- 3- A professora Sandra Maria Alves é Professora da Escola Estadual de Suplência de 1º e 2º Graus Alternativa de Juína, e Coordenadora do Projeto Rural da Escola Alternativa, que atende especificamente jovens e adultos do meio rural.
- 4- Isabel, Darlene e Alfredo são professores da Escola Alternativa de Juína.
- 5- Professora Madalena dos Santos Braga, é atual Diretora da Escola Estadual de Suplência de 1º e 2º Graus Cleonice Miranda da Silva de Colíder.
- 6- Professora Ivana Bognar, foi aluna no Projeto Logos II, hoje professora na Escola Estadual de Suplência de 1º e 2º Graus Cleonice Miranda da Silva de Colíder.
- 7- Professora Vera Lúcia Vicente Coutinho, atuou como Orientadora Pedagógica no projeto Logos II, e no antigo NEP de Colíder. Hoje é Coordenadora Pedagógica da Escola Estadual de Suplência de 1º e 2º Graus Cleonice Miranda da Silva de Colíder.
- 8- Professora Odete Lopes, trabalhou na secretaria do antigo NEP de Colíder, hoje é professora da Escola Estadual de Suplência de 1º e 2º Graus Cleonice Miranda da Silva de Colíder.
- 9- Professora Isaura Mascente Dutra, é coordenadora Pedagógica da Escola Estadual de Suplência de 1º e 2º Graus Cleonice Miranda da Silva de Colíder.
- 10- Professora Juliana de Oliveira Costa Santos, é professora da Escola Estadual de Suplência de 1º e 2º Graus Cleonice Miranda da Silva de Colíder.

- 11-Professora Auxiliadora de França, é professora da Escola Estadual de Suplência de 1º e 2º Graus Manoel Corrêa de Almeida de Várzea Grande.
- 12-Professor Joilson Gonçalo Ventura, é Diretor da Escola Estadual de Suplência de 1º e 2º Graus Manoel Corrêa de Almeida de Várzea Grande.
- 13-Professora Neila Maria de Almeida Costa Marques, foi Professora no antigo CES de Cuiabá, e atual professora da Escola Estadual de Suplência de 1º e 2º Graus Manoel Corrêa de Almeida de Várzea Grande.
- 14-Professora Regina Maria de Albuquerque, foi a primeira Diretora do antigo CES de Cuiabá. Hoje é professora aposentada.
- 15-Professora Suyli Rodrigues do Nascimento, foi assessora Pedagógica na Secretaria de Estado de Educação, hoje é professora da Escola Estadual de Suplência de 1º e 2º Graus Emília Fernandes de Figueiredo de Cuiabá.
- 16-Professor Natalino Neres Santana, Assessor Pedagógico da Secretaria de Estado de Educação, coordenou o Projeto Geração desde sua formulação, até a conclusão.
- 17-Professora Teresa Mangolin, foi Orientadora Pedagógica no Projeto Logos II, Coordenadora Pedagógica no NES e NEP de Colíder, hoje é professora do NEAD/UFMT de Colíder.

Anexo 3:**Roteiros de Entrevistas****1- Roteiro Utilizado nas Entrevistas com os/as Professores/as das Três Escolas Pesquisadas**

- A) Processo de inserção do/a professor/a na Educação de Jovens e Adultos. Relatos de experiências.
- B) As políticas de Educação de Jovens e Adultos que antecederam a década de 90 no Estado de Mato Grosso.
- C) Programas e Projetos desenvolvidos.
- D) Práticas de Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas pelo CES, NES e NEPs.
- E) Relações e diferenças existentes entre CES, NES e NEP.
- F) Políticas de Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas no período 1991/2001.
- G) Processo de implantação das Escolas de Suplência pela Resolução 137/91 CEE.
- H) Processos desenvolvidos pelas escolas a partir da implantação da Resolução 137/91.
- I) Organização político-pedagógica das Escolas de Suplência.
- J) Os avanços e retrocessos produzidos com a implantação da Resolução 137/91.
- L) Organização pedagógica das Escolas de Suplência e organização do tempo escolar?
- M) O problema da redução do tempo escolar ou do aligeiramento do ensino nas Escolas de Suplência.
- N) O processo de juvenilização do alunado nas Escolas de Suplência?
- O) Os problemas de evasão e repetência, e o aproveitamento de estudo nas Escolas de Suplência.

- P) Razões ou motivações que levam o jovem e adulto a freqüentar a Escola de Suplência.
- Q) As dificuldades encontradas pelas Escolas de Suplência e a busca de soluções para as dificuldades.
- R) A realidade do financiamento público das Escolas de Suplência.
- S) Atividades diferenciadas ou relevantes desenvolvidas no interior das Escolas de Suplência.
- T) As atividades de pesquisa desenvolvidas no interior das Escolas de Suplência.
- U) A organização e funcionamento dos projetos diferenciados.
- V) Avaliação dos professores a respeito do novo Programa de Educação de Jovens e Adultos aprovado pelo/para o Estado de Mato Grosso.
- W) Valorização e importância da Educação de Jovens e Adultos para os professores que atuam nesta modalidade educativa.

3- Roteiro de Entrevista com o Professor Natalino Neres Santana

- a) Os projetos de qualificação de professores leigos, nível 2º grau Magistério, modalidade Supletiva, desenvolvidos no final da década de 80 até meados da década de 90: características e importância.
- b) Projeto Inajá: características; organização político-pedagógica; fases desenvolvidas; região de abrangência; e período de duração.
- c) Projeto Homem x Natureza: características; organização político-pedagógica; fases desenvolvidas; área de abrangência; e período de duração.
- d) Projeto Futuro Certo. Proposta do projeto; organização político-pedagógica; região de abrangência; razões de sua interrupção antes de ser concluído.
- e) Projeto GerAção: processo de formulação; início do projeto; organização política; organização pedagógica; regiões de abrangência; financiamento do projeto; a relação estabelecida entre Estado e Municípios de abrangência; estrutura e funcionamento do projeto; evasão e repetência no projeto; méritos e deficiências do projeto.

4- Roteiro de entrevista com a Professora Regina Maria de Albuquerque

- a) Processo de criação do CES de Cuiabá, o primeiro do Estado de Mato Grosso.
- b) A experiência da professora como primeira Diretora do CES de Cuiabá.
- c) Estrutura do CES.
- d) Organização e funcionamento do CES.
- e) A organização do curso oferecido.
- f) A organização das disciplinas e conteúdos por fascículos.
- g) Forma de atendimento aos jovens e adultos.
- h) A autonomia de ritmo de estudo dos alunos do CES.
- i) Forma de avaliação dos alunos.
- j) Perfil ou perfis dos alunos atendidos pelo CES.
- k) A relação existente entre o CES e os NES criados posteriormente.
- l) Organização da vida profissional dos trabalhadores do CES.
- m) Forma de financiamento do CES e fonte de recursos.
- n) Principais problemas encontrados no CES.
- o) A questão da qualidade do ensino oferecido pelo CES.
- p) O problema da evasão.
- q) Áreas de conhecimento que os alunos encontravam mais dificuldades.
- r) Processo de extinção do CES.
- s) Razões da sua extinção.

Anexo 4 –**Questionário Aplicado aos Jovens e Adultos das Três Escolas Pesquisadas:**

- 1- Estuda em que série? Iniciou seus estudos na Escola de Jovens e Adultos a partir de que série?
- 2- Quais foram as razões que te levaram a estudar em escola de Jovens e Adultos e não em Escola Regular?
- 3- Você acha que o tempo de meio ano para cursar uma série é suficiente ou deveria ser mais tempo para ter uma aprendizagem mais adequada?
- 4- Quais as principais facilidades encontradas para estudar na Escola de Jovens e Adultos?
- 5- Quais são suas maiores dificuldades para estudar na Escola de Jovens e Adultos?
- 6- Você acha que a Escola de Jovens e Adultos te ajuda para continuar estudando? Em quê?
- 7- Na sua visão, em que a Escola de Jovens e Adultos deveria melhorar?
- 8- Quanto tempo ficou sem estudar?
- 9- Tem emprego? O emprego atrapalha ou ajuda nos estudos? Se não tem emprego, quais são as dificuldades para consegui-lo?
- 10- O que você considera de mais significativo na sua experiência com a Escola de Jovens e Adultos?