

TENDÊNCIAS ATUAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Sérgio Haddad *

Falar sobre Educação de Jovens e Adultos (EDA) no Brasil é falar sobre algo pouco conhecido. Além do mais, quando conhecido, sabe-se mais sobre suas mazelas do que sobre suas virtudes.

A EDA, no caso brasileiro, se constituiu muito mais como produto da miséria social do que do desenvolvimento. É consequência dos males do sistema público regular de ensino e das precárias condições de vida da maioria da população, que acabam por condicionar o aproveitamento da escolaridade na época apropriada.

É este marco condicionante — a miséria social — que acaba por definir as diversas maneiras de se pensar e realizar a EDA. É uma educação para os pobres, para jovens e adultos das camadas populares, para aqueles que são maioria nas sociedades de Terceiro Mundo, para os excluídos do desenvolvimento e dos sistemas educacionais de ensino. Mesmo constatando que aqueles que conseguem ter acesso aos programas de EDA são os com "melhores condições" entre os mais pobres, isto não retira a validade intencional do seu direcionamento aos excluídos.

Sobre esta plataforma básica, a EDA vem se constituindo mais como uma oportunidade de melhoria das condições de vida, de superação da exclusão. A questão social, e, como subproduto, a questão educacional, é

* Do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

e tem sido motivo de preocupação constante. O desconforto pela presença de uma massa de empobrecidos convivendo com um mundo em crescente transformação, que propiciou um enorme desenvolvimento tecnológico a uma velocidade jamais vista pela humanidade, torna-se vergonha e ameaça.

Estamos próximos do terceiro milênio. A sociedade mundial produziu o encanto da tecnologia e da comunicação, mas, ao mesmo tempo, o desencanto. Destruuiu parte considerável dos seus recursos naturais e não pôde realizar um desenvolvimento que beneficiasse uma maioria crescente de empobrecidos, constituída, muitas vezes, como produto deste próprio desenvolvimento.

O Brasil não foge ao padrão universal. Construiu e se apropriou de parte deste desenvolvimento às custas de parcelas significativas dos seus recursos ambientais e não conseguiu produzir um elevado padrão qualitativo de vida, a não ser para alguns poucos. Mais do que isto, vê-se condicionado a uma nova ordem mundial, às suas receitas e pressões, onde o futuro que se desenha é pouco favorável aos países do Terceiro Mundo. Ao longo da nossa história, o modelo de desenvolvimento foi acompanhado por um processo de discussão entre os diversos atores sociais. O que esteve em pauta era a sociedade que buscávamos construir. Dentro dela, o papel que os sistemas educacionais poderiam desempenhar.

A crise atual do modelo global de desenvolvimento vem acompanhada por uma crise nos modelos interpretativos no campo das ciências sociais. Vivemos também uma crise de utopias. Nossas verdades estão limitadas. Os espaços da razão já não são capazes de construir a felicidade. Os caminhos produzidos pelos paradigmas das esquerdas e o modelo neoliberal não mostram ou mostraram capacidade de superação da pobreza, com liberdade e democracia. Os caminhos do desenvolvimento se mostraram inseqüentes, os da política limita-

dos, nossos sonhos e modelos do pensar se esvaíram ou se mostraram insuficientes. A Educação e, dentro dela, a EDA, acompanha este movimento de indefinições.

A EDA no Contexto da Ampliação dos Direitos Formais

Uma massa considerável de excluídos do sistema formal de ensino, seja por se encontrar em condições de vida precárias, seja por ter tido acesso a uma escola de má qualidade, ou mesmo não ter tido acesso a escola, acaba por se defrontar com a necessidade de realizar sua escolaridade já como adolescentes ou adultos para sobreviver em uma sociedade onde o domínio do conhecimento ganha cada vez mais importância.

O reconhecimento deste direito tem produzido, ao menos no âmbito da legislação, uma crescente responsabilização dos setores públicos por oferecer condições adequadas de realização de uma educação escolar básica para jovens e adultos. Este movimento pode ser reconhecido a partir de 1930, pela destinação formal de recursos para a alfabetização de jovens e adultos e pelas reformas de ensino que procuraram atender, através dos primários noturnos, a crescente demanda provocada pelo processo de urbanização e industrialização.

Durante o regime militar, uma legislação específica organizou a EDA em capítulo próprio: o Ensino Supletivo da lei nº 5.692 de 1991. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos adquiriu estatuto próprio em termos legais, diferenciando-se do ensino regular básico e secundário. No entanto, esta mesma lei acabou por restringir o direito à escolarização apenas àqueles entre sete aos 14 anos de idade.

A Constituição Federal de 1988 confirmou a tendência por ampliação dos direitos formais à escola pública também para uma população que tem sido marginalizada da possibilidade de realizar sua escolarização na época adequada.

Os novos projetos de Lei de Diretrizes e Bases hoje em discussão no Congresso Nacional — legislação ordinária decorrente da nova carta constitucional — reiteram capítulos próprios para o ensino de jovens e adultos, ainda que de maneira bastante diferenciada quanto aos seus objetivos e forma de realização.

Este processo demonstra a crescente preocupação de parcelas da sociedade brasileira, representada na sua diversidade de interesses, em poder contemplar, ao menos no plano formal, estes setores marginalizados dos sistemas públicos de ensino.

A EDA no Âmbito dos Organismos Internacionais

Também nos documentos produzidos pelos organismos internacionais, podemos reconhecer uma crescente preocupação com a EDA.

Foi depois da 2ª Guerra Mundial, por particular incentivo da UNESCO, que a presença de amplos contingentes de jovens e adultos analfabetos ou com pequena taxa de escolarização nos países do Terceiro Mundo passa a ser objeto de maior preocupação. São elaborados novos conceitos, planos de políticas e ação cultural de pressão junto a estes países para que realizem uma universalização crescente da escolaridade da sua população.

Produziram-se conceitos como Educação Funcional, Educação Fundamental, Educação Permanente, Desenvolvimento Comunitário; campanhas foram incentivadas e posteriormente desestimuladas; foram apoiados programas nacionais, bem como programas regionais. A EDA veio ganhando reconhecimento internacional de maneira crescente e universal, veio também ganhando estatuto próprio, diferenciando-se do ensino regular, tanto conceitualmente quanto através das suas práticas.

No plano internacional as formulações sobre a EDA consideram os seguintes aspectos:

- a EDA tem estatuto próprio, diferenciado da educação infantil;
- a EDA não pode ser realizada de maneira plena sem um tratamento paralelo adequado e de qualidade no ensino básico e fundamental regular, para que novos contingentes populacionais não venham a demandar no futuro esta escolarização;
- a superação do analfabetismo e a ampliação dos níveis de escolaridade de amplos contingentes populacionais só podem se realizar de maneira plena com uma ação efetiva e regular de ampliação da democracia social, cultural e política e com uma política de desenvolvimento com justiça que supere a pobreza e a miséria dentro de cada país e entre os países;
- neste sentido, uma ação conjunta entre a educação e outras áreas sociais deve ser incentivada, uma vez que a possibilidade de realização de uma escolaridade efetiva não se limita apenas aos aspectos educacionais, e sim a um conjunto de fatores sociais;
- finalmente, há o reconhecimento de que as soluções para os problemas da EDA têm implicações de caráter universal. Não só porque o analfabetismo e a desescolarização são crescentes nos países do Primeiro Mundo, mas também e principalmente porque cresce a consciência de que os problemas de cada um são cada vez mais os problemas de todos.

É dentro deste contexto que podemos observar a mobilização internacional dos últimos anos. A Organização das Nações Unidas decretou o ano de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização. Como decorrência, realizou-se em Jonthien, na Tailândia, no mesmo ano, a Conferência Mundial que aprovou a *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Foi a conferência de educação com o maior número de países signatários, o que demonstra a crescente preocupação internacional; foi também a primeira vez que ocorreu um esforço conjunto de patrocínio e de preocupação com a educação por parte de organismo com campos de ações diferenciados como a UNESCO, o

PNUD, o UNICEF e o Banco Mundial, confirmando a tendência de busca de soluções conjuntas para além do campo específico da educação.

É também nesta linha de preocupações que podemos analisar o esforço conjunto regional da Oficina Regional da UNESCO e da CEPAL ao lançar o seu documento *Educación y Conocimiento: eje de la transformación Productiva con equidad*. Nele, procura-se trabalhar sobre uma base de relações entre a economia e a educação, visando à consolidação da democracia regional com equidade social e o esforço de desenvolvimento regional no âmbito da integração com a economia mundial.

Podemos ainda apontar a Declaração de Quito, produzida no âmbito da reunião de Ministros de Educação da América Latina e do Caribe ocorrida no Equador, em abril de 1991, e a declaração produzida no encontro dos Ministros da Educação dos países Iberoamericanos em Salvador, em julho de 1993. Em todos estes documentos e declarações a EDA é contemplada de maneira particular, apesar dos limites de interpretações sobre a conjuntura mundial, regional e o papel da educação.

O Atendimento no Campo da EDA

Se é verdade que houve um esforço nacional de ampliação formal dos direitos educacionais e, dentro deste esforço uma progressiva e permanente ampliação dos direitos dos jovens e adultos; se é verdade que no âmbito dos organismos internacionais os documentos e os acordos firmados produziram pressões que reforçaram estas características de ampliação de direitos no plano formal, a tradução destes dois movimentos em uma efetiva política nacional de superação do analfabetismo de jovens e adultos, bem como da universalização de educação básica entre esta população acabou por não se realizar.

É verdade também que tem havido uma gradativa queda nos índices de analfabetismo, mas o número bruto de analfabetos tem crescido

(Tabela 1). Mesmo que esta tendência de crescimento bruto venha a ser gradativamente revertida, o caminho percorrido tem sido muito lento, colocando o Brasil entre os países com maiores taxas percentuais e com elevado número de analfabetos.

Tabela 1 - Tendências do analfabetismo no Brasil entre pessoas de 15 anos e mais a partir de 1920

Ano	fonte	total	analfabetos	%
1920	censo	17.557.282	11.401.715	64,9
1940	censo	23.709.769	13.269.381	56,0
1950	censo	30.249.423	15.272.632	50,5
1960	censo	40.278.602	15.964.852	39,6
1970	censo	54.008.604	18.146.977	33,6
1980	censo	73.541.943	18.716.847	25,5
1982	PNAD	76.534.782	17.685.987	23,1
1984	PNAD	81.140.959	17.273.309	21,3
1986	PNAD	86.554.036	17.320.725	20,0
1987	PNAD	88.816.170	17.456.384	19,7

Fonte: IBGE

Se tomarmos índices mais rigorosos para medir a escolaridade da população, iremos nos deparar com uma realidade bastante crítica. Se ampliarmos o critério para considerar uma pessoa não alfabetizada para as quatro primeiras séries do ensino de 1º grau, chegaremos a um número elevado de analfabetismo. São quase 50% entre aqueles com mais de 15 anos de idade que não conseguiram completar o antigo ensino primário. Se considerarmos, aprofundando ainda mais estes dados, o ensino de 1º grau completo, ou seja, os oito anos considerados

como obrigatórios para todos, chegaremos a quase 80% entre aqueles com mais de 15 anos que não conseguiram realizar este ciclo de ensino. (Tabela 2)

Tabela 2 - Déficits de escolarização da população com 15 anos e mais - 1980 - BRASIL

Re Otto	UF	Popul. Total c/ 16 anos e mais	Não Sabem Ler e escrever	%	Sem Instrução e menos de 1 ano de estudo	%	de 1 a menos de 4 anos de estudos	%	de 4 a menos de 8 anos de estudos	%
N	AC	168.497	72.377	46,66	81.361	61,33	27.891	17,60	24.269	16,31
O	AM	766.569	221.839	29,36	260.068	33,10	171.136	22,66	199.117	26,36
R	AP	89.361	21.996	24,61	23.726	26,66	18.636	20,86	28.932	32,38
T	PA	1.867.763	616.328	27,79	661.781	29,70	638.020	28,96	486.989	26,31
E	RO	266.360	84.019	31,54	92.762	34,82	76.723	28,81	71.079	26,69
	RR	44.172	11.334	26,66	13.662	30,93	9.602	21,61	13.266	30,01
	ST	3.171.702	927.893	29,26	1.013.329	31,86	841.908	26,64	823.632	26,97
N	AL	1.096.837	688.004	63,61	622.183	66,73	180.410	16,46	179.040	16,32
O	BA	6.303.678	2.272.362	42,84	2.649.927	49,96	1.046.771	19,74	972.684	18,34
R	CE	3.042.913	1.360.696	47,71	1.462.060	48,06	668.494	21,64	667.104	18,64
D	MA	2.186.236	1.086.644	49,73	1.169.011	63,04	483.667	22,13	349.776	16,01
E	BB	1.688.074	779.646	49,09	794.212	60,01	308.066	19,40	302.807	19,07

Re-gião	UF	Popl. Total c/ 16 anos e mais	Não Sabem Ler e escrever	%	Sem Instrução e menos de 1 ano de estudo	%	de 1 a menos de 4 anos de estudos	%	de 4 a menos de 8 anos de estudos	%
S	PE	3.673.419	1.616.700	42,44	1.636.448	42,97	640.494	17,92	838.764	23,47
T	BI	1.168.667	672.932	49,03	642.824	66,01	224.886	19,24	186.119	16,93
E	RN	1.112.696	486.713	43,76	499.976	44,94	216.123	19,34	294.040	26,43
	SE	634.762	289.046	46,64	306.261	48,26	129.713	20,43	120.630	18,99
	ST	19.706.071	8.962.632	46,43	9.671.882	49,08	3.887.603	19,73	3.810.763	19,34
CEN-	DF	732.268	86.798	11,72	86.016	11,76	111.336	16,20	239.698	32,72
TRO	GO	2.268.339	648.396	28,71	703.922	31,17	660.908	24,84	661.312	28,84
OES-	MT	648.116	198.611	30,64	214.614	33,11	164.766	26,42	181.677	28,02
TE	MS	811.632	182.264	23,69	222.808	27,46	214.260	26,40	248.668	30,63
	ST	4.460.346	1.126.068	26,28	1.227.369	27,68	1.061.269	23,82	1.231.066	29,68
	ES	1.240.659	308.016	24,83	316.410	26,60	267.080	21,63	405.912	32,72
SU-	MG	8.286.690	2.086.612	26,17	2.108.047	26,44	2.021.943	24,40	2.744.362	33,12
DES-	RJ	7.760.176	1.006.616	12,96	1.066.498	13,73	1.317.781	16,97	2.874.207	37,00
TE	SP	16.786.077	2.339.023	13,93	2.672.011	16,92	3.417.066	20,36	6.370.810	37,96
S	ST	34.079.602	6.739.166	16,74	6.162.966	18,08	7.023.860	20,61	12.396.291	36,37
			969.679	20,79	1.081.662	23,43	1.226.692	26,65	1.606.283	32,61
U	RS	6.264.469	709.466	13,60	714.267	13,69	994.384	18,82	2.468.586	46,98

Re-gião	UF	Popl. Total c/ 16 anos e mais	Não Sabem Ler e escrever	%	Sem Instrução e menos de 1 ano de estudo	%	de 1 a menos de 4 anos de estudos	%	de 4 a menos de 8 anos de estudos	%
L	SC	2.262.710	302.937	13,39	294.644	13,02	497.493	21,99	996.632	44,06
	ST	12.133.466	1.972.082	16,25	2.090.473	17,23	2.717.669	22,40	4.970.501	40,97
	BRA	73.641.686	18.716.730	25,46	20.166.009	27,42	16.622.209	21,11	23.321.232	31,71

Ainda não temos os dados do Censo de 1991 e não se sabe precisamente o impacto, nestes índices, da chamada "década perdida". Pode-se prever, no entanto, que não haverá mudanças significativas. Ao que tudo indica, iremos observar uma continuidade de queda dos índices percentuais de analfabetismo, ao mesmo tempo que um incremento no analfabetismo funcional, ou seja, no número de pessoas que, mesmo tendo passado por processos de escolarização, não são capazes de utilizar os conhecimentos no seu cotidiano.

São números elevados, indicando que o problema é de grande monta. São números que apontam também para uma diversidade regional significativa, diversidade esta que é condicionada pelo grau de desenvolvimento de cada uma das regiões. Os percentuais maiores de analfabetismo estão nas zonas rurais e sobretudo nas regiões nordeste e norte. Também é elevado o número de não alfabetizados nas periferias dos centros urbanos mais desenvolvidos.

Se os dados apontam para o grau de responsabilidade necessário para o momento, o futuro não é muito promissor. Os dados do Censo de 1980 demonstram que também a escolaridade regular não vai bem, ou seja, no futuro, novos contingentes de jovens e adultos irão demandar escolarização.

Vejamos a Tabela a seguir. Em 1980, 32,9% da população de 7 a 14 anos estava fora da escola e 43,8% atrasada na relação idade série. Apenas 23,3% realizavam a sua escolarização de maneira regular.

Tabela 3 - Freqüência à escola e relação Idade/série entre crianças de 7 a 14 anos - 1980

Total da pop. 7 a 14 anos	22.981.805	100,0%
Freqüentavam a escola	15.428.064	67,1%
Certamente não defasadas	5.343.247	23,3%
Levemente defasadas (1)	3.718.341	16,2%
Fortemente defasadas (2)	6.366.449	27,6%
Não freqüentavam	7.553.741	32,9%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico - 1980

(1) um ano de atraso

(2) dois anos de atraso

Tais dados nos obrigam a abandonar a crença em soluções de curto prazo, emergenciais, como as campanhas, por exemplo. Os dados apontam para a necessidade de programas institucionalizados, de médio e longo prazo. É uma realidade que tem que ser tratada de maneira estrutural, em conjunto com outras ações, sistematicamente.

Políticas Públicas de EDA

Não seria o caso, no âmbito deste artigo, de fazer uma análise mais detalhada das políticas de EDA produzidas pelo Estado brasileiro, particularmente depois de 1940, quando se inicia uma atuação mais sistematizada.

No entanto, vale ressaltar que, até o regime militar (inclusive), as

políticas de EDA vieram ganhando presença, acompanhando a tendência universal e as suas diversas modalidades. Realizam-se campanhas, programas voltados ao desenvolvimento comunitário, ginásios noturnos, sistemas nacionais de EDA, MOBRAL e Ensino Supletivo, enfim, uma série de iniciativas que refletem esta preocupação.

As principais características destas políticas foram a reduzida amplitude no atendimento, o baixo rendimento com altas taxas de evasão e repetência, a diversidade de ações e a falta de continuidade dos programas e projetos.

Nos últimos anos, apesar da abrangência formal que figurou nas legislações, além do reconhecimento social da problemática expresso nos documentos e acordos nacionais e internacionais, tem ocorrido, de maneira contraditória, um movimento de retração da atuação dos setores públicos.

No plano nacional, após a transformação do MOBRAL em Fundação Educar, em 1986, logo veio o seu fechamento, em 1990. Praticamente houve um esvaziamento das ações em nível federal. De fato, ainda no governo Collor, houve o lançamento do PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, que mais fez barulho do que propriamente agiu, deixando de existir gradativamente.

Os governos estaduais procuram manter o Ensino Supletivo, em geral, de 5ª a 8ª séries e o ensino de 2º grau. Cada um com uma legislação própria, que aponta para modalidades diferenciadas e níveis de atendimento diversos. Este tipo de diversidade pode ser olhado como um elemento de criatividade no campo da EDA. No entanto, o que ocorre é a dispersão de esforços e a falta de sistematização do conhecimento neste campo do ensino. Mais do que isto, dependentes que estavam do governo federal para o incentivo e os recursos no campo da EDA, com o esvaziamento da atuação da União, os estados vêm gradativa-

mente deixando de assumir suas responsabilidades neste campo.

O poder municipal, que historicamente atuava na alfabetização e no ensino das quatro primeiras séries de EDA financiado por recursos dos programas federais, com o encerramento destes, suspendem grande parte dos seus trabalhos. Os municípios com maior capacidade econômica vêm sendo pressionados a ocupar este espaço com recursos próprios; os que não têm recursos acabam por deixar esta responsabilidade para os programas estaduais ou simplesmente não atendem.

Há, portanto, uma tendência para que os municípios venham a assumir as responsabilidades pelo ensino de 1^a a 4^a séries, os estados pelo ensino de 5^a a 8^a séries e o 2^a grau, e o governo federal por programas de ensino a distância.

Os recursos orçamentários federais são mínimos para educação básica de jovens e adultos (menos de 1%), e, hoje, no organograma do Ministério da Educação, a EDA praticamente deixou de existir, perdendo importância, quadros e recursos.

No âmbito estadual, o número de modalidades oferecidas tem sido muito grande. Existem cursos de alfabetização que podem ser realizados em espaços escolares ou em espaços cedidos pela comunidade; cursos de suplência, em regimes de escolarização com avaliação no processo ou fora, através dos exames de massa ou pelos centros de ensino supletivo; centros de ensino supletivo que oferecem através de ensino modular, a suplência de 1^o e 2^o graus; cursos por rádio e tv, com avaliação no processo ou não. Isto trás como consequência uma diversidade de nomenclaturas e estruturas organizacionais, de amplitude reduzida, com dispersão de esforços e baixa capacidade de sistematização e acúmulo de conhecimento.

Na esfera municipal, como já afirmamos, há a tendência ao crescimento

da oferta naqueles municípios com maior capacidade financeira e esvaziamento nos municípios mais pobres. Tem ocorrido também, com a crescente ocupação das prefeituras maiores por governos de orientação mais progressistas maior sensibilidade à atuação com programas de EDA.

A EDA Produzida pela Sociedade Civil

A conquista da ampliação dos sistemas públicos de ensino e da EDA de maneira particular não é produto apenas das orientações que circulam no interior do Estado brasileiro. É também resultado de ações da sociedade civil que, ao não ver seus interesses e necessidades atendidos, pressionam, reivindicam, demandam, e, ao mesmo tempo, lizam projetos de escolarização.

Estudos importantes nos últimos anos procuraram mostrar uma outra face do processo de constituição dos serviços públicos de educação, a face dos demandantes. Tais estudos avançaram no caminho explicativo das demandas populares e nas variadas formas de interação com os setores públicos visando à conquista dos serviços educativos.

Em certos momentos, através da organização popular, a sociedade pressiona para ampliar o número de vagas; em outros momentos pressiona pela melhoria da qualidade; em outros ainda para participar de processos de gestão dos serviços oferecidos.

Mas além disso, podemos observar que o movimento da sociedade pode se dar no caminho da organização das suas próprias escolas, nos espaços onde os serviços públicos ainda não chegam, ou como alternativa a eles

Sem entrar no mérito da qualidade destas escolas, ou mesmo no sentido público dos seus serviços, sem procurar valorar o poder dos movimen-

tos e organizações populares para além daquilo que são capazes de representar e produzir no âmbito das manifestações da política atual, o que vale ressaltar é o fato de que o movimento de constituição dos serviços públicos educacionais é produto desta interação entre os interesses representados no Estado e na sua política social e os interesses sociais que sobre ele exercem pressão.

No caso específico da EDA, o que se tem observado é uma pressão tênue por parte dos setores potencialmente demandantes. Sem dúvida alguma, a população luta mais por educação infantil, por educação para seus filhos, do que pela sua própria educação. Experiências escolares fracassadas, dificuldades produzidas pelo trabalho, pelo cansaço, pelo volume de responsabilidades, acabam por criar impeditivos reais na capacidade de aproveitamento escolar e, conseqüentemente, na demanda de parte destes setores. Isto, no entanto, não significa ausência de interesse popular pela EDA e muito menos de pressão por ela.

Muitas destas formas de manifestações que ocorreram de maneira organizada, durante as décadas de 60 e 70, acabaram por ser denominadas Educação Popular. A EDA, de fato, acabou por se constituir numa das principais ações educativas dos movimentos organizados da sociedade civil durante o regime militar.

Neste ponto, é necessário destacar que os movimentos educativos de educação popular ocorridos ao longo do regime militar se organizaram sob dois influxos: crítica ao Estado autoritário e crítica ao modelo excludente e diretivo da educação e dos sistemas escolares de uma maneira geral.

Como vimos anteriormente, os militares não se esqueceram da EDA; ao contrário, foi a legislação deste período que pela primeira vez considerou a oferta de EDA como capítulo próprio de um sistema. Implantou-se o MOBRAL e o Ensino Supletivo. No entanto, vivíamos

um momento particular, onde os interesses populares estavam pouco representados nas ações políticas dos setores públicos.

Reforçando o afastamento dos setores progressistas do Estado, o campo do pensamento educacional vivia sob o impacto das teorias sociológicas do reprodutivismo. A escola era lida unicamente como um espaço de reprodução das relações de classe, um espaço de veiculação ideológica dos interesses dominantes. Ao mesmo tempo, o regime autoritário impedia o pleno exercício dos direitos políticos através da censura e da perseguição política, o que dificultava consideravelmente um trabalho crítico nos espaços do ensino público.

Todos estes fatores acabaram por levar parcelas significativas da sociedade a trabalhar como educadores junto aos setores populares, nas suas formas de organização e mobilização, ou seja, nos movimentos populares, nos movimentos de bairro, nas comunidades eclesiais de base, entre outros. Os trabalhos procuraram manter a dupla dimensão de crítica ao Estado autoritário, através da defesa da democracia e dos direitos humanos, e luta por melhores condições de vida, através da pressão junto aos órgãos do Estado por ampliação dos seus serviços e pela sua realização de acordo com os interesses populares. Entre estes trabalhos, muitos foram de educação de jovens e adultos.

Havia interesses e intenções no campo da política que se transformaram em ações de mobilização, organização e conscientização dos setores populares. Por sua vez, a demanda por escolarização fez destas ações espaços de transmissão do conhecimento escolar e de reflexão sobre o sistema de ensino brasileiro e sua forma excludente de existência.

Tais experiências de educação popular tiveram inúmeras virtudes, constituindo-se em um marco na história da EDA. Ao mesmo tempo, demonstraram fragilidades que impuseram limites à sua disseminação.

Entre as virtudes podemos destacar o esforço de constituição de atores sociais de base popular em uma sociedade de histórica exclusão das maiorias. Isto se fez procurando uma maneira diferenciada de prática política pedagógica, onde a participação destes atores deveria ocorrer durante todo o processo, desde a sua concepção até a avaliação dos seus resultados. É o modo de realização destas práticas que as diferencia de outras experiências. Neste sentido, procurou-se politizar o social, reconhecendo no cotidiano o espaço privilegiado e necessário para a análise e o exercício de práticas democráticas.

A valorização das diversas manifestações de ordem cultural e psicossociais permitiram que parte dos conhecimentos apropriados pelos setores populares pudessem ter espaços de expressão e reprodução. A valorização da palavra e outras formas de expressão em dinâmicas de interação e participação permitiram a construção de identidades coletivas e de análises a partir do ponto de vista do educando.

A variedade criativa de processos educativos, a incorporação de setores não considerados nas análises tradicionais de realização do político como meninos de rua, mulheres, setores marginalizados, a constituição de novas ações no campo do universo cultural e simbólico, a ecologia, as manifestações religiosas, todos estes fatores contribuíram para ampliar o universo das concepções e das práticas de trabalhos com os setores populares.

Ao mesmo tempo em que tais valores foram se constituindo, uma série de limites se colocavam para a educação popular de jovens e adultos, em especial em processos de escolarização, objeto de análise deste trabalho.

Processos de escolarização exigem estabilidade, institucionalidade e continuidade, fatores pouco presentes nas características das organizações populares. Os processos de ensino-aprendizagem são comple-

xos, exigem conhecimento prévio dos educadores, não se sustentam apenas com compromissos políticos. A EDA, por sua própria condição de marginalidade, tem sido pouco investigada e, portanto, mantém um corpo de conhecimentos ainda bastante frágil e pouco difundido na sociedade. As experiências não são sistematizadas, o que exige um eterno recomeçar a cada uma que se implanta.

Estas e outras virtudes e limites poderiam ser ampliados. No entanto, o que importa para a nossa análise é mostrar que há um movimento criativo no campo da sociedade civil, de projetos produção e reprodução de processos educativos no campo da EDA. Uma análise deste campo do conhecimento não poderia desprezar este fato.

Algumas Indicações a Título de Conclusão

1. No plano formal, tem havido um crescente reconhecimento em termos da legislação, do direito ao jovem e ao adulto que não teve oportunidade de escolarização no período adequado de obtê-la. Portanto, fica cada vez mais explícito o dever do Estado para com uma escola pública de qualidade para os excluídos da escola.

2. Houve, ao mesmo tempo, uma crescente manifestação por parte do Estado, em especial a partir de 1940, em ofertar programas de EDA. Nos últimos anos, entretanto, houve um crescente descompromisso do governo federal por programas de alfabetização, deslocando tal responsabilidade para o plano municipal. Tem havido também um crescente descompromisso no plano estadual, reflexo deste movimento de esvaziamento das políticas nacionais.

3. Esta tendência à municipalização da oferta de serviços de educação básica para jovens e adultos e programas de alfabetização, tem se realizado de maneira não uniforme, condicionada aos recursos disponíveis nas administrações municipais, bem como ao compromisso político

de cada governo com este tipo de ensino. É condicionada ainda por pressões localizadas de demanda ou reivindicações locais.

4. É necessário um redimensionamento do conceito de **EDA**. A realidade brasileira, bem como a latino-americana, tem apontado para uma diminuição do número de analfabetos absolutos ao mesmo tempo em que se dá um incremento do número de analfabetos funcionais. Aponta também para um rejuvenescimento dos alunos que freqüentam cursos de EDA, provocado pelo processo de perda de qualidade do ensino regular. Finalmente, estudos recentes apontam para a inadequação da escola atual às necessidades desta juventude.

5 Há cada vez maior consciência de que a solução para o analfabetismo adulto passa obrigatoriamente por uma escola infantil básica de qualidade, ao mesmo tempo em que se desenvolvem programas de educação de jovens e adultos de caráter institucionalizado e permanente.

6. Tais programas deveriam ser obrigatoriamente voltados às características e necessidades do aluno trabalhador, que lhe dão contornos diferenciados do modelo de escola de educação básica infantil. Portan-

to, a simples reprodução desta escola no período noturno ou, por outro lado, a simples adaptação formal desta escola não tem produzido os efeitos esperados. O que há que se buscar é um novo modelo de escola que possa estruturalmente estar voltado às necessidades do trabalhador que volta à escola.

7. Os movimentos populares têm dado um apoio significativo no sentido da obtenção deste direito, bem como no direcionamento e qualificação do tipo de serviço que se oferece. Além do mais, a prática dos movimentos populares em programas de escolarização de jovens e adultos tem sido um instrumento de luta e ganhos de consciência na busca de uma escola pública de qualidade, única possibilidade de universalização de tais serviços. O movimento atual aponta para uma reconsideração do papel destes movimentos no âmbito dos serviços públicos de ensino.

8. A universidade e os centros de pesquisas educacionais não têm produzido conhecimento significativo em quantidade e qualidade que possa efetivamente contribuir ao aperfeiçoamento das práticas educativas desenvolvidas por programas de educação de jovens e adultos, bem como na compreensão deste fenômeno.