

# Políticas públicas de educação de jovens e adultos

Antonio Carlos de Souza \*

Do conjunto de dissertações e teses defendidas no período de 1986 a 1998 e analisadas neste estado do conhecimento, foram identificados 44 trabalhos referentes às políticas públicas de escolarização de jovens e adultos em diferentes níveis de governo: são 39 dissertações de mestrado e cinco teses de doutoramento. Os estudos concentram-se na Região Sudeste, destacando-se os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, que, juntos, respondem por mais da metade da produção nacional. A Região Nordeste ocupa o segundo lugar, seguida pelas Regiões Centro-Oeste e Sul.

Optou-se por organizar essa produção acadêmica em seis subtemas: IV.1 – História da Educação de Jovens e Adultos; IV.2 – Políticas Públicas Recentes; IV.3 – Alfabetização; IV.4 – Centros de Estudos Supletivos; IV.5 – Ensino Regular Noturno; e IV.6 – Políticas Municipais e Educação Popular. A diversidade dos estudos admitiria outras categorizações, e alguns dos trabalhos, por sua abrangência, poderiam ser classificados em mais de um subgrupo temático. Assim, a análise que se segue não esgota as abordagens possíveis em um estado do conhecimento sobre as políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.

Toda essa produção se encontra relacionada nos Anexos 1, 2, 3, 4, 5 e 6, por subtema e segundo a ordem alfabética dos autores.

Os estudos realizados situam-se nas interfaces de diversas áreas do saber, assentando suas análises sobre fundamentos de natureza histórica e sociológica. Há o predomínio teórico do campo marxista, fundamentando-se as análises sobre o Estado em duas de suas concepções matriciais: aquele conceito restrito de Estado compreendido como gerenciador inequívoco dos interesses da burguesia, em sua abordagem marxiana (Marx e Engels) ou reprodutivista (Althusser e Poulantzas da 1ª fase), e as concepções que caracterizam o Estado ampliado (Antonio Gramsci, Nicos Poulantzas 2ª fase e Claus Offe, principalmente).

A fundamentação histórica e sociológica apóia-se em reconhecidos autores nacionais, entre os quais se destacam Vanilda Pereira Paiva, que vincula o ideário da educação popular de adultos à natureza do Estado populista, Celso de Rui Beisiegel, que associa as mudanças educacionais às sociais, e Sérgio Haddad, que, ao realizar um perfil da educação nas décadas de 70 e 80, explicita as contradições internas ao Estado burocrático autoritário.

As principais fontes de informação dos pesquisadores são os documentos oficiais e as estatísticas produzidas por órgãos responsáveis pela elaboração das políticas públicas de educação de jovens e adultos.

\* Mestre em Educação pela Pontífica Universidade Católica de São Paulo.

## SUBTEMA IV.1 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

### Principais Problemas Abordados

Neste subtema, foram classificadas cinco dissertações de mestrado e uma tese de doutoramento que analisam o período imediatamente anterior ou de conformação do regime autoritário instituído em 1964 e as políticas de educação de jovens e adultos implementadas no seu transcorrer: o Mobral e o Ensino Supletivo.

Dois autores analisam o Movimento de Educação de Base: Barros (1995) toma por objeto as ações do MEB de Goiás entre 1961 e 1966,<sup>1</sup> enquanto Peixoto Filho (1986) focaliza seus confrontos, alianças e a reestruturação do MEB sob novas bases a partir de 1964 (Peixoto Filho, 1986).

A tese de doutoramento de Soares (1995) analisa dois momentos favoráveis à educação de jovens e adultos em Minas Gerais: o primeiro quando da redemocratização do País e implementação da Campanha de Alfabetização de 1947; e o segundo em pleno governo ditatorial, na implantação do ensino supletivo a partir de sua conformação legal pela Lei nº 5.692/71 (LDB).

Duas dissertações (Oliveira, 1989; Dorneles, 1990) enfocam a educação de jovens e adultos no período autoritário pós-64, analisando sobretudo o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

A dissertação de Cavalcanti (1987) busca situar nos contextos social, econômico e político as leis de diretrizes e bases da educação nacional – Leis ns. 4.024/61 e 5.692/71 –, julgadas reformistas pela autora, confrontando-as e procurando revelar os propósitos do Estado brasileiro quanto ao que se refere ao ensino supletivo.

São estudos apoiados em amplo levantamento e revisão bibliográficos, além da utilização de fontes primárias mediante a leitura e interpretação de textos referentes à legislação, aos planos, boletins, artigos, folhetos, relatórios, materiais diversos produzidos pelas equipes técnicas e professores e entrevistas que se propuseram realizar o registro da história oral.

### Principais Conclusões Presentes nas Pesquisas

Peixoto Filho (1986) analisou dois momentos do Movimento de Educação de Base, da Igreja Católica – antes e depois do golpe de 1964 –, resgatando o percurso histórico do movimento em suas contradições internas e conflitos com o Estado. Concluiu que, embora se tratasse fundamentalmente de uma proposta da Igreja para a realização de seus objetivos junto às camadas populares, este movimento educacional para adultos surgiu como produto das alianças entre a Igreja e o Estado. As divergências internas à Igreja, entre progressistas e conservadores, levaram à concretização de alianças dos progressistas com setores da Juventude Universitária Católica, que permitiram o desenvolvimento de um trabalho que apontasse a transformação social e a criação de contribuições originais em relação à Educação Popular e, mais especificamente, à alfabetização.

Cavalcanti (1987) conclui que o ensino supletivo exerce a função de “recuperação escolar” por estar estreitamente relacionado ao ensino regular, constituindo-se um elemento da estrutura discriminatória de um sistema educacional dualista, que desenha trajetórias escolares distintas para as elites e os trabalhadores. A autora interpreta que as iniciativas do Estado visam mascarar e atenuar as contradições sociais existentes para obter consenso e manter a ordem vigente. Recomenda a criação de uma Secretaria de Ensino Supletivo autônoma que integre as experiências paralelas ao sistema regular e incentive o desenvolvimento das várias formas de educação implementadas pelos movimentos sociais.

<sup>1</sup> Informação obtida a partir do resumo da dissertação de mestrado de Francisco A. Góis Barros, que está no CD-ROM ANPEd (1999).

Na análise de Dornelles (1990), o Mobral também aparece como política pública vinculada à seletividade do ensino regular e subordinada aos imperativos do modelo econômico vigente, que não rompe com a exclusão de amplas parcelas da população, conformando a institucionalização do analfabetismo. A autora reconhece, entretanto, que

... por mais antipopular que o Estado pudesse ser (e a ditadura militar pós-64, sem dúvida, se esmerou nesse aspecto), existiu uma concomitância entre determinadas demandas populares e a priorização de certas políticas sociais assumidas por parte do Estado. (Dornelles, 1990, p. 247).

Isto, entretanto, não foi suficiente para romper com o elitismo e a exclusão do sistema educacional.

Conclusões semelhantes estabelece Oliveira (1989) em suas análises sobre o Mobral, que relaciona a gênese das políticas de educação de adultos no Brasil às pressões dos organismos internacionais para a resolução do analfabetismo. Indica ainda o confronto entre duas formas distintas (ainda que não antagônicas) de conceber e, sobretudo, de organizar a educação: uma, liberal, correspondente à fase do capitalismo concorrencial; outra, tecnicista, correspondente ao capitalismo monopolista, que aponta a necessidade de superar as pesquisas documentais e fomentar a pesquisa empírica, investigando a atuação local do Mobral e explicando as razões de sua aceitação por diversos setores da população brasileira.

Soares (1995), ao comparar dois momentos da história das políticas de educação de jovens e adultos no Brasil – o das campanhas de alfabetização posteriores à segunda guerra mundial, período marcado pela redemocratização da vida nacional, e o da implantação do ensino supletivo em pleno autoritarismo –, indica que as demandas populares imprimiram novas características à estruturação do ensino supletivo, correspondendo àquelas que orientaram a ação do Estado.

## **SUBTEMA IV.2 – POLÍTICAS PÚBLICAS RECENTES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Neste subtema estão quatro teses de doutoramento e quatro dissertações de mestrado que tratam das políticas educacionais destinadas à educação de jovens e adultos. Este subtema reúne os trabalhos que abordam a evolução da política educacional de ensino supletivo, suas concepções filosóficas, políticas e pedagógicas, em correspondência com o contexto econômico, político e social. O confronto entre os planos legais e as práticas efetivas ilumina o debate sobre o papel do Estado na democratização das oportunidades de escolarização da população jovem e adulta.

### **Objetivos**

Nas análises dos objetivos das produções acadêmicas sobre as políticas educacionais e a escolarização de jovens e adultos, pode-se perceber duas regularidades: a primeira reside na fundamentação rigorosa do processo histórico e dos contextos sociopolíticos e culturais que ancoram as análises posteriores; e a segunda, no destaque conferido ao papel do Estado como fomentador e gestor das ações educativas, seja como democratizador das oportunidades de escolarização, seja como aparato excludente e reproduzidor das condições sociais vigentes.

Conquanto os resultados das investigações não sejam consensuais, uma síntese dos seus objetivos pode ser apresentada da seguinte forma:

a) Definir o processo histórico instituinte das políticas públicas de educação de jovens e adultos, discutindo os conceitos de transformação social, autonomia e democratização das oportunidades educacionais;

b) Conhecer os condicionantes políticos, econômicos e sociais das ações educacionais destinadas a jovens e adultos, desvendando as relações Estado-sociedade pela análise dos planos formal (legal) e real (aspectos qualitativos/quantitativos) das políticas públicas;

c) Analisar a emergência da demanda por educação por parte das classes subalternas da sociedade, correspondendo à necessidade por escolarização em face do contexto econômico;

d) Confrontar os diferentes discursos político-pedagógicos e as práticas, para conhecer as razões do sucesso ou fracasso dos programas, cursos e projetos para jovens e adultos implementados pelo Estado.

### **Principais Conclusões Presentes nas Pesquisas**

As conclusões e os resultados das investigações são variados e revelam as diversas vertentes de análise sobre as políticas educacionais para jovens e adultos.

De modo sintético, pode-se afirmar que as conclusões da maioria dos estudos indicam que as oportunidades de escolarização abertas pelas políticas de educação de jovens e adultos não modificaram a hierarquia social pré-existente, servindo, antes, à manutenção do *status quo*.

Bastos (1986), por exemplo, compreende o ensino supletivo como um mecanismo de exclusão:

A análise crítica mostrou que o governo defendia uma posição de integração dos excluídos no sistema escolar, mas, ao apresentar uma solução legal para integrá-los, entrou em contradição, pois a legislação do ensino supletivo criou um sistema paralelo, independente e inferior ao sistema regular de ensino. Essa contradição corresponde ao projeto político e econômico dos anos 70. O ensino supletivo, tal como está institucionalizado pela legislação, acabou se tornando um mecanismo de exclusão, na medida em que não permite o reingresso ao sistema regular de ensino. Em contrapartida, o atendimento aos excluídos realizar-se-á quando o Governo criar um sólido sistema de educação pública e gratuita capaz de oferecer vagas para todas as crianças. Enquanto o ensino público e gratuito não for universalizado, a exclusão será uma constante no sistema de ensino, já que suas causas não foram atacadas.

Sousa (1991) afirma que no período pós-64 o Estado, como instância mediadora do novo modelo econômico político, estabeleceu uma política educacional para a classe trabalhadora que visava a modernização do sistema produtivo e da sociedade, ignorando os problemas e necessidades reais da maioria da população. A modalidade de ensino supletivo acabou se enquadrando aos moldes do capital, através dos diferentes mecanismos inseridos no próprio processo produtivo, onde a escola que interessa à classe trabalhadora lhe é negada a partir de sua desqualificação. A proposta de ensino supletivo, que tem a terminalidade como regra e a continuidade como exceção, não condiz com os interesses da classe trabalhadora que luta por uma escola de qualidade e com a função de alfabetizar de fato. A política para o ensino supletivo viabiliza sua manutenção e o desenvolvimento das relações sociais de produção – conformando uma escolaridade elementar que permite um nível mínimo de cálculo, leitura e escrita – e de determinados traços socioculturais, políticos e ideológicos que atendam às necessidades de funcionalidade das empresas produtivas. Apenas quatro por cento da população adulta do Estado do Piauí foi atendida pelo Programa de Educação Básica (PEB) no ano de 1989. Os meios instrucionais, como, por exemplo, o livro didático de Estudos Sociais do PEB, apresentam-se descontextualizados da realidade, favorecendo-se um saber abstrato que só ajuda a preservar a alienação.

O Estado é interpretado por uma parte dos estudos como espaço contraditório de mediação com a sociedade; Haddad (1991), por exemplo, explicita as contradições do Estado autoritário, que procurou realizar suas funções de fiador da relação de dominação e garantir a coesão entre

as classes sociais. Essas funções foram “realizadas historicamente através de mediações junto à sociedade, dentre elas, os direitos de cidadania”. Segundo esse autor, a educação de jovens e adultos faz parte do processo de democratização de oportunidades educacionais. Os governos militares se preocuparam com aspectos educacionais, pois os movimentos estudantis se colocavam em oposição ao regime, que realizou uma série de reformas apresentando discursos com características liberais e tecnicistas que evidenciavam a dualidade do Estado capitalista. A legislação concedida pelo Estado para democratização de oportunidades educacionais não se traduziu em conquistas reais, pois a educação não atingiu qualidade e quantidade suficientes para atender a população. O mesmo aconteceu com a educação de jovens e adultos oferecida através do Mobral e do ensino supletivo, apesar de essa modalidade receber destaque na legislação e no discurso político.

... ao mesmo tempo em que se procurava organizar um sistema educacional a serviço de um modelo de desenvolvimento, que se fazia com a exclusão da maioria da população, o Estado concedia uma legislação que ampliava os direitos educacionais e estabelecia algumas formas democráticas de organização do sistema escolar. (Haddad, 1991, p. 344).

A marginalização da educação de jovens e adultos no interior das políticas educacionais é explicitada por vários autores e revelada pela extinção do atendimento realizado pela União e a tendência de declínio do atendimento nos estados; a ação pública caracteriza-se por sua insuficiência quantitativa e qualitativa no atendimento. A evasão e a repetência apresentam-se como problemas educacionais generalizados, cujas razões relacionam-se a múltiplos fatores de ordem política, ideológica, social, econômica, psicológica e pedagógica e à ausência de metodologias de ensino que incorporem e articulem os conhecimentos dos quais os alunos são portadores.

Oliveira (1996) conclui que o supletivo reproduz em seu interior aqueles mesmos elementos denunciados em outros sistemas de ensino: seletividade, exclusão, autoritarismo, um ensino precário, mnemônico e centrado na subordinação do educando como objeto passivo. A ausência é o que caracteriza o ensino supletivo: ausência de materiais didáticos, de recursos humanos qualificados, de acompanhamento, de assistência, de compromisso efetivo, de responsabilidade. A escola não se apresenta como lugar de alegria ou de aprendizagem criativa: privilegia a seriedade, a formalidade. Sua marca fundamental é a exigência freqüente e intransigente do silêncio, do comportamento passivo, da obediência; assentada em métodos didáticos anacrônicos, transforma-se num espaço desmotivador e desinteressante, embora formas de resistência persistam.

Por entre as fissuras de um ensino pobre, tradicional e precário, centrado na passividade, no comodismo, no entanto, é possível perceber o núcleo do bom senso, ainda que em sua forma ingênua e espontânea, que, aqui e ali, em pequenos e lúcidos momentos de saúde e de vida, nega essa estrutura e, ao mesmo tempo, aponta possíveis soluções aos problemas vividos pelos sujeitos no seu cotidiano. É necessário, no entanto, resgatar e valorizar esses núcleos saudáveis, transformá-los, reuni-los em um projeto educativo crítico, coerente, unitário, conjuntamente construído. (Oliveira, 1996, p. 241).

Silva (1995) analisa o Projeto Palmas, implantado em Tocantins de forma impositiva, descontextualizada tanto da escola como da população a ser atendida. As decisões administrativas e pedagógicas estiveram limitadas à Secretaria de Educação. Quanto ao currículo e material didático, demonstraram-se inadequados à realidade dos alunos; além disso, os professores não estavam capacitados (não havia nenhuma proposta de reciclagem ou aperfeiçoamento para adaptá-los). Os alunos apresentaram grande dificuldade na aprendizagem (em razão do tempo de afastamento da escola), que não foi trabalhada devido à organização do horário, inadequado às possibilidades de atendimento para a resolução das dúvidas. A direção e o corpo docente, entrevistados, afirmaram que o Projeto, tal como foi estruturado, não proporcionou uma educação de qualidade.

Ragonesi (1990) afirma que, nas causas da evasão, somam-se fatores de ordem política, ideológica, social, econômica, psicológica e pedagógica. A evasão é um processo que se inicia

muito antes de o aluno abandonar o curso. Sobrecarregado com os problemas decorrentes de suas condições objetivas de vida, o estudante do supletivo passa a ter dificuldades no próprio processo de alfabetização. As causas da evasão são: o descompromisso político com esta modalidade de ensino, expresso na sua não inclusão efetiva no sistema educacional através de campanhas; falta de educadores com formação específica, utilizando mão-de-obra com formação inferior ao 2º grau e voluntária, além da falta de investimento, demonstrando claramente que este tipo de ensino não se caracteriza como prioritário.

Peixoto Filho (1994) afirma que, embora exista diferenciação entre os pressupostos e conceitos sobre educação nos sistemas formal e não-formal de ensino, não está ocorrendo diferenciação nas propostas didático-pedagógicas. Adverte para o equívoco na concepção do conceito de comunidade, que, em geral, é reduzida à proximidade física e geográfica e solução de seus problemas, mas que deveria estar direcionada para uma visão de totalidade do homem e do mundo. Conclui que uma educação comunitária progressista não pode repassar para a comunidade todos os seus problemas, mas estimular o povo a se organizar para arrancar do Estado a justiça social e a equidade a que tem direito. Aponta para a necessidade de efetivamente se compreender o trabalho como princípio educativo, e que este tema se torne presente nas relações didático-pedagógicas.

No sistema formal de ensino, a desconsideração da experiência popular do trabalho e da participação dos setores populares na produção da riqueza material e espiritual fica patente não só nas formulações de programas e projetos – sequer são apresentadas disciplinas ou atividades que permitam esta reflexão ou a incorporação dos conhecimentos produzidos no mundo do trabalho e nas lutas pela sobrevivência; mesmo quando isto acontece, é feito sem nenhuma referência histórico-social que remeta à reflexão sobre estas contribuições. Exemplos disto podem ser encontrados através dos currículos, programas, planos de aula, práticas pedagógicas, etc., que tratem dos conhecimentos científicos, sem nenhuma referência às fundamentais contribuições dos trabalhadores ao longo da História da Humanidade, para as suas produções, como citei anteriormente, a produção de Newton, Leibnitz, Lineu, entre outros. (Peixoto Filho, 1994, p. 145-146).

Esaú (1989) discute uma Matriz das Finalidades da Escola (seus aspectos cartorial-burocrático, urbanizador e existencial) e, com base na fala dos alunos, elabora uma Tese da Transparência dos Conflitos. Conclui que viver e saber deverão ser considerados como esboço, primeiro, de e para uma teoria sobre a escola, devendo ser consideradas as expectativas e conhecimentos formulados pelos educandos.

## **Outras Considerações**

Nas análises presentes na produção acadêmica referente às políticas educacionais destinadas a jovens e adultos predominam dois campos teóricos de uma mesma matriz – a marxista. Uma delas, também chamada de crítico-reprodutivista, realiza a análise a partir dos conceitos de Althusser sobre aparelhos ideológicos do Estado, enquanto a outra, ancorada em Antonio Gramsci, Nicos Poulantzas (2ª fase) e Claus Offe, indica as mediações do Estado em relação ao conflito entre as classes sociais e às contradições internas ao próprio aparato estatal.

A convergência entre os dois campos se dá na crítica às ações públicas, conquanto indiquem resultados diferentes. O primeiro, crítico-reprodutivista, ressalta o papel exercido pela educação de jovens e adultos de formação de recursos humanos para a expansão e reprodução do capital, além de se constituir elemento legitimador do autoritarismo e do domínio de classe. O segundo critica a insuficiência da expansão da escolarização e de sua precariedade em propiciar um atendimento educacional de qualidade, ressaltando que, mesmo assim, se trata de ampliação das oportunidades educacionais para jovens e adultos, portanto indicativa da democratização, notadamente em seu aspecto legal.

A escolarização de pessoas jovens e adultas designa o Estado como determinante no fomento e gestão do atendimento supletivo. O Estado aparece algumas vezes em contraponto com as ações da sociedade civil, oposto às ações que organizaram e desenvolveram práticas informais de educação de jovens e adultos fundamentadas nas concepções de Educação Popular.<sup>2</sup>

A constatação da marginalidade da escolarização de jovens e adultos no interior das políticas públicas de educação e a crítica às ambigüidades dos poderes públicos resultantes do confronto entre as classes sociais caracterizam as análises acerca da estrutura e funcionamento do ensino supletivo, particularmente na sua função suplência.

Emerge da síntese neste subtema uma tendência que combina a análise nos planos mais gerais, nacionais ou macro-estruturais, para o plano do cotidiano, da prática efetiva, escolar, micro-estrutural. Incorpora-se às análises das políticas educacionais a sua realização nas relações concretas, pessoais ou personalizadas, entre profissionais e educandos, na práxis em que todo discurso se efetiva, em quais condições e sob que condicionantes.

### **SUBTEMA IV.3 – ALFABETIZAÇÃO**

Neste subtema foram selecionadas cinco dissertações de mestrado que tratam predominantemente de experiências municipais de alfabetização.

#### **Principais Conclusões Presentes nas Pesquisas**

As experiências de alfabetização analisadas neste subtema são referentes a ações públicas nos planos locais ou municipais, e suas conclusões referem-se a aspectos positivos e negativos surgidos ao longo da implantação dos diferentes projetos de alfabetização. Além disso, assinalam necessidades e carências para a realização de ações mais eficientes.

A análise do discurso dos educandos e educadores se faz presente na maior parte das dissertações analisadas, sendo que seus resultados confrontam as representações do senso comum relativas à escola, à educação, à sociedade e ao trabalho, com as propostas originadas nas agências estatais fomentadoras da educação de jovens e adultos. Neste sentido, merecem destaque os estudos de Scomazzon (1991), explicitando a construção coletiva da cidadania, e de Melo (1991), exprimindo a criticidade dos trabalhadores em face do discurso oficial, expropriador dos significados atribuídos pelos educandos à própria aprendizagem.

Os pressupostos ideológicos das ações educativas são examinados, principalmente, pela análise dos documentos oficiais e dos relatos dos agentes públicos, relacionando-os à conformação dos projetos, cujas debilidades são expostas em termos quantitativos e qualitativos, em suas práticas de ensino-aprendizagem.

Henriques (1988) indica a possibilidade de se conciliar um programa de educação de jovens e adultos com o ensino regular que aponte para a continuidade dos estudos. Saraiva (1998) conclui pela necessidade de uma educação mais voltada aos referenciais culturais das classes populares, o que, para Melo (1991), seria uma nova forma de alfabetização orientada pelo entendimento de que o conhecimento-língua seja produto social determinado pelo contexto social, político, econômico. Scomazzon (1991) expõe a desarticulação entre os pressupostos teórico-metodológicos e a prática pedagógica e indica a ocorrência, em um mesmo programa, de resultados diferentes quanto à participação dos alunos, sendo que esta acontece a partir da participação nas decisões e das experiências dos alunos em suas práticas sociais.

<sup>2</sup> Educação como prática libertadora de construção da cidadania e autonomia política das classes populares.

A constatação de que a escolarização de jovens e adultos analfabetos opera como um mecanismo reprodutor das formas de exclusão é abordado por Melo (1991), para quem a alfabetização é funcional ao controle social dos trabalhadores de origem rural concentrados nas cidades em meio às mudanças nas relações de produção que exigem um mínimo de escolarização ou qualificação para o trabalho. A autora expõe a apropriação das expectativas dos trabalhadores estudantes pelo discurso oficial, que visa apenas a inserção destes no mercado de trabalho, desconsiderando o conhecimento do qual são portadores.

Situada no período de transição democrática, ou Nova República, a pesquisa de Henriques (1988), indica as expectativas e esperanças geradas no final do autoritarismo e a manutenção das relações de dominação e exploração das classes dominantes sobre as camadas populares, relacionando às ações localizadas as tendências mais gerais presentes nacionalmente, conquanto os aspectos mais gerais não esgotem as particularidades pelas quais o processo de alfabetização deva ser compreendido e construído.

As indicações de Melo (1991) assinalam a necessidade de se compreender que há várias alfabetizações, dependendo cada qual do grupo, da língua e da cultura forjadas historicamente. O processo educativo deve considerar as características específicas dos alunos atendidos, seu universo cultural, suas experiências de vida, seus valores culturais. A alfabetização compreendida como leitura de mundo favorece e valoriza a identidade lingüística dos educandos como saber socialmente construído e ponto de partida para o processo alfabetizador.

#### **SUBTEMA IV.4 – CENTROS DE ESTUDOS SUPLETIVOS (CES)**

Este subtema é composto por pesquisas que abordam os Centros de Estudos Supletivos (CES), sua implantação e desenvolvimento. São oito dissertações de mestrado, seis delas defendidas em instituições do eixo Rio-São Paulo.

As investigações neste subtema seguem um caminho comum nas pesquisas acerca da educação de jovens e adultos: a reconstituição histórica precede a construção do objeto de análise. Esse resgate histórico é realizado por meio de uma revisão bibliográfica em que são freqüentes as menções a autores como Sérgio Haddad, Vanilda Pereira Paiva, Celso de Rui Beisiegel e Otaíza Romanelli.

#### **Objetivos**

As pesquisas analisadas se propõem, em sua maioria, investigar as concepções presentes na legislação que criou os Centros de Estudos Supletivos (CES), percebidos como componentes da política governamental para o ensino supletivo. A análise da legislação e de documentos oficiais constitui um ponto de partida comum nas pesquisas, como, também, a análise das práticas decorrentes dos aspectos legais (Avelar, 1987; Pinheiro, 1988; Ribeiro, 1990; Feigel, 1991; Mattos, 1992; Torres, 1997; Broggio, 1998).

#### **Principais Conclusões Presentes nas Pesquisas**

Avelar (1987), que objetivava investigar as relações entre a concepção legal (legislação) e as representações dos sujeitos envolvidos, conclui que o texto legal não se realiza na prática e que o ensino supletivo acaba se constituindo uma via complementar do ensino regular e de qualidade inferior.



Broggio (1998), que se propunha estabelecer as discrepâncias entre a educação oferecida e o perfil do usuário, conclui que o ensino supletivo não se constitui o melhor recurso de formação e qualificação do jovem e do adulto, embora seja o espaço disponível para os que lá estudam. A inadaptação da clientela, por suas características socioculturais, acaba ocasionando a auto-exclusão, além de outros fatores, como a falta de professores, o pouco horário disponível para o atendimento individual cronometrado, material pedagógico deficiente. Entretanto, o estudo indica que um número considerável de educandos obtém a conclusão de seu curso, diplomando-se.

Feigel (1991) propôs-se investigar se os CES correspondiam às necessidades de jovens e adultos. Conclui que sim: que as necessidades dos alunos são atendidas e que a evasão é menor que em outras escolas que atendem a jovens e adultos, embora poucos concluam seus cursos e os professores apresentem um conhecimento insatisfatório sobre a metodologia utilizada.

Mattos (1992) conclui que a proposta do Departamento de Ensino Supletivo do Estado do Paraná não se efetivou. Há discrepância entre a postura metodológica e o referencial teórico que se diz adotar – a concepção histórica, que se oporia ao tecnicismo em sua concepção de neutralidade, eficiência e produtividade.

Para a concepção histórica, o determinante é a sociedade, isto é, as condições históricas, sociais determinam não só os conteúdos, mas, também, as estruturas psíquicas. Portanto, a sociedade produz a realidade histórica social; o universo conceitual que a representa; a forma de pensamento que lhe é própria; e o objeto se apresenta para o sujeito através da mediação da sociedade. (Mattos, 1992, p. 179-180).

Ribeiro (1990), que se propunha avaliar os CES a partir do currículo, conclui que o planejamento curricular foi elaborado segundo a pedagogia tecnicista, não refletindo concepções atuais de ensino de História. Em relação aos professores, salienta que não há formação específica para esta modalidade de ensino e que eles não se sentem capazes de reelaborar os conteúdos com os alunos. Assim, o material didático (módulos) acaba por se constituir o próprio modelo teórico, inadequado ao aluno adulto.

Torres (1997) conclui que os CES se configuram como uma proposta mediadora diante da extinção dos movimentos educativos e culturais reprimidos pelo regime autoritário. A proposta dos CES supervalorizou o aspecto individual, sendo negligenciados aspectos como capacitação de professores, material didático adequado e legislação específica. O aluno não está situado dentro do contexto escolar. O ilimitado tempo fixado nos CES representa um descompromisso da instituição com o aluno, sendo necessária uma frequência mínima que descaracterize a fluidez de que se revestem os Centros. Torres afirma que o projeto CES “norteava-se para uma ação pedagógica complementar, traduzindo perfeitamente a modalidade suprimimento, que traz consigo a idéia de educação continuada” (p.163). Apenas cursos de suprimento de caráter manual, com ênfase na promoção de atividades práticas, encontraram guarida nos CES de São Paulo.

Pinheiro (1988) propunha-se analisar a implantação e os primeiros anos do CES Prof. “Felipe Guerra”, de Natal-RN. Conclui que a implantação teve um caráter de “apagar” resquícios de experiências de educação popular no Nordeste. Sua implantação favoreceu a tecnoburocracia, os professores reduziram-se a instrutores e os alunos, a “máquinas de dar respostas”, pouco restando para o desenvolvimento de capacidades reflexivas e indagadoras.

## **SUBTEMA IV.5 – ENSINO REGULAR NOTURNO**

Neste subtema foram selecionadas seis dissertações de mestrado, defendidas de 1988 a 1994, pelas quais buscou-se caracterizar e problematizar a educação de jovens e adultos trabalhadores atendidos pelo sistema escolar em cursos regulares de 1º e 2º graus (hoje denominados ensino fundamental e médio) no período noturno.

### **Principais Problemas Abordados**

As dissertações selecionadas neste subtema permitem conhecer investigações acerca de escolas situadas em diferentes cidades ou estados, permitindo a caracterização de pontos comuns de variados sistemas educacionais.

O ensino noturno da rede pública estadual paulista, de 1983 a 1985, é analisado por Sampaio (1988); Arrais (1994) aborda as relações de trabalho e escola noturna em Fortaleza-CE; a evasão escolar é o tema de Rodrigues (1994), em estudo de caso em Porto Alegre-RS, no período de 1992 a 1993; segue-se o desenvolvimento da mesma temática por Bites (1992), em Goiânia-GO, e Ribeiro (1992), em Ituiutaba-MG; Gonçalves (1992) analisa a baixa produtividade do ensino de 2º grau no Paraná, numa amostragem de estabelecimentos de ensino quando da reestruturação do ensino de 2º grau noturno, de 1989 a 1990.

Pelos objetivos propostos nas dissertações, caracteriza-se o ensino noturno em sua estruturação e problemas enfrentados, enfocando experiências localizadas das quais emerge a escola como organização administrativo-pedagógica, identificando avanços e enfrentamentos nas tentativas de solucionar problemas como a evasão e a repetência, resultantes da inadequação curricular ao universo cultural dos jovens trabalhadores atendidos.

São examinadas as condições pelas quais o ensino noturno de 1º e 2º graus é ofertado, caracterizando-se o perfil do professor e do aluno; as investigações em diferentes cidades e regiões do País apontam problemas similares decorrentes da situação pela qual é estruturado o ensino noturno no atendimento das camadas populares.

Propõem-se os autores investigar e delinear as razões da baixa produtividade do ensino noturno, de seus altos índices de repetência e evasão (exclusão), como espaço de construção da educação das classes trabalhadoras (Arrais, 1994), em suas implicações decorrentes da legislação (Rodrigues, 1994) e de questões afeitas ao planejamento educacional, organização administrativa do trabalho pedagógico e do aspecto didático (Bites, 1992), evidenciando-se a distância entre as intenções manifestadas pelo Estado e a sua concretização (Gonçalves, 1992), bem como as relações dicotômicas entre sujeito e objeto, expondo-se a desconexão do ensino oferecido em relação ao mundo próprio e significativo do aluno (Ribeiro, 1992).

De modo esquemático, pode-se expor as temáticas predominantes nas dissertações selecionadas:

- a) Estudar o problema e as tentativas de solução do ensino regular noturno em São Paulo (Sampaio);
- b) Analisar uma experiência de ensino noturno e a constituição de alternativas voltadas aos interesses dos alunos em Fortaleza (Arrais);
- c) Apresentar um quadro do ensino noturno em Goiânia, procurando caracterizar a política educacional, o perfil do aluno e do professor, a escola como organização administrativo-pedagógica, a dimensão didático-pedagógica do trabalho escolar, a evasão e a repetência nessa modalidade de ensino (Bites);

d) Analisar a reestruturação do ensino de 2º grau noturno em 1989 no Paraná, identificando avanços e enfrentamentos na implementação de uma nova estrutura administrativa (Gonçalves);

e) Explicitar o compromisso e descompromisso da instituição escolar para com o estudante do período noturno e deste para com a primeira, conformando-se a casuística da evasão e da repetência (Ribeiro);

f) Avaliar a evasão escolar no ensino noturno, identificando as implicações advindas da legislação, discutindo limites e possibilidades no então projeto em debate de uma nova LDB (Rodrigues).

## **Referencial Teórico**

Os teóricos do marxismo, Gramsci, Marx e Althusser, fundamentam as análises acerca das estruturas sociais e das características presentes na sociedade (Arrais, 1994, e Rodrigues, 1994 – quanto ao primeiro; Arrais, 1994 – quanto aos outros dois). A problematização das relações entre educação e trabalho remete-nos a categorias presentes em Gramsci, discutindo-se, por exemplo, o trabalho como princípio educativo, e em Gaudêncio Frigotto, o ensino técnico e o trabalhador (Arrais, 1994; Rodrigues, 1994); as relações entre trabalho e escola são abordadas a partir de Luiz Antônio de Carvalho Franco e Lucília R. de Souza Machado (Gonçalves, 1992), assim como o perfil do aluno trabalhador e da democratização das oportunidades de escolarização no período noturno são definidas a partir de Marília Sposito (Sampaio, 1988; Rodrigues, 1994; Bites, 1992).

As políticas educacionais que problematizam e deslindam o debate sobre a profissionalização do ensino médio encontram em Luiz Antônio Cunha o seu referencial (Gonçalves, 1992). A busca de saídas teóricas, que critiquem a Teoria do Capital Humano como suporte do regime militar pós-64, a Teoria da Modernização – que trata a educação como fator de desigualdade entre as nações –, bem como as tendências crítico-reprodutivistas, encontram em Demerval Saviani o seu referendo, permitindo a compreensão da escola em suas articulações com a sociedade vigente e indicando a sua superação para uma sociedade igualitária, socialista, constituindo-se a escola um cenário no qual se desenrola o confronto social mediatizado pela educação (Rodrigues, 1994; Bites, 1992; Gonçalves, 1992).

Uma das dissertações analisa a escola noturna e, nela, a evasão e repetência como fenômeno-existencial, procurando definir as relações dialéticas estabelecidas intencionalmente entre o homem e o mundo, o sujeito e o objeto. Recorrendo a Luiz E. Tapia e Creuza Capalbo, que abordam a fenomenologia do ensino noturno, Ribeiro (1992) intenta apreender os objetos de tal maneira que se deve tratar de tudo o que está em discussão nas relações entre o jovem estudante e o conteúdo formal do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para a etiologia – o estudo sobre a origem das coisas – da repetência e da evasão. Assim, evasão e repetência são experiências existenciais de amplo significado, situado além dos espectros estritos à escolarização de jovens e adultos.

## **Metodologias de Pesquisa**

As dissertações deste subtema apresentam unidade quanto à metodologia de pesquisa. São investigações empíricas, diversificando quanto à verificação por estudo de caso (Arrais, Rodrigues, Ribeiro e Bites), verificação por estudo avaliativo (Sampaio) e, ainda, pesquisa empírica de intervenção através de pesquisa participante (Gonçalves).

A verificação por estudo de caso apresenta procedimentos comuns aos pesquisadores, a saber: perfazem pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevistas dirigidas e informais a autora-

des administrativas, professores e alunos, observações e registro do cotidiano escolar e aplicação de questionários semi-abertos a alunos (Arrais, 1994; Rodrigues, 1994; Ribeiro, 1992; Bites, 1992).

A pesquisa de Sampaio (1988) se faz pela escolha de um eixo de estudo das propostas de melhoria produzidas entre 1983 e 1985 nos projetos de reestruturação técnico-administrativa e pedagógica do ensino noturno, referenciando os diagnósticos da Secretaria de Educação de São Paulo, situados na perspectiva histórica e no quadro geral da escolarização do momento abordado.

Gonçalves (1992) analisa as propostas de reestruturação do ensino noturno implantadas pela Secretaria de Educação do Paraná no período de 1989 a 1990, cuja elaboração e implantação foi vivenciada pela autora, que coleta dados em uma amostra de dez estabelecimentos de ensino em diferentes municípios. Além da reflexão conjunta com as equipes técnico-pedagógicas e com professores e alunos, aplica questionários, referenciando, em suas análises, a produção de diversos autores.

As abordagens de caracterização histórica, bem como o resgate da educação popular e da educação de jovens e adultos, referenciam a Carlos Rodrigues Brandão (Sampaio, 1988), Celso de Rui Beisiegel (Sampaio, 1988; Rodrigues, 1994), Sérgio Haddad, Vanilda Paiva (Bites, 1992), Anísio Teixeira (Rodrigues, 1994). As abordagens acerca das características da juventude encontram em Marília Sposito o seu principal referencial (Sampaio, 1988; Rodrigues, 1994; Bites, 1992).

Além dos autores citados, são utilizados documentos diversos, atas, resoluções e legislação produzidas pelas secretarias de educação e pelas administrações das unidades escolares investigadas, além de artigos de revistas científicas e de jornais (Sampaio, 1988; Arrais, 1994; Rodrigues, 1994; Bites, 1992; Gonçalves, 1992).

## **Principais Conclusões Presentes nas Pesquisas**

A caracterização do aluno e da oferta de escolarização indica

que a escola, ao não cumprir o acesso ao conhecimento-filosófico, possibilita uma situação em que o saber é apropriado por uma pequena parcela da população. Tal parcela utiliza-se deste saber como posição de poder, explorando o trabalho daqueles que o sistema mantém desqualificados. (Gonçalves, 1992, p. 8).

Assim, o ensino noturno aparece como extensão das mazelas do ensino diurno de modo mais agravado e cumprindo as funções de seletividade e hierarquização social comumente identificadas na escola.

As análises de duas propostas de reestruturação do ensino noturno indicam que ficou declarada a irrelevância do ensino nesse período dentro do sistema público estadual paulista (Sampaio, 1988) e que se restringiu, no Paraná ao “reformismo inócuo”, por não receber os investimentos necessários, inviabilizando cursos de atualização que resultariam na permeação das idéias comprometidas com a transformação social (Gonçalves, 1992).

As conclusões das pesquisas, embora realizadas em lugares e temporalidades distanciados entre si e refletindo realidades locais específicas, complementam-se quando não coincidem em suas ilações. Destaca-se a necessidade de organizar o trabalho escolar de acordo com as condições dos alunos trabalhadores (Sampaio), dentro de suas especificidades culturais, as quais permitiriam julgar a significância dos conteúdos e das práticas escolares que tenham a pretensão de atendê-los (Arrais), assegurando-se condições mínimas para a permanência na escola, que, reconhecendo a democratização do acesso ao ensino de 2º grau (Rodrigues), restringiu-se esta aos aspectos formais (Gonçalves), desconectados do mundo próprio dos estudantes noturnos e descomprometidos com o projeto existencial do aluno-trabalhador (Ribeiro), não se constituindo no ensino noturno condições organizacionais e pedagógicas próprias (Bites).

A irrelevância do ensino noturno remete-nos à marginalidade da educação de jovens e adultos no interior dos sistemas educacionais. A constatação de melhorias, como o Calendário Alternativo (São Paulo, reestruturação do ensino noturno de 1983 a 1985), que valorizou o trabalho escolar de acordo com as condições dos alunos trabalhadores, fica truncada pela falta de acompanhamento mais amplo, implicando a ausência de avaliação que permitisse novos rumos, balanço de acertos e equívocos (Sampaio).

As características dos professores do ensino noturno atuam como mais um complicador, sendo que a caracterização do período como última opção de trabalho, além da rotatividade do corpo docente e a presença de recém-ingressantes, não permite a constituição de uma identidade com a realidade da escola. Esta última, geralmente em condições materiais precárias, desprovida de recursos e ambientes específicos, como laboratório, biblioteca, sala de estudos, é incapaz de atender a amplas camadas da população (Gonçalves).

As indicações de Gonçalves (1992) e Sampaio (1988) remetem-nos às políticas educacionais para jovens e adultos trabalhadores estudantes do noturno com o intuito de melhorar o atendimento. Foram viabilizadas alterações que buscavam um outro perfil para a escola noturna quanto a sua administração e aos encaminhamentos didático-metodológicos mais adequados à clientela. Separados geograficamente e temporalmente,<sup>3</sup> as duas investigações indicam como positivas as reestruturações do ensino noturno mais por aquilo que revelam do que pelo que efetivamente solucionam, limitadas formalmente pela ausência de vontade política de ir além do discurso traduzido em condições concretas e objetivas consolidadas na prática educacional. Sampaio (1988) explicita o tratamento dado por técnicos ao Projeto Noturno em São Paulo, como se fosse medida de uma expressão acabada e permanente, e Gonçalves (1992) destaca o empenho e denúncia efetuada por professores, técnicos e alunos da deterioração do ensino noturno de 2º grau no Paraná, o que motivou a realização de dois seminários sobre Reestruturação do 2º Grau Noturno (1987/88), resultando em novas propostas, como o Projeto de Conteúdos Essenciais para as Disciplinas do Núcleo Comum, envolvendo professores e técnicos. Os períodos referenciados nas duas investigações são caracterizados por mudanças e mobilizações sociais: 1983-1985 inaugura a eleição e posse de governos pela via direta e a derrocada do regime militar; 1989-1990 marca a mobilização em torno do pleito presidencial, quando o campo progressista e o conservador se enfrentaram claramente nas eleições. Tais acontecimentos se deram em momentos em que a discussão e o debate sobre as questões educacionais se ampliavam no interior do aparelho educacional do Estado, como destaca Gonçalves (1992, p. 14-15) em relação à conjuntura no período percorrido por sua pesquisa.

Apesar dos resultados desestimulantes que a “reforma inócua” e formal implementou, o compromisso de professores, técnicos/diretores e alunos com a solução dos problemas conduziu a algumas constatações, como a necessidade de aprofundamento teórico e de investigações que elucidem em profundidade as características do ensino noturno, subsidiando possíveis intervenções acordadas às necessidades do alunado (Sampaio e Gonçalves) que conduzam a execução adequada dos projetos gestados nos órgãos educacionais. Remete-nos assim, às contradições internas aos órgãos e ao confronto estabelecido pelas ações de técnicos e professores na busca de realizar aquilo que de início estava comprometido em sua execução (Sampaio).

A conclusão diferente chega Bites (1992), ao propor que tanto os órgãos competentes como os profissionais técnicos da escola não buscam captar a especificidade dos que atuam no ensino noturno, visando estabelecer uma política que atenda às necessidades da clientela, pois este, calcado no referencial do ensino diurno, tem as deficiências deste potencializadas.

<sup>3</sup> Sampaio investiga a reestruturação em São Paulo, de 1983 a 1985, e Gonçalves, a reestruturação do ensino noturno no Paraná, de 1989 a 1990.

## Outras considerações

Os trabalhos selecionados e descritos apontam, em algumas de suas contribuições, para o universo do jovem trabalhador, e nos indicam a necessidade social, política e econômica de se definir o ensino médio caracterizando-o além de uma modalidade de transição ao ensino superior. As últimas reformas educacionais nesse nível de ensino não solucionaram os impasses entre suas características propedêuticas e de vínculos com o trabalho ou com a formação profissional necessária.

Embora muitas das conclusões a que chegam os pesquisadores sejam sabidamente conhecidas, como diria Ribeiro (1992), a etiologia das mazelas educacionais que atingem a jovens e adultos ainda não está solucionada, o que confere atualidade aos resultados das investigações aqui sinteticamente relacionados, resultados que podem conformar pontos de partida para outras investigações, subsidiando ações efetivas dos poderes públicos se estes manifestarem a vontade política necessária, como foi indicado na maioria dos trabalhos selecionados neste subtema.

## SUBTEMA IV.6 – POLÍTICAS MUNICIPAIS E EDUCAÇÃO POPULAR

Neste subtema estão selecionadas seis dissertações de mestrado, quase todas defendidas no período de 1994 a 1997. São elas (por ordem alfabética dos autores):

CAMARGO, Ruth Aurora da Silveira. *A alfabetização de jovens e adultos no município de São Paulo na gestão da prefeita Luíza Erundina de Sousa (1989-1992)*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DI PIERRO, Maria Clara. *Políticas municipais de educação básica de jovens e adultos no Brasil: um estudo do caso de Porto Alegre-RS*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GRANGEIRO, Lúcia Helena Fonseca. *Educação popular: limites e possibilidades no aparelho do estado*. Fortaleza, 1994. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará.

MACHADO, Maria Margarida. *Política educacional para jovens e adultos: a experiência do Projeto AJA (93/96) na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia*. Goiânia, 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás.

SÁ, Antônio Lino Rodrigues de. *Alternativa de educação popular em escola pública: um estudo sobre a experiência da Escola La Salle em Rondonópolis – MT*. São Paulo, 1987. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SOUZA, Rosilda Sívio. *A política educacional da administração do Partido dos Trabalhadores em Santo André: a educação de jovens e adultos*. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo.

## Principais Problemas Abordados

As dissertações que compõem este subtema apresentam em comum o registro e análise de experiências empolgadas pelo paradigma da Educação Popular gestado a partir dos anos 60, entendida esta como a educação produzida pelas ou para as classes populares no âmbito das insti-

tuições estatais, no intuito de conferir às concepções e práticas a construção dialógica dos saberes e a conformação de uma cidadania ativa, participativa e contra-hegemônica.

São analisadas experiências de educação de jovens e adultos:

a) Pelas ações de governos democrático-populares de Santo André (Souza, 1994); Porto Alegre (Di Pierro, 1996); São Paulo (Camargo, 1996) e Goiânia (Machado, 1997);

b) Discutidas a partir dos referenciais freireanos no estudo circunscrito a uma experiência escolar pública enquanto espaço alternativo, no dizer de Sá (1987), para uma prática transformadora em Rondonópolis-MT.

c) E, ainda, demarcadas pelas tentativas de superação das análises crítico-reprodutivistas, indicando possibilidades de atuação no interior de uma instituição governamental como o Mobral nos Estados do Ceará, Pernambuco, Piauí e Sergipe, no período de 1984 a 1986 (Grangeiro, 1994).

Abordagens mais específicas embasam a construção do conhecimento pelos pesquisadores no levantamento de como a educação de jovens e adultos se inseriu entre as prioridades educacionais dos municípios (Di Pierro, 1996; Machado, 1997).

As mudanças metodológicas introduzidas por projetos político-pedagógicos são apresentadas relacionadas à democratização do ensino, cidadania ativa e emancipação das classes populares (Di Pierro, 1996; Machado, 1997; Camargo, 1996; Souza, 1994). Tais mudanças ocasionam impasses, e as perspectivas das experiências no interior das estruturas oficiais de ensino surgem indicadas como conflitos no aparelho do Estado (Di Pierro, 1996; Machado, 1997; Grangeiro, 1994; Souza, 1994). A flexibilização das estruturas em confronto com relações hierárquicas de poder aparece como propiciadora do aprendizado administrativo-político por parte dos agentes públicos, bem como dos grupos populares organizados (Di Pierro, 1996; Machado, 1997).

A democratização do ensino permite a construção de uma proposta curricular contrária à das listas de conteúdos, rompendo-se com a cópia do ensino fundamental regular (Machado, 1997; Di Pierro, 1996; Sá, 1987; Camargo, 1996).

Indicação dos aspectos críticos da educação de jovens e adultos, incorporação ao sistema educacional, atendimento da demanda, financiamento, carreira e formação de professores, cooperação com as demais esferas de governo, mecanismos de relacionamento entre governo e sociedade civil são analisados em conjunto por Di Pierro (1996) e se fazem presentes com menor ou maior ênfase nas demais dissertações.

Estão presentes os esforços em contextualizar as experiências dentro de um processo mais amplo das iniciativas em Educação de Jovens e Adultos; conquanto os limites municipais não facilitem generalizações, tais experiências são retomadas a partir da revisão das estratégias e da revalorização da EJA no contexto das necessidades educativas, da constituição de governos locais emergentes, das características de descentralização e desconcentração do ensino (Di Pierro, 1996; Machado, 1997; Camargo, 1996; Souza, 1994), no contexto de mudança tecnológica e de globalização econômica e cultural (Di Pierro, 1996).

## **Referencial Teórico**

Os referenciais teóricos, quando informam sobre a trajetória histórica da educação popular, indicam a presença de autores como Vanilda Pereira Paiva, Sérgio Haddad, Eduardo García-Huidobro (Di Pierro, 1996; Machado, 1997), Celso de Rui Beisiegel (Di Pierro, 1996), Maria Teresa Canesin, Gaudêncio Frigotto, Peixoto Filho, Luiz Eduardo Wanderley, Pierre Furter, Sylvia Schmelkes (Machado, 1997) e Paulo Freire (Machado, 1997; Camargo, 1996; Sá, 1987).

A elaboração sobre o significado e o papel da escola na sociedade de classes, bem como a sua articulação com relações sociais mais amplas, encontra em Antônio Gramsci o seu principal referencial (Sá, 1987; Grangeiro, 1994; Souza, 1996); as análises estruturais e superestruturais se referenciam a Karl Marx (Grangeiro, 1994). A inexistência de neutralidade em educação remete a Gaudêncio Frigotto e a seus conceitos de politecnicidade (Grangeiro, 1994).

A discussão sobre as relações de diálogo destaca autores como Paulo Freire, Leontiev, Miguel Arroyo, Michel Foucault; e sobre a função ideológica das políticas públicas de educação de jovens e adultos destaca Haddad, Hugo Lovisoló (Machado, 1997; Di Pierro, 1996) e Terezinha N. J. Mendonça de Paiva (Di Pierro, 1996).

As diferentes racionalidades político-ideológicas que norteiam os processos de descentralização em educação, seus domínios (econômico-financeiro, administrativo, pedagógico-curricular) e as estratégias (regionalização, municipalização, nuclearização e privatização) apontam Juan Casassus, Ricardo Hevia Rivas, Thereza Lobo e Vicente Rodriguez (Di Pierro, 1996).

## **Metodologias de Pesquisa**

Os trabalhos analisados se caracterizam, em sua maioria, por serem pesquisas empíricas de verificação, com ênfase nos estudos de caso (Di Pierro, 1996; Sá, 1987; Souza, 1994; Camargo, 1996; Machado, 1997), valendo-se ainda de técnicas de pesquisa qualitativa, ao se aplicar questionários a técnicos, professores e alunos e realizar entrevistas estruturadas e semi-estruturadas (Machado, Di Pierro, Grangeiro, Camargo). A pesquisa de Grangeiro se apresenta como relato de experiência e estudo avaliativo, como a de Souza, atuando na intersecção do estudo de caso e do relato de experiência. A referência à experiência vivida ainda se faz presente nas considerações de Sá e Machado, resultando na observação do objeto de investigação em reuniões e salas de aula (Di Pierro, 1996).

O tratamento dos dados coletados nos remete à contradição existente nas análises entre a reprodução e a transformação social (Grangeiro).

O levantamento bibliográfico de documentos e estatísticas oficiais foi utilizado pela maior parte dos pesquisadores na reconstituição histórica e na caracterização dos programas e projetos de EJA (Di Pierro, Machado, Grangeiro, Souza). Jornais, artigos e outros registros são analisados, categorizados como documentos que oportunizam o conhecimento conjuntural (Souza).

Há indicações de instrumentos de pesquisa assentados nos trabalhos de Marli André e Menga Lüdke (Machado, Camargo e Di Pierro).

A discussão da proposta educacional do Partido dos Trabalhadores encontra em Moacyr Gadotti e Ana Maria Saul os seus fundamentos (Camargo, 1996), além de Canesin, Alberto Damasceno, Di Pierro, Mindé Badauy Menezes (Machado, 1997). A análise documental e da legislação se torna referencial obrigatório para o estabelecimento da estrutura e funcionamento dos projetos e programas de EJA (Di Pierro, 1996; Machado, 1997; Sá, 1987; Grangeiro, 1994; Souza, 1994).

## **Principais Conclusões Presentes nas Pesquisas**

As pesquisas indicam os problemas da educação de jovens e adultos evidenciados por pesquisas anteriores, como as de Sérgio Haddad, Vanilda P. Paiva, Celso de Rui Beisiegel, tornadas clássicas nessa modalidade de educação. A questão da marginalidade de EJA na estrutura educacional em qualquer nível de sua oferta pública ressurgiu como situação crítica a ser superada entre todas as dissertações pesquisadas.

Há indicações que apontam a participação popular em co-gestão com os órgãos estatais como indícios de maior permeabilidade do poder local (Di Pierro, 1996) ou resultantes da vontade



política diferenciada das orientações pedagógicas do Partido dos Trabalhadores e de seus aliados em governos democráticos-populares (Machado, 1997; Camargo, 1996 e Souza, 1994).

O reconhecimento da vontade política como promotora de inovações na educação de jovens e adultos remete-nos às concepções ideológicas e metodológicas componentes do acervo referendado à Educação Popular, pela qual a ação educacional de qualidade passa, sem sombras de dúvidas, pela ação educativa transformadora, adequada às necessidades da população atendida e concebida como de essencial importância para o avanço da democratização das oportunidades educacionais e da vida societária como um todo (Di Pierro, Sá, Camargo, Machado, Souza, Grangeiro).

Assim, estabelecem-se relações entre o fazer pedagógico e o fazer político, desnudando-se os múltiplos vínculos entre a educação e a organização do poder na sociedade e no âmbito dos aparatos do Estado (Di Pierro e Machado). Seria um jogo contraditório “entre aquilo que se deseja manter e aquilo com o qual se quer romper” (Machado, 1997, p. 19).

As experiências analisadas não se constituíram *proposições de massas* ou expansão do atendimento; a preocupação com a qualidade (Machado) e a extensão à população mais pobre das cidades (Di Pierro) caminhou no sentido de superação das deficiências materiais e pedagógicas (Souza). Entretanto, colocam o desafio de aprender com e no processo, em um confronto entre as formas mais flexíveis de estruturação do ensino de jovens e adultos e as relações hierarquizadas do poder que refluem sobre o trabalho pedagógico, burocratizando-o (Machado) e resultando na falta de diversificação capaz de interpor-se aos mecanismos de exclusão e seleção instalados na sociedade e no sistema escolar (Di Pierro).

Uma dupla matriz teórico-metodológica se faz presente e cuja síntese resulta dos vínculos e aproximações entre a educação popular e o construtivismo sociointeracionista, incidindo sobre o currículo “em que os conteúdos significativos de ensino são referidos à cultura popular, à experiência de vida dos educandos e às temáticas que animam os movimentos sociais locais” (Di Pierro, p.110).

Sá (1987), em suas análises, indica a superação de uma ação pedagógica atrelada ao domínio dos grupos hegemônicos. Por sua vez, Grangeiro (1994) aponta o técnico/educador e o seu compromisso com as camadas populares; este compromisso, na visão de Camargo (1996), será capaz de garantir os interesses e direitos dos cidadãos. Di Pierro (1996) e Machado (1997) demonstrarão que tais interesses conduzem a propostas de educação continuada. O reconhecimento das limitações está presente em Souza (1994), resultando na compreensão de um serviço de caráter transitório, produto das atuais condições de seletividade do sistema de ensino.

Há nas ações dos governos democrático-populares indícios de superação da visão mercantilista e utilitária de EJA (Machado). As pesquisas aqui investigadas indicam a superação da concepção compensatória da educação de jovens e adultos e das possibilidades da Educação Popular no âmbito do Estado que nos remete a considerar sobre a novidade pós-regime autoritário de uma educação realizada entre parceiros, Estado e sociedade civil.

Ao associar positivamente a educação básica à conscientização e participação política dos cidadãos, o ideário da educação popular e sua histórica associação à alfabetização de adultos contribuíram para que os governantes conferissem à EBJA uma importância relativa na política educacional do município estudado. Expressa-se aí a combinação de interesses políticos e educativos do Estado em assegurar sua legitimidade perante os setores populares, impulsionando sua participação, mobilização e formas de organização em uma conjuntura de ativação política. (Torres, 1983, apud Di Pierro, 1996, p. 108).<sup>4</sup>

<sup>4</sup> O município estudado é o de Porto Alegre-RS.



# Anexo 1

## PRODUÇÃO SOBRE O SUBTEMA IV.1

### História da Educação de Jovens e Adultos

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
BARROS, Francisco A. Góis	1995	Dissertação	UFPB	<i>Movimento de Educação de Base (MEB) em Sergipe: 1961-1964 – uma reconstituição histórica.</i>	– Analisa o MEB, estabelecendo sua atuação no início dos anos 60.
CAVALCANTI, Amalita Maria Costa Lima	1987	Dissertação	UFPB	<i>Política educacional do Estado brasileiro sobre o ensino supletivo: 1961-71.</i>	– Analisa as ações do Estado relacionadas à reprodução do <i>status quo</i> .
DORNELES, Malvina do Amaral	1990	Dissertação	UFRGS	<i>O Mobral como política pública: a institucionalização do analfabetismo.</i>	– Procura transpor a dicotomia entre a concepção de Estado e prática cotidiana, demonstrando a interação entre políticas públicas e as demandas sociais.
OLIVEIRA, José Luiz	1989	Dissertação	lesae/FGV	<i>As origens do MOBREAL.</i>	– Vincula a educação liberal e a tecnicista a fases do desenvolvimento do capitalismo e atribui a constituição do Mobral parcialmente às pressões internacionais.
PEIXOTO FILHO, José Pereira	1986	Dissertação	lesae/FGV	<i>A travessia do popular na contradição da educação.</i>	– Reflete sobre as relações existentes entre Estado, educação e desenvolvimento social.
SOARES, Leôncio José Gomes	1995	Tese	USP	<i>Educação de adultos em Minas Gerais: continuidades e rupturas.</i>	– Compara a Campanha de 1947 e a implantação do ensino supletivo/1971, demonstrando que as demandas populares imprimiram novas características às ações do Estado.



## Anexo 2

### PRODUÇÃO SOBRE O SUBTEMA IV.2

#### Políticas Públicas Recentes de EJA

(continua)

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
BASTOS, João Baptista	1986	Tese	UFRJ	<i>O ensino supletivo: análise crítica.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Procura desvendar o aspecto político do ensino supletivo, analisando sua legislação definida no período de 1970 a 1972.</li> <li>– Compreende o ensino supletivo como um mecanismo de exclusão.</li> </ul>
ESAÚ, Marília Alves Pedrosa	1989	Tese	PUC-SP	<i>Apesar das amarras, há vida na escola: uma leitura da escola formal feita a partir das falas dos alunos do ensino supletivo – modalidade suplência de 2º grau.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Tenta elaborar uma teoria educacional partindo do discurso dos alunos de quatro escolas particulares de 2º grau supletivo.</li> </ul>
HADDAD, Sérgio	1991	Tese	USP	<i>Estado e educação de adultos (1964-1985).</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Investiga em que medida o Mobral e o ensino supletivo pelo Estado autoritário contribuiu para o movimento de democratização de oportunidades educacionais no período de 1964 a 1985.</li> <li>– Realiza um perfil da educação de jovens e adultos via cursos, rádio, TV e exames, buscando uma síntese do papel do Estado nesta oferta.</li> </ul>
OLIVEIRA, Raimundo Nonato de	1996	Dissertação	UFPB	<i>Ensino supletivo: espaço de incorporação do “popular” e gestação de um saber crítico-transformador?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Estuda o cotidiano de uma escola de ensino supletivo, o processo didático-pedagógico, a atuação do educador e suas condições de trabalho.</li> </ul>
PEIXOTO FILHO, José Pereira	1994	Tese	UFRJ	<i>A educação básica de jovens e adultos: a trajetória da marginalidade.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Confronta diversos discursos e práticas político-pedagógicas para compreender as razões dos sucessos e fracassos da educação de adultos.</li> <li>– Afirma não haver diferenças nas propostas didáticas do ensino formal e não formal.</li> </ul>
RAGONESI, Marisa Eugenia Melillo Meira	1990	Dissertação	PUC-SP	<i>A educação de adultos: instrumento de exclusão ou democratização? Um estudo sobre a evasão em cursos de educação básica de adultos.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A partir do estudo da evasão, reflete sobre caminhos para um processo efetivo de democratização da educação básica de jovens e adultos.</li> </ul>

(conclusão)

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
SILVA, Cenira Maria Berbert Aires da	1995	Dissertação	UnB	<i>Ensino supletivo no Tocantins: Projeto Palmas – intenção x realidade.</i>	– Avalia a implantação e o desenvolvimento do Projeto Palmas, comparando a intenção com a realidade.
SOUSA, Rosa Maria Auxiliadora Moreira de	1991	Dissertação	UFCE	<i>Ensino supletivo: os fatores político-ideológicos que permeiam sua prática pedagógica.</i>	– Critica a política do ensino supletivo materializada no Programa de Educação Básica (PEB), correspondente às séries iniciais do ensino fundamental.
SOUZA, Maria de Fátima Matos de	1998	Dissertação	Unimep	<i>Estado e políticas de educação de jovens e adultos.</i>	– Discute as iniciativas da União a partir de 1985, quando da extinção do Mobral, alertando com relação à descontinuidade dos programas de educação de jovens e adultos.

# Anexo 3

## PRODUÇÃO SOBRE O SUBTEMA IV.3

### Alfabetização

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
HENRIQUES, Marilda de Jesus	1988	Dissertação	UFRJ	<i>Programa de educação juvenil: uma nova proposta de alfabetização de adolescentes.</i>	– Descreve e avalia o Programa de Educação de Jovens desenvolvido nos CIEPS do Rio de Janeiro.
IDE, Iolanda Toshie*	1993	Dissertação	Unicamp	<i>Congresso brasileiro de Alfabetização – 1990: explicitação de suas teses.</i>	– Analisa as teses aprovadas no Congresso Brasileiro de Alfabetização, realizado em São Paulo em 1990.
MELO, Orlinda Maria de Fátima Carrijo	1991	Dissertação	Unicamp	<i>De alfabetização e alfabetizações: a busca do possível.</i>	– Analisa as políticas de desenvolvimento social, as práticas de alfabetização e a identidade lingüística de trabalhadores rurais e da construção civil em Goiânia.
SARAIVA, Maria Inês Martins	1998	Dissertação	UFF	<i>Histórias de vida e outras histórias: narração e memórias na alfabetização de adultos.</i>	– Opera com os conceitos de experiência e narração de Walter Benjamin, para analisar a experiência do Programa Municipal de Alfabetização Permanente de Cabo Frio-RJ.
SCOMAZZON, Rosa Lúcia Grassi	1991	Dissertação	UFRGS	<i>Educação de jovens e adultos trabalhadores: análise de uma proposta educativa no cotidiano de professores e alunos.</i>	– Pesquisa-ação que analisa experiência piloto de alfabetização de jovens e adultos realizada em Porto Alegre no início da gestão municipal 1989/1992.

\* Não dispondo a equipe de exemplar da tese, a análise foi feita com base no resumo disponível no CD-ROM ANPed (1999).





# Anexo 4

## PRODUÇÃO SOBRE O SUBTEMA IV.4

### Centros de Estudos Supletivos (CES)

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
ALVES, Mário Luiz*	1991	Dissertação	UFSM	<i>A educação de adultos através do ensino supletivo: a prática do Centro de Estudos Supletivos de Dourados-MS.</i>	– Estuda a experiência do CES de Dourados-MS, revelando práticas, normas e objetivos similares ao ensino regular.
AVELAR, Aydé Márcia Castilho	1987	Dissertação	UFSCar	<i>Ensino supletivo: realidade e representação.</i>	– Confronta os discursos oficial e dos agentes que participaram da experiência do CES de Cuiabá-MT no período de 1972 a 1986.
BROGGIO, Antônio Celso	1998	Dissertação	Unimep	<i>Educação supletiva: uma avaliação da proposta oficial no cotidiano do Centro Estadual de Educação Supletiva Prof. Antônio José Falcone, em Piracicaba.</i>	– Avalia o CES de Piracicaba no período de 1992 a 1997, para compreender a discrepância entre a educação oferecida e o perfil do usuário.
FEIGEL, Zilda	1991	Dissertação	UFRJ	<i>Uma avaliação dos Centros de Estudos Supletivos.</i>	– Estudo comparativo da evasão e promoção em dez escolas do Rio de Janeiro, que realiza uma avaliação dos CES em face da aprendizagem, do fracasso escolar e do ensino individualizado. – Conclui que o atendimento personalizado reduz a evasão.
MATTOS, Olga Maria Silva	1992	Dissertação	PUC-SP	<i>A educação de adultos no Estado do Paraná: a experiência pedagógica dos CES e dos NAES.</i>	– Analisa a difusão dos CES e dos NAES no Paraná no período de 1990 a 1992, indagando criticamente seu alcance como instrumento de inovação educacional.
RIBEIRO, Francina Maria Monteiro	1990	Dissertação	UFRJ	<i>A proposta curricular de História do curso supletivo de primeiro grau da rede pública do Estado de Minas Gerais: uma avaliação tardia.</i>	– Analisa o currículo de 5ª a 8ª série do ensino fundamental da disciplina de História dos CESU em Minas Gerais.
TORRES, Eliane Aparecida	1997	Dissertação	Unicamp	<i>Uma abordagem sobre o ensino supletivo: o Centro Estadual de Educação Supletiva no Estado de São Paulo.</i>	– Analisa a gênese e o perfil dos CES criados no Estado de São Paulo entre 1980 e 1994.
PINHEIRO, Rosanália de Sá Leitão	1988	Dissertação	UFRN	<i>CES: a escola supletiva em Natal-RN nos anos 70.</i>	– Analisa a implantação do primeiro CES do Nordeste, em Natal-RN, na década de 70, assinalando a substituição de experiência de educação popular por uma concepção técnico-burocrática de educação de adultos.

\* Não dispondo a equipe de exemplar da tese, a análise foi feita com base no resumo disponível no CD-ROM ANPEd (1997).



# Anexo 5

## PRODUÇÃO SOBRE O SUBTEMA IV.5

### Ensino Regular Noturno

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
ARRAIS, Cristiane Holanda	1994	Dissertação	UFCE	<i>Trabalho e escola noturna: uma experiência de ensino fundamental para os trabalhadores.</i>	– Analisa o ensino noturno como espaço de construção da educação para as classes trabalhadoras, desde uma experiência realizada em Fortaleza-CE.
BITES, Maria Francisca de Souza C.	1992	Dissertação	UFG	<i>O ensino noturno em Goiânia: um diagnóstico.</i>	– Estuda a evasão em Goiânia-GO e conclui que o ensino noturno está destituído de organização e pedagogia próprias.
GONÇALVES, Rose Mary Gimenez	1992	Dissertação	UFPR	<i>O curso de educação geral noturno no segundo grau regular: o controvertido acesso à educação – uma experiência paranaense.</i>	– Analisa a reestruturação do ensino de 2º grau noturno no Paraná de 1989 a 1990 e constata a baixa produtividade do ensino numa amostragem de estabelecimentos.
RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza	1992	Dissertação	UFU	<i>Estudo fenomenológico do ensino aprendizagem na escola noturna: casuística de evasão e repetência.</i>	– Estuda a evasão em Ituiutaba-MG e conclui que o ensino noturno está descomprometido com o projeto existencial do aluno-trabalhador.
RODRIGUES, Eduardo Magrone	1994	Dissertação	UFRGS	<i>Evasão escolar no ensino noturno de segundo grau: um estudo de caso.</i>	– Estudo de caso em Porto Alegre-RS, no período de 1992 a 1993, que trata da evasão escolar.
SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira	1988	Dissertação	PUC-SP	<i>Ensino regular em período noturno da rede pública do Estado de São Paulo: um estudo sobre seus problemas e tentativas de solução.</i>	– Analisa a reestruturação técnica, administrativa e pedagógica do ensino noturno paulista, entre 1983 a 1985.

