

The image shows the cover of a spiral-bound notebook. The cover is a solid, vibrant blue. On the left side, there is a silver metal spiral binding. The name 'em aberto' is printed vertically in a large, white, sans-serif font. The word 'em' is positioned in the upper half of the cover, and 'aberto' is in the lower half, with a thin white horizontal line separating the two words. The overall design is clean and modern.

em
aberto

em aberto

(ISSN 0104-1037)

ÓRGÃO DE DIVULGAÇÃO TÉCNICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO

CEP 70910-900 - Brasília-DF

EM ABERTO, órgão de divulgação técnica do Ministério da Educação e do Desporto, é uma publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. Os conceitos e opiniões emitidos neste periódico são da inteira responsabilidade dos autores. Publicado em setembro de 1993.

Tema:

Tendências na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores

INEP

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS



M. Resumos

CIBEC - PUBLICADO
N.º
ORIGEM <u>D</u>
DATA <u>07/12/93</u>

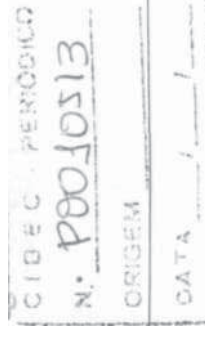
Brasília
Ano XI
n.º 56
out./dez.
1992

M E C

enfoque: Qual é a questão?

TENDÊNCIAS ATUAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Sérgio Haddad (CEDI - PUC/SP)



3

pontos de vista: o que pensam outros especialistas?

AS POLÍTICAS DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO

Mirian Jorge Warde (PUC/SP)

13

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: questões face às políticas públicas recentes

Maria Clara Di Piero (CEDI)

22

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO POPULAR NA DÉCADA DE 90

João Francisco de Souza (UFPE)

31

JOVENS E EDUCAÇÃO: novas dimensões da exclusão

Marília Pontes Sposito

43

EDUCAÇÃO PARA OS ADULTOS TRABALHADORES - um espaço para a teleeducação?

Antonia Maria C. Ribeiro

Elisa Marina do N. Machado (CEFET/RJ)

54

UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA POPULAR DE JOVENS E ADULTOS

Nilton Bueno Fischer (UFRGS)

68

espaço aberto:	Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc. CEPLAR: memória de um movimento de cultura e educação popular Afonso Celso Scocuglia (UFPB)	75
	DOCUMENTO FINAL DA REUNIÃO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA ENTRE PESQUISADORES COM PROJETOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES Sérgio Haddad (CEDI - PUC/SP)	81
	PAULO FREIRE: brasileiro universal Venício A. de Lima (UnB)	83
resenhas:	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NA AMÉRICA LATINA - de Carlos Alberto Torres Moacir Gadotti (USP)	87
	PEDAGOGIA DA ESPERANÇA: um reencontro com a pedagogia do oprimido - de Paulo Freire Carlos Rodrigues Brandão (UNICAMP)	89
bibliografia:		91
painel:	APRESENTAÇÃO CARTA AO LEITOR RESUMOS DE PESQUISAS	

ENFOQUE : Qual é a questão?

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. Destruiu 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 mostram capacidade de superação da pobreza, com liberdade e democracia. Os caminhos do desenvolvimento se mostraram inconseqüentes, 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 e 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:

Em Aberto, Brasília, ano 11, nº 56, out./dez. 1992

- 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 Oito	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
0	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
0	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	16,87	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
	ST	34.079.602	6.739.166	16,74	6.162.966	18,08	7.023.860	20,61	12.386.291	36,37
S			969.679	20,79	1.081.662	23,43	1.226.692	26,85	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	896.632	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 - *Frequência 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%
Frequentavam 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 frequentavam	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 1ª a 4ª séries, os estados pelo ensino de 5ª a 8ª séries e o 2º 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 1º e 2º 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 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, realizam 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 ténue 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 MOBREAL 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 recomençar 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 frequentam 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.

PONTOS DE VISTA: O que pensam outros especialistas?

AS POLÍTICAS DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO

Miriam Jorge Warde *

As Políticas Internacionais para a Educação

Na década de 80, em alguns países da América Latina, já era visível a intervenção do Banco Mundial nos sistemas de ensino nacionais, não só através do financiamento de projetos localizados, mas, principalmente, na proposição e financiamento de amplos programas de reestruturação desses sistemas. O Chile foi, por certo, o país que antes de todos sinalizou a intervenção ampliada e sistemática do Banco Mundial, quando passou a ser apresentado, nos debates e estudos sobre a "modernização da educação", como modelo de eficácia e eficiência.

Os diagnósticos e proposições para a educação na América Latina, inicialmente, vieram marcados pelos mesmos termos que pautavam os debates em torno de outras áreas sociais, como saúde e previdência social.

O primeiro termo postulado foi o da crise do Estado do Bem Estar Social do qual derivaram todos os demais: as saídas para a crise; as alternativas menos custosas a curto prazo e mais eficazes a longo prazo, bem como a criação do consenso necessário não tanto para a escolha da alternativa a ser seguida e mais para a sua sustentação. Mais uma vez se assistiu, como em outras circunstâncias históricas de "crise", à radicalização dos termos do debate: a ortodoxia neoliberal foi imposta

•Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

(pelos governos e intelectuais) na América Latina com muito mais virulência do que nos países de economia avançada.

Nos documentos produzidos pelo Banco Mundial, em que se apresentam diagnósticos e proposições para educação, os parâmetros utilizados e as justificativas permanecem praticamente inalterados ao longo da década de 80 e início dos anos 90. Os documentos emitidos diretamente por esse organismo preservam a *economia* como base e alvo das proposições; neles, a ênfase recai sobre a escola básica e sua requalificação.

Coraggio (1993), examinando os documentos produzidos diretamente pelo Banco Mundial, traz à lume os paradoxos das ênfases pedagógicas conferidas à requalificação da escola básica e os critérios econômicos utilizados para avaliar os seus problemas: o foco de atenção do Banco é o processo ensinoaprendizagem, no qual o relevo é dado ao professor e aos meios educativos, mais do que ao aluno e o seu contexto. No currículo, as preocupações centram-se na leitura, escrita e na matemática. Mais recentemente, diz ele,

se ha descubierto la importancia del 'contexto educativo', entendido basicamente como una gestion eficiente del sistema escolar, y una motivación adecuada a los maestros. Esto orienta su línea de reforma educativa, siguiendo los principios de acabar con los subsidios, bajar costos indirectos, descentralizar la gestión, dar más autonomía a las unidades educativas, etc. Más recientemente, el Banco estaría desplazando el interés por los procesos de reforma curricular y centrando sus recursos en la mejora y accesibilidad de textos y otros materiales educativos, así como admitiendo que sus fondos sean utilizados para cubrir el gasto corriente de salarios de los maestros que las políticas de ajuste y reforma del Estado han deprimido incluso más que los salarios obreros. (p. 12-15)

Ainda que alterando algumas das suas ênfases educacionais iniciais, o Banco Mundial maneja postulados liberais clássicos, numa ordem

pós-liberal: todo poder ao mercado e minimização do Estado, aos quais acrescenta um princípio que só o liberalismo social do século XX admitiu, por desconfiância na racionalidade do mercado e por medo das erupções sociais — universalização e qualificação da educação escolar (básica) — de modo a torná-la capaz de formar os recursos humanos necessários ao mercado, ao mesmo tempo que competente para funcionalizar as diferenças sociais.

Os analistas criaram um certo consenso de que a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, promovida pela UNICEF, em Jomtien (1990), teria quebrado a hegemonia do discurso ultrafechado do Banco Mundial sobre a educação e provocado alguma mudança no tom até então imposto por esse organismo internacional. As proposições nascidas posteriormente teriam, assim, incorporado uma certa direção menos economicista e instrumentalista para a educação.

Nos Documentos extraídos da Conferência conceitos como "educação", "aprendizagem", "oportunidades de aprendizagem" e outros foram alargados; mas, a chave compreensiva das diretrizes emanadas de Jomtien está com o conceito de "necessidades básicas de aprendizagem" que "se refere aos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e continuem aprendendo". A satisfação dessas "necessidades básicas" deve gerar "o desenvolvimento humano" (conceito mais amplo do que "desenvolvimento dos recursos humanos" de corte econômico) que "considera o bem-estar geral do humano como foco e objeto da ação para o desenvolvimento. Pressupõe a aplicação da aprendizagem para melhorar a qualidade da vida".

Calcada na "multiplicidade de culturas" e por oposição à idéia exclusivista de centralidade do mercado, o modelo de educação presente nos documentos saídos da Conferência de Jomtien incorpora as múltiplas formas de vida comunitária, nas quais as políticas educacionais devem

promover o que se considera "ambiente propício à aprendizagem". Por isso, como acertadamente destaca Coraggio,

si bien la escuela primaria aparece como la 'punta de lanza' para este proceso educativo, las limitaciones de pretender implementar estas metas mediante esa única vía, y el hecho de que es necesario cubrir a niños, jóvenes y adultos, hacen que se admitan todo tipo de formas y canales de educación formales, no formales e informales, públicos o privados, así como ritmos adaptados a cada Situación y cultura (p.18).

Com esta perspectiva, no documento *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje: una visión para el decenio de 1990*, a educação de jovens e adultos é questão a ser considerada, em alguns países, com a mesma gravidade com que deve se enfrentar a extensão e qualificação da escola primária. "Isto é especialmente certo no caso dos que não frequentaram a escola primária, não completaram o ciclo ou terminaram a escola primária, mas não alcançaram o nível necessário de conhecimentos" (UNESCO, 1990, p.63).

O ponto fundamental do documento, quanto à educação de jovens e adultos, refere-se à ampliação do conceito de alfabetização que, ao mesmo tempo que se alarga, toma-se "uma habilidade vital e o principal instrumento de aprendizagem para o desenvolvimento pessoal e da comunidade, bem como para a conquista da autossuficiência, em um mundo em rápida mudança e cada vez mais interdependente" (idem, ibidem).

Projetada como fundamental elo de ligação com a comunidade, a educação de jovens e adultos aparece no documento reportada às "novas tecnologias de comunicação" a serem ainda exploradas. Os meios de comunicação modernos e os contatos diretos devem ser unificados com competência profissional, que supõe mais do que competência técnica, porque "compreende toda uma gama de capacidades de comunicação".

A ênfase na qualificação de todas as formas de educação, voltadas para a "satisfação das necessidades básicas de aprendizagem", pautadas no diagnóstico de um mundo cada vez mais dependente da comunicação e do conhecimento, mas por outro lado, cravado por profundas iniquidades sociais, encontra eco no documento da CEPAL/UNESCO *Educación y Conocimiento: eje de la transformación Productiva con equidad* (1992), que, no entanto, repõe o centro dos diagnósticos e das proposições na esfera econômica.

O documento da CEPAL representa o desdobramento setorial da estratégia mais global para a América Latina e o Caribe, exposta no documento de 1990 *Transformación Productiva con Equidad*. Neste documento de caráter estratégico global, há uma idéia central e articuladora das demais: "a incorporação e difusão deliberada e sistemática do progresso técnico constitui o pivô da transformação produtiva e de sua compatibilização com a democratização política e com uma crescente equidade social". Esta idéia está, por sua vez, apoiada numa polaridade conceitual, básica aos dois documentos.

Em ambos, diferencia-se *competitividad autêntica de competitividad espúria*. A primeira teria por características: permitir a elevação do nível de vida da população mediante o aumento da produtividade; sob sua direção, "é o progresso técnico o que permite a convergência entre a competitividade e a sustentabilidade social e, fundamentalmente, entre crescimento econômico e equidade social"; enquanto que a competitividade espúria, produzida pelo paradigma de produtividade em extinção, apóia-se na depredação dos recursos naturais e na redução dos salários reais.

O diagnóstico que sustenta as orientações estratégicas e as políticas expostas no documento CEPAL de 1992 indica que, para a região, são dois os objetivos estratégicos que estão em jogo, e que devem ser necessariamente atingidos nesta década. Um objetivo "interno, como "consolidar e

aprofundar a democracia, a coesão social, a equidade, a participação; em suma, a moderna cidadania". O outro, "externo" que implica a compatibilização das aspirações de acesso aos bens e serviços modernos com a geração da competitividade internacional, que é o meio que permite este acesso.

Dentre os muitos fatores que intervêm na incorporação e difusão do progresso técnico, a proposta da CEPAL sobreleva: o fortalecimento da base empresarial, a infra-estrutura tecnológica, a crescente abertura à economia internacional e, muito especialmente, a formação de recursos humanos e o conjunto de incentivos e mecanismos que favorecem o acesso e a geração de novos conhecimentos.

A proposta estratégica apresentada pela CEPAL para articular sistema educativo, capacitação de recursos humanos, investigação e desenvolvimento tecnológico tem por objetivo "contribuir para criar, no decênio próximo, certas condições educacionais, de capacitação e de incorporação do progresso científico-tecnológico que tornam possível a transformação das estruturas produtivas da região num marco de progressiva equidade social.

O documento *Educación y Conocimiento* reflete e ao mesmo tempo prescreve a centralidade da educação e da produção do conhecimento no processo de desenvolvimento, já conquistado nos países de economia avançada e em aceitação no Continente. Se, no entanto, naqueles países o caráter central da educação expressa já a sua definição de qualidade em base aos novos requerimentos produtivos e sociais, para os países da América Latina e Caribe há de se implementar uma ampla reforma dos sistemas educacionais, dos sistemas de produção e difusão do conhecimento como condição para o enfrentamento tanto dos desafios internos quanto dos externos.

A parte inicial do documento destina-se a evidenciar que o crescimento

quantitativo dos sistemas de educação, capacitação, ciência e tecnologia da região foi indiscutivelmente grande, mas incompleto, dado que seus resultados são qualitativamente insuficientes no que diz respeito às demandas econômicas e sociais, bem como ao grau de equidade com que ascendem aos sistemas os distintos estratos sociais. Cresceram, mas os sistemas educacionais, de capacitação, de ciência e tecnologia, tornaram-se, também, enrijecidos, burocratizados e centralizados. Mas, o sinal mais evidente da sua crise é a queda violenta da qualidade da educação. Reformá-los, para torná-los eficientes e dinâmicos, é o grande desafio desta década para os países da região, cujas perspectivas estão fortemente dependentes do "grau de centralidade que outorguem à educação e à produção do conhecimento".

A estratégia proposta supõe um esforço sistêmico e reporta-se aos objetivos de cidadania e competitividade; tem como critérios inspiradores as políticas de equidade e desempenho e como direção das reformas institucionais a integração nacional e a descentralização.

Mas, para que os alvos estratégicos sejam atingidos, o documento enfatiza a redefinição plena do papel do Estado, bem como o abandono de suas funções dirigistas e centralizadoras, a fim de que se elimine a tendência à rotinização em favor de práticas inovadoras que potenciam a orientação estratégica, a regulação à distância, o impulso das autonomias e a avaliação dos resultados. Redefinido o papel do Estado, as políticas devem apontar na direção da "gestão institucional responsável; profissionalização e protagonismo dos educadores; compromisso financeiro da sociedade com a educação, a capacitação e o esforço científico-tecnológico e com a cooperação regional e internacional" (CEPAL/UNESCO, 1992, p. 16-35).

Ainda que aborde outros níveis e modalidades de ensino e afirme a necessidade de recursos humanos altamente qualificados para enfrentar o que passou a ser chamada de "sociedade do conhecimento", o

documento da CEPAL/UNESCO acaba por convergir a atenção para a educação fundamental. No que se refere à educação de adultos, reafirma a centralidade da aprendizagem, para dar acesso "aos códigos da modernidade", às destrezas culturais básicas ("operações aritméticas básicas, leitura e compreensão de texto escrito, comunicação escrita etc."), bem como, aos conteúdos científicos e técnicos.

Âmbíguo no campo conceitual e vacilante na admissão dos seus marcos paradigmáticos, o documento *Educación y Conocimiento libera interpretaciones* fortemente divergentes que, repõe quase que na integralidade, as raízes apontadas por Dreibe (1993) para a difícil tarefa de identificar as propostas neoliberais para as políticas sociais. Nele tanto podem ser identificadas características que o colocam nos marcos neoliberais e monetaristas do Banco Mundial, como ideais e valores sociais colhidos no celeiro ideológico da humanidade

Os Diagnósticos e as Saídas Neoliberais

A crise fiscal que vem servindo de justificativa ao neoliberalismo para os cortes orçamentários nas rubricas sociais do Estado, tem afetado os sistemas educacionais que se estenderam para a maioria da população a partir da Segunda Guerra através de massivas inversões estatais. Mas, é por certo a "crise" do Estado do Bem-Estar que tem afetado mais pesadamente os sistemas escolares que se expandiram com base naquele modelo de Estado, ao mesmo tempo que representaram seu núcleo mais original e sólido de sustentação.

É nesse quadro mais geral que se tem colocado parte importante da discussão sobre a questão na América Latina. Mesmo atualizando-se em relação ao debate internacional, nos países latino-americanos, as discussões em torno da educação e da escola permanecem marcadamente conflitivas, seja porque as divergências político-ideológicas teimam em diferenciar diagnósticos e projetos, seja porque os governos

não têm conseguido criar campos consensuais entre os diversos grupos de interesse, seja ainda, porque a crise econômica atinge no continente proporções muito maiores e mais graves e a recessão deixa entre nós seqüelas sociais muito mais profundas.

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

Bresser Pereira, em artigo recente (1 993), examina o que ele chama de "uma quarta e mais importante fonte de recomendações equivocadas de política econômica" produzidas pelo FMI e pelo Banco Mundial. Equívocos decorrentes, basicamente, do fato de estas "instituições terem sido planejadas para lidar com situações de normalidade, enquanto a maioria dos países em desenvolvimento, particularmente na América Latina e no Leste Europeu, enfrenta hoje tempos anormais".

Os argumentos do autor dão a pensar: aqueles organismos internacionais erram, em situações de "anormalidade", porque trabalham com o suposto de que os problemas econômicos têm origem essencialmente política. Pereira examina duas fontes interrelacionadas das quais emana esse suposto equivocado: "o monopólio arrogante da racionalidade e a confusão ingênua de economia com engenharia social".

Quanto à primeira fonte, Bresser aponta as inúmeras recomendações (que visam disciplinar as escolhas e as práticas econômicas) como se resultassem necessariamente (à luz do que o autor chama do "monopólio da racionalidade — a racionalidade intrínseca à teoria econômica") na ordenação da esfera econômica (poupança, disciplina fiscal, baixa

intervenção do Estado, etc); não cumpridas as recomendações, então o vilão são os "interesses políticos iníquos".

Não cabe, obviamente, defender a isenção dos políticos, que têm sua (grande) parcela de responsabilidade, mas, sim, perguntar "a quem representam esses interesses políticos: cartéis de grandes empresas, sindicatos, grupos de interesse da classe média?". E "nesse caso, esses cartéis ou coalizações econômicas não são agentes a serem considerados pela teoria econômica ou política?"

Por outro lado, há de se considerar a hipótese de que as recomendações "racionalizantes" não são cumpridas porque, provavelmente, as pessoas não se conformam com os custos indevidamente altos envolvidos nas reformas econômicas propostas.

Quanto à segunda fonte — "confusão ingênua entre economia com engenharia política" —, diz Pereira,

todos os problemas econômicos serão de fato políticos caso a política econômica possa ser equiparada ou reduzida a um ramo da engenharia — na verdade, de má engenharia. Ao reduzir a ciência social a engenharia, conseguiremos subtrair dela as pessoas. Ao reduzi-la a má engenharia, conseguiremos ignorar os custos envolvidos. O importante são os resultados: honrar as dívidas, alcançar uma estabilidade de preços e do balanço de pagamentos e, por último, retomar o crescimento sempre que possível (idem, p. 118-119).

Por certo que as críticas de Bresser Pereira devem ser incluídas entre as mais refinadas que os "setores progressistas" vêm produzindo contra os argumentos e as políticas neoliberais. Certo é, também, que, a partir de fins dos anos 80, os próprios neoliberais começaram a admitir a necessidade de rever alguns dos seus programas, ainda que muito pouco ou nada dos seus diagnósticos.

A correlação entre o refinamento das críticas dos "progressistas" e as revisões empreendidas pelos neoliberais parece baixa, porque é mais provável que as rebeldias da esfera econômica e as tensões sociais agudizadas pela pobreza crescente tenham servido para contra-restar os neoliberais intentos racionalizantes, mais do que os argumentos dos "progressistas".

Em 1988, Dreibe e Henrique já captavam nos estudos e debates internacionais esses refinamentos e revisões, que provocavam uma certa "mudança de tom". As certezas dos "progressistas" e neoliberais quanto à crise do Estado do Bem Estar e o que os autores chamam de ruptura do "circulo virtuoso" entre este Estado e a política econômica keynesiana, alicerce das fecundas relações entre políticas econômicas e políticas sociais desde o após-guerra, aquelas certezas, ao final da década de 80, já pareciam abaladas, pois,

é certo que a crise impôs restrições e, no plano das políticas sociais, muitos foram os reajustamentos processados. Entretanto, não apenas não se confirmaram as previsões pessimistas como as resistências ao desmantelamento dos mecanismos compensatórios e redistributivos expressaram uma defesa do Estado Protetor não prevista ou, pelo menos, pouco vislumbrada situação que, se não significa certamente anular a importância dos temas discutidos, tem contudo imposto novos perfis e termos ao debate (p.53-54).

Nos anos 90, as inflexões do discurso neoliberal se reafirmam, o que torna cada vez mais difícil identificar o que exatamente caracteriza as propostas neoliberais em matéria de políticas sociais.

Na primeira ordem de raízes, teóricas, encontramos um rastro das críticas de Bresser Pereira. É difícil identificar o neoliberalismo nas políticas sociais porque "o neoliberalismo não constitui efetivamente um corpo teórico próprio, original e coerente" (Dreibe, 1993, p.86). Por que é uma ideologia que se constitui, fundamentalmente, de propostas

práticas e no plano conceitual, opera misturas heterogêneas, onde se incluem um "liberalismo reinventado", uma alta cota de "conservadorismo político" e "uma sorte de darwinismo social".

As dificuldades de identificação do neoliberalismo no terreno teórico decorrem, ainda, do fato de as idéias e valores que compõem o ideário neoliberal constituírem o que Scheneider denomina "uma espécie de cultura da solução de problemas". Como diz Dreibe, "a ideologia neoliberal projeta uma 'cultura política' despolitizada" na aparência, movida pela busca de soluções ágeis e eficientes (...) repetidas quase que ventrilocamente em todo o mundo"(idem, p.89-90).

Na segunda ordem de raízes apontadas, inserem-se os deslocamentos nas proposições neoliberais, tal como se pode verificar a partir dos anos 80. O arrefecimento do discurso neoliberal, por certo, deve-se a fatores de ordem econômica e política, ainda que o peso desses fatores não tenha sido equivalente quando originários dos países do Primeiro Mundo e dos países latino-americanos. As "apostas", nos primeiros momentos da onda neoliberal, nas transformações "inexoráveis" da ordem econômica (transformações tecnológicas, racionalização dos processos produtivos, mudanças substantivas no perfil do mercado consumidor etc.) não só esbarram, no Primeiro Mundo, com algumas leis da "economia política", como ainda enfrentaram resistências políticas e sociais.

No que tange aos países latinoamericanos, as resistências também se fizeram sentir na esfera econômica e política, ainda que tenham sido sopesadas no contra-fluxo das reações primeiro-mundistas, já que, neste lado do mundo, as políticas neoliberais "ainda" têm que "sanear" a esfera política e a esfera social, para poder "curar" a econômica, colocando-a nos trilhos da modernização.

Nessa mesma direção, Dreibe afirma que as novas estratégias admitem a necessidade de eliminação da pobreza, a diminuição das desigualda-

des gritantes, a ampliação do acesso de contingentes maiores da população a bens e serviços, porque, ao se agravarem ao longo da década de 80, revelaram-se "entraves à modernização da economia e, portanto, pólos de instabilidade política que precisam ser contra-restados.

A proposta cepalina de transformação produtiva com equidade, de 1991, apareceu já com tal conotação. Documentos recentes de outras agências vêm insistindo na importância dessa 'nova fase de reformas', que volta a colocar a questão social se não no centro, ao menos em lugar de destaque entre as preocupações (idem, p.94).

Na terceira ordem de raízes, constam as assimilações operadas pela ideologia neoliberal de elementos originários de outros ideários que também podem reivindicar seu monopólio. A "renda mínima" e as proposições de "descentralização, privatização e focalização dos programas sociais" são, para Dreibe, exemplos típicos de "incorporações" operadas pelo discurso neoliberal. Para a autora, são bons exemplos, mesmo que os neoliberais tenham lido e leiam essas proposições "a seu modo", como foram e são lidas "de outro modo" por outras tendências e concepções.

Ainda que defenda a tese de que é de um celeiro comum que se nutrem socialistas, democratas e neoliberais, a autora sabe que — ontem como hoje — liberais e neoliberais compõem seus discursos pela apropriação de elementos de outros ideários através da operação de "extração técnica" e da consequente "despolitização" de suas idéias e valores. A questão fundamental é que a incorporação de componentes sociais a um programa essencialmente econômico e de caráter excludente não corrige e nem contém o agravamento das iniquidades sociais. Tanto é assim que não se pode imputar a Keynes toda a potencialidade "virtuosista" realizada pelo Estado do Bem Estar; entre a sua teoria econômica anticíclica e esse Estado há que interpor a força dos reformistas e socialdemocratas do norte europeu.

O problema talvez mais sério a ser encarado é que uma crise de proporções planetárias não possa ser deixada nas mãos de economistas, para efetuar seu diagnóstico e muito e muito menos para apontar suas saídas, porque, afinal, a economia política foi um dia uma 'ciência moderna' por excelência, na realidade, disputou com a física o privilégio de inaugurar a época moderna. Depois que se distanciou da política e optou pela racionalidade do cálculo econômico, se converteu em uma 'pobre ciência' da auto-regulação dos mercados (...). Os economistas viram o caráter progressivamente mais grave das crises capitalistas, viram que ocorria a separação das órbitas 'da produção, da circulação dos bens e do dinheiro, viram em suas vidas explodir o 'sol' pelo menos uma vez, mas continuam, aterrados a sua newtoniana" (Tavares, 1991, p.66). Talvez, por isso, só saibam recomendar "obsessivamente a 'abstinência' e o trabalho a povos que morrem de fome e não têm emprego", mas não saibam responder à pergunta: "e as necessidades básicas da população, serão garantidas por quem?" (idem, p.73).

Considerações Finais: sobre a Educação Popular

Uma das reações mais negativas que diagnósticos e proposições como aqueles apresentados pelos Organismos Internacionais podem produzir é provocar a impressão de que todas as fronteiras históricas, lógicas e conceituais estão dissolvidas. A perplexidade pode ser, então, o estado de ânimo propício para as adesões e repúdios identicamente deletérios.

Um dos sintomas dessa perplexidade é a grande dificuldade que se enfrenta para reencontrar marcos conceituais e sociais diferenciadores de práticas e discursos produzidos em territórios claramente apartados e que se apresentam misturados nas propostas dos Organismos Internacionais.

Se, como diz Dreibe, é difícil apanhar o neoliberalismo nas políticas sociais porque essa ideologia opera com conceitos de diversas extra-

ções, já que se move pela lógica da eficácia e da eficiência, essa é, com alguma certeza, a dificuldade menos grave, e é apenas a preliminar. Dificil mesmo é, depois de identificados na mistura conceitual dos neoliberalismos os diferentes valores, idéias, projetos, e devolvidos para os seus corpos de origem, o que fazer com esses valores, idéias, projetos, quando eles mesmos sofreram sua própria corrosão histórica.

Assiste-se, hoje, a movimentos de aproximação entre as propostas para a educação básica regular, para crianças e adolescentes e a educação popular, para jovens e adultos, que aparenta caminhar na mesma direção do que discursivamente as políticas internacionais indicam. Por um lado, as propostas de aproximação escola-comunidade; de gestão escolar descentralizada; abertura da escola à multiplicidade cultural; autonomia da escola para efeito de decisões curriculares; a unificação de propostas pedagógicas como a de Paulo Freire e Emilia Ferreiro; abandono de critérios formalizados de avaliação são apenas alguns dos principais exemplos de como teses e concepções cultivadas no campo da educação popular adentraram o terreno do ensino regular.

É razoável supor que esse processo de alguma maneira responde tipicamente às diretrizes internacionais, especialmente às de Jomtien. Mas, não se pode ignorar que esse processo de assimilação no terreno do ensino regular do que aparentam ser sinais da fase "romântica" da educação popular, encontra um campo já preparado ao longo de algumas décadas pelo "populismo pedagógico", (Paiva, 1986), que se acasalou à perfeição, na década de 80, com as "metodologias alternativas" de investigação da educação escolar, que defendem "a idéia de que o conhecimento não pode ser transmitido, mas resulta de uma 'vivência' da qual é extraído através do trabalho de grupo (...). O conhecimento liga-se à vida (à prática da vida)....".

Na direção oposta, a educação popular na década de 80, ao que parece, caminhou para uma clara distinção entre a que se liga a movimentos

sociais, herdeira mais direta dos movimentos de cultura popular da década de 60, e a educação de jovens e adultos que demanda regularidade, seja ela oferecida por organismos político-sindicais ou redes de ensino supletivo.

Por certo que a criação de um campo comum de definições teóricas e práticas é benéfica para as duas modalidades de educação, até porque os diagnósticos indicam que dificilmente se poderão projetar separadamente novas soluções quantitativas e qualitativas tanto para a escola básica quanto para a educação de jovens e adultos. A questão crucial é que para as duas modalidades essas soluções dificilmente poderão ser desenhadas com base na centralidade do mercado ao gosto dos economistas e, no outro extremo, com base nas trivialidades culturalistas acenadas pelos pedagogos.

Referências Bibliográficas

- CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación Productiva con equidad*. Santiago, 1992.
- CORAGGIO, J.L. Economía y educación en América Latina: notas para una agenda de los 90. Santiago. *Pape/es del CEAAL*, Santiago, n.4, 1992.
- DREIBE, S. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latinoamericanas. *Revista da USP*, São Paulo, n. 17, mar./abr./maio 1993.
- DREIBE, S., HENRIQUE, W. Welfare state, crise e gestão da crise: um balanço da literatura internacional. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.3, n.6, fev. 1988.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: questões face às políticas públicas recentes

Maria Clara Di Pierro *

Qual o Lugar dos Jovens e Adultos na Educação Nacional?

A sabedoria popular recomenda *não jogar a criança junto com a água do banho*. Em se tratando da educação básica de jovens e adultos e ensino supletivo, tal recomendação não vem sendo observada.

É certo que quase nenhum educador deste país acredita hoje que campanhas emergenciais de alfabetização de adultos (como as promovidas em décadas passadas) possam representar um instrumento efetivo de democratização de oportunidades educacionais. Tampouco alguém defende que o atendimento a esses grupos deva constituir-se em prioridade acima da educação básica regular, já que a única forma de estancar a fonte geradora de novos analfabetos é assegurar escola de qualidade para as crianças. Os educadores dedicados ao ensino supletivo são os primeiros a admitir que essa modalidade ainda não conquistou identidade pedagógica nem alcançou níveis satisfatórios de qualidade.

Nenhuma dessas razões, porém, é suficientemente poderosa para justificar o *genocídio educacional* de 17,5 milhões de analfabetos e um contingente ainda maior de brasileiros que, por terem sido privados do acesso ou permanência na escola durante a infância, possuem escola-

* Assessora do Programa Educação e Escolarização Popular do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI).

riedade inferior a quatro anos de estudos. Afinal, a Constituição garante a todos o direito ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade. Há razoável consenso de que a educação básica é instrumento importante do exercício da cidadania e que um país em processo de reconstrução da ordem democrática precisa elevar o nível educacional da população. Nada menos que 22,9 milhões de jovens e adultos analfabetos ou com menos de quatro anos de estudos têm entre 15 e 29 anos, encontram-se em plena idade produtiva e constituem parcela significativa dos trabalhadores que deverão enfrentar o desafio das novas tecnologias. *Suicídio econômico* seria relegar à ignorância parcela tão grande da força de trabalho do país, ou ainda amargar décadas de atraso até que se formem novas gerações. Essas seriam, a nosso ver, razões mais que suficientes para que o país tomasse a educação básica dos jovens e adultos como uma das prioridades das políticas educacionais, sociais e de desenvolvimento. O que vem ocorrendo, porém, é a progressiva indiferença pelo ensino de jovens e adultos na política educacional.

Retomando a História Recente

O sistema público de educação fundamental destinado à população jovem e adulta no Brasil ainda é regido pela Lei nº 5.692 de 1971 e possui as características delineadas no capítulo dedicado ao ensino supletivo. A suplência — que visa "suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria" — pode realizar-se por meio de cursos acelerados, ensino individualizado, educação a distância via rádio, TV ou material impresso e exames de verificação de conhecimentos.

Pesquisa concluída em 1988 (Siqueira, Freitas e Haddad, 1989) constatou que o ensino supletivo alcançou uma implantação efetiva (embora bastante heterogênea) em todo território nacional, diversificando a oferta de escolarização destinada a jovens e adultos. O

PAIVA, V. Anotações para um estudo sobre populismo católico e educação no Brasil, In: PAIVA, Vanilda (Org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. 2º ed. Rio de Janeiro: Graal, 1 986.

PEREIRA, L.C.Bresser. Reformas econômicas em tempos anormais. *Revista da USP*, São Paulo, n° 7, mar./abr./maio 1 993.

TAVARES, M.C. Economia e felicidade. *Novos Estudos CEBRAP*, n° 30, jul. 1991.

UNESCO. *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una vision para el decenio de 1990*. Chile: UNESCO/OREALC, 1990.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: questões face às políticas públicas recentes

Maria Clara Di Pierro *

Qual o Lugar dos Jovens e Adultos na Educação Nacional?

A sabedoria popular recomenda *não jogar a criança junto com a água do banho*. Em se tratando da educação básica de jovens e adultos e ensino supletivo, tal recomendação não vem sendo observada.

É certo que quase nenhum educador deste país acredita hoje que campanhas emergenciais de alfabetização de adultos (como as promovidas em décadas passadas) possam representar um instrumento efetivo de democratização de oportunidades educacionais. Tampouco alguém defende que o atendimento a esses grupos deva constituir-se em prioridade acima da educação básica regular, já que a única forma de estancar a fonte geradora de novos analfabetos é assegurar escola de qualidade para as crianças. Os educadores dedicados ao ensino supletivo são os primeiros a admitir que essa modalidade ainda não conquistou identidade pedagógica nem alcançou níveis satisfatórios de qualidade.

Nenhuma dessas razões, porém, é suficientemente poderosa para justificar o *genocídio educacional* de 17,5 milhões de analfabetos e um contingente ainda maior de brasileiros que, por terem sido privados do acesso ou permanência na escola durante a infância, possuem escola-

* Assessora do Programa Educação e Escolarização Popular do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI).

ridade inferior a quatro anos de estudos. Afinal, a Constituição garante a todos o direito ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade. Há razoável consenso de que a educação básica é instrumento importante do exercício da cidadania e que um país em processo de reconstrução da ordem democrática precisa elevar o nível educacional da população. Nada menos que 22,9 milhões de jovens e adultos analfabetos ou com menos de quatro anos de estudos têm entre 15 e 29 anos, encontram-se em plena idade produtiva e constituem parcela significativa dos trabalhadores que deverão enfrentar o desafio das novas tecnologias. *Suicídio econômico* seria relegar à ignorância parcela tão grande da força de trabalho do país, ou ainda amargar décadas de atraso até que se formem novas gerações. Essas seriam, a nosso ver, razões mais que suficientes para que o país tomasse a educação básica dos jovens e adultos como uma das prioridades das políticas educacionais, sociais e de desenvolvimento. O que vem ocorrendo, porém, é a progressiva indiferença pelo ensino de jovens e adultos na política educacional.

Retomando a História Recente

O sistema público de educação fundamental destinado à população jovem e adulta no Brasil ainda é regido pela Lei nº 5.692 de 1971 e possui as características delineadas no capítulo dedicado ao ensino supletivo. A suplência — que visa "suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria" — pode realizar-se por meio de cursos acelerados, ensino individualizado, educação a distância via rádio, TV ou material impresso e exames de verificação de conhecimentos.

Pesquisa concluída em 1988 (Siqueira, Freitas e Haddad, 1989) constatou que o ensino supletivo alcançou uma implantação efetiva (embora bastante heterogênea) em todo território nacional, diversificando a oferta de escolarização destinada a jovens e adultos. O

diagnóstico detectou a não priorização dessa área na política educacional, apontou a insuficiência da cobertura escolar existente face à demanda e identificou dificuldades de natureza político-administrativa, financeira e pedagógica que limitavam a extensão e a qualidade do ensino oferecido.

Nos cinco anos que se seguiram àquele estudo, o país passou por importantes mudanças políticas e legislativas, ensejando que o quadro atual apresentasse mudanças em direção a uma democratização das oportunidades educacionais. A Constituição de 1988 estendeu aos jovens e adultos o direito ao ensino fundamental gratuito, ampliando as responsabilidades das redes públicas no atendimento educacional a esta faixa etária. Essas responsabilidades foram reiteradas pelo Artigo 60 das Disposições Transitórias, em que a Constituição estabeleceu um prazo de dez anos ao longo dos quais deveriam concentrar-se os esforços e recursos governamentais e da sociedade civil para a universalização do ensino básico e *erradicação* (sic) do analfabetismo. A Constituição compartilhou os encargos do ensino fundamental obrigatório e gratuito entre as esferas de governo, estabelecendo o regime de colaboração entre os sistemas de ensino. Uma divisão mais clara de responsabilidades entre a União, os estados e os municípios acabou sendo remetida para a lei de diretrizes e bases da educação nacional, que há cinco anos tramita no Congresso.

O cenário desenhado pelo novo texto constitucional faria supor uma ampliação substancial dos programas de educação básica de jovens e adultos nos anos subsequentes. Mais pela tradição histórica do que pela divisão legal dos encargos educacionais, grande parte das expectativas relativas a esses programas recaía sobre o governo federal, pois este implementou diversas campanhas de alfabetização a partir dos anos 40 — sucedidas pelo Mobral (1971-1986) e pela Fundação Educar (1986-1990) — e apoiou os estados na implantação do ensino suplementar, especialmente nos anos 70.

As expectativas positivas em relação à educação de jovens e adultos seriam alimentadas nos anos seguintes pelo movimento internacional impulsionado pelas Nações Unidas, que declarou 1990 o Ano Internacional da Alfabetização, realizando-se na Tailândia a Conferência que aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990), dos quais o Brasil é signatário.

Fatos e atos se opuseram às expectativas geradas a partir de 1988. A Fundação Educar foi extinta em março de 1990 pela Medida Provisória 251, logo ao início do governo Collor.

As Políticas Nacionais

A partir de setembro de 1990, o Ministério da Educação desencadeou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania — PNAC (MEC, SENE, 1991), cujas metas eram tão ambiciosas quanto conturbada foi sua trajetória. Em sua face pública, o PNAC pretendia promover uma mobilização social ampla em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos, por meio de assembleias e comissões municipais, estaduais e nacional, envolvendo organismos governamentais e da sociedade civil. Na prática, as comissões criadas tiveram pouco ou nenhum controle efetivo sobre os projetos apoiados e os recursos distribuídos pelo PNAC (Luce, Fávero e Haddad, 1992), cujos critérios e montante permanecem até hoje absolutamente obscuros. A substituição de ministros bastou para levar à morte o Programa. Um ano depois de inaugurado com grande alarde na imprensa, o PNAC foi enterrado como indigente, sem ritual ou anúncio fúnebre.

No ano que esteve à frente do MEC, o físico José Goldemberg não fez segredo do ponto de vista contrário a que a educação de jovens e adultos merecesse prioridade na política de educação básica. Coeren-

temente, promoveu cortes nos recursos destinados ao setor no orçamento de 1993, não esquecendo de reduzir sua importância na hierarquia interna do Ministério.

Ao longo de 21 anos de existência legal, o ensino supletivo decaiu três degraus no organograma do MEC. Cada um desses degraus representa não só a perda de técnicos e prestígio, mas principalmente a redução da autonomia político-financeira e da capacidade de coordenação das políticas e ações das redes estaduais e municipais de ensino. A descontinuidade administrativa e a inconstância das políticas na esfera federal não demorou a se fazer sentir nos estados e municípios.

As Políticas Estaduais

Embora as constituições estaduais tenham reafirmado as obrigações do setor público com a educação fundamental de jovens e adultos, a legislação favorável não alterou substancialmente as políticas educacionais em curso. Ao contrário, a ausência de diretrizes, incentivo e suporte financeiro do governo federal para o ensino supletivo, a escassez de recursos próprios devida à queda da receita de impostos, combinadas às pressões pela expansão e melhoria da qualidade do ensino pré-escolar e de 1º grau regular, resultaram mais freqüentemente na estagnação ou declínio do que na ampliação dos serviços estaduais de educação de jovens e adultos.

Os dados colhidos junto às secretarias estaduais de educação em meados de 1993 não delimitam traços comuns ou predominantes, o que revela a descoordenação das políticas de educação de adultos e ensino supletivo no período recente (vide Quadro, ao final).

Na suplência de 1ª a 4ª séries do 1º grau, alguns estados (AL, BA, PE e MS) vêm se empenhando em reestruturar pedagogicamente os cursos herdados do Mobral e Fundação Educar (PEB Programa de Educação Básica e PEI Programa de Educação Integrada). O PNAC deixou

algumas marcas em sete estados (AC, PA, PE, MS, ES, PR e SO, perceptíveis em programas de alfabetização realizados em cooperação com empresas e associações civis.

Na suplência correspondente ao segundo segmento do 1º grau (5ª a 8ª séries) e 2º grau, há certa disseminação de programas de ensino personalizado desenvolvidos em centros de ensino supletivo, com apoio de módulos instrucionais (AC, RR, AL, CE, MS, ES, SP, PR, SO, embora alguns estados tenham desativado essa modalidade de atendimento (MA, PE e BA). Em oposição à tendência predominante, três dos estados mais empenhados na reestruturação do ensino supletivo (BA, PE e PR) formulam críticas à concepção tecnicista e/ou à sistemática de avaliação empregada nos centros de ensino supletivo e promovem alterações importantes nos programas desta natureza.

Os exames supletivos de educação geral (1º e 2º graus) e profissionalizantes (2º grau) continuam a ser realizados periodicamente em quase todas as unidades da federação. São exceções apenas os estados da Bahia (que está implantando as Comissões Permanentes de Avaliação), Espírito Santo (que desde 1991 avalia os candidatos nos centros de ensino supletivo, através da Banca Permanente de Exames) e Roraima (em que a avaliação também é realizada pelo CES).

Dentre as 14 unidades da federação que responderam à enquete, nove não fazem qualquer menção à teleeducação, três mencionam a extinção de programas que recorriam aos meios teleeducativos (ES, MA e PE) e apenas duas mantêm programas desta natureza (AL e BA). Alagoas mantém recepção organizada do Telecurso de 1º e 2º graus em apenas uma escola estadual; os cursos supletivos de 1º e 2º graus via rádio (SPG e SSG) foram desativados devido à má recepção do sinal nos municípios interiores. Só há emprego relevante da teleeducação na Bahia, em virtude da ação do Instituto de Rádio Difusão Educativa da Bahia (Irdeb); ainda assim, a teleeducação é empregada mais intensa-

mente na capacitação de professores (60 telepostos do programa *Um Salto para o Futuro*) que no ensino fundamental (10 telepostos do *Telecurso 1º e 2º Graus*).

Ainda que decrescentes, parte dos esforços do ensino supletivo ainda são dirigidos à habilitação de professores leigos das zonas rurais. O projeto Hapront, que já vinha sendo desativado em outros estados, foi finalmente extinto em Alagoas (1989) e no Espírito Santo (1991). O projeto Logos II continua sendo desenvolvido em Santa Catarina e no Mato Grosso do Sul (municipalizado), embora suas atividades tenham se encerrado na Bahia (1987), Maranhão (1991) e Mato Grosso (1992). Outros programas de habilitação de docentes da zona rural são citados: no Acre está em andamento o Ensino Fundamental para Professores Rurais; no Ceará desenvolve-se o Curso de Habilitação de Professores Leigos; a Bahia planeja implantar o Próleigos; no Mato Grosso encerrouse o Projeto Inajá (1987-1991) e continua a desenvolver-se o Homem Natureza (1991-1993).

Diversos estados declararam ter desativado programas de cursos supletivos, educação a distância, ensino personalizado, habilitação de professores leigos ou exames supletivos.

Em 1988, todas as unidades da federação possuíam órgão especialmente dedicado à coordenação de atividades do ensino supletivo no interior da secretaria de educação; em 1993, diversas secretarias de estado informaram que as atividades do ensino supletivo remanescentes são coordenadas por reduzidas equipes em algum órgão de suporte técnico-pedagógico.

Em alguns dos casos em que foram fornecidas estatísticas em séries históricas, observa-se até mesmo a redução do número de alunos atendidos em cursos e do número de candidatos e concluintes em exames supletivos, embora também haja exemplos de expansão do atendimento.

O Papel dos Municípios

Ao longo de 15 anos de existência (1971-1986), o Mobral gozou de enorme autonomia, estabelecendo sua estrutura em paralelo aos sistemas de ensino existentes. Adotou uma política de relacionamento direto com os municípios, sem mediação dos órgãos estaduais de ensino, criando em todo o país comissões locais que executavam diretamente o serviço educacional. Deve-se creditar ao Mobral certa difusão geográfica das iniciativas de alfabetização de adultos no país, embora sua memória evoque mais facilmente os reduzidos resultados alcançados em virtude do desperdício de recursos, diretivismo pedagógico, despreparo do pessoal docente e precariedade de funcionamento.

Quando em 1986 o Mobral foi extinto, sua sucessora, a Fundação Educar, optou por abandonar a execução direta dos serviços educacionais, passando à condição de órgão de fomento e apoio técnico, mediante a assinatura de convênios com órgãos estaduais e municipais de ensino, empresas e entidades comunitárias. Numerosos municípios brasileiros convêniam-se à Educar e foram surpreendidos pela extinção do órgão em 1990, sem que houvesse uma etapa de transição. Herdeiros de professores e classes de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos criadas pelos convênios com a Fundação Educar, os municípios viram-se diante das alternativas de encerrar as atividades ou assumi-las com recursos próprios, sem que para isso tivessem acumulado experiência gerencial ou técnica. Ocorreu uma transferência direta de responsabilidades educacionais da União para os municípios.

Pesquisa realizada no estado de São Paulo e concluída recentemente (Haddad, 1993) revela que a herança do Mobral e da Educar, somada à omissão federal e às políticas de transferências de encargos dos estados às municipalidades, vêm induzindo os municípios de médio e grande porte a criar, manter e ampliar serviços de educação de adultos, especialmente aqueles correspondentes às séries iniciais do 1º grau. O

crescimento desse atendimento na esfera local de governo é coerente com a determinação constitucional de que os municípios confiram prioridade à educação fundamental. Em tese, as condições materiais para que o atendimento seja realizado são dadas pela obrigatoriedade de emprego de 25% das receitas oriundas de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Ocorre que a maioria dos municípios brasileiros tem pequeno porte e gera receitas diminutas, cabendo às demais esferas de governo, em regime de colaboração, uma ação suplementar visando a atenuar as desigualdades existentes.

A demanda explícita por educação infantil é maior que aquela por educação de jovens e adultos, fazendo com que a dinâmica político-eleitoral incline os dirigentes municipais a privilegiar o investimento em pré-escolas e ensino regular de 1º grau, o que torna necessário estabelecer políticas mais gerais que estimulem os municípios a atuar na educação de jovens e adultos.

A tendência à municipalização vem se insinuando muito recentemente. Grande parte das prefeituras brasileiras não dispõem ainda de estruturas administrativas, instalações físicas, quadro de professores formados e sequer acumularam experiência pedagógica para prover um ensino de qualidade à população jovem e adulta. Assim, seria necessário que este movimento de municipalização da educação básica de adultos fosse apoiado financeira e pedagogicamente pelos estados e pela União, ao menos em uma etapa de transição, sem o que dificilmente alcançará resultados satisfatórios.

O reconhecimento da tendência à municipalização não pode obscurecer o fato de que a capacitação dos municípios para assumir sua parcela da responsabilidade requer certo tempo e deverá incidir prioritariamente sobre a alfabetização e pós-alfabetização. Restarão ainda pesados encargos da educação de jovens e adultos relativos às séries finais do ensino de 1º grau e ao 2º grau, que deverão permanecer por longo

tempo na esfera estadual. Não se pode, portanto, cogitar o desmonte das já frágeis estruturas dedicadas ao ensino supletivo nos estados ou sequer a redução dos escassos investimentos nele realizados.

A Questão do Financiamento

Os dados mais recentes disponíveis datam de 1988 e dão conta de que o governo federal efetua apenas 0,1 % de suas despesas em educação no ensino supletivo; a despesa dos estados é de 0,6%. Para que se tenha uma idéia aproximada do que isso significa, façamos uma breve simulação: tomemos os dispêndios em educação de 1990 e apliquemos esses percentuais; teremos US\$ 5,2 milhões da União e US\$ 54 milhões dos estados, somando US\$ 59,2 milhões. Tomando por referência o custo/aluno médio no ensino fundamental público em 1988, que foi de US\$ 350, a despesa efetuada no ensino supletivo pela União e estados somados permitiria atender algo em torno de 170 mil alunos, o que representa menos de 1 % do contingente total de analfabetos computados naquele ano. Está claro que este é um simples exercício de cálculo (de vez que nem toda demanda potencial por escolarização se efetiva nas condições sociais atuais), mas ele é útil para demonstrar o quanto é exíguo o investimento hoje realizado em educação de jovens e adultos.

Enquanto isso, o Brasil, na condição de signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990 e por ser um dos nove países com mais de dez milhões de analfabetos adultos, foi selecionado pelas Nações Unidas e Banco Mundial para obtenção de financiamentos especialmente destinados à educação básica, dos quais não se beneficiou por não ter apresentado até meados de 1993 um plano consistente de alfabetização.

O Plano Decenal de Educação para Todos

Menos pela internalização de uma praxe de planejamento do que pela necessidade de habilitar-se para receber empréstimos internacionais, o Ministério da Educação deu início, em maio de 1993, à elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (MEC, 1993). O Plano reconhece a importância da educação básica de jovens e adultos e coloca metas ambiciosas de atendimento prioritário à população de 15 a 29 anos: propõe-se alfabetizar 3,7 dos 17,5 milhões de analfabetos e prover escolaridade básica a 4,6 dos 18,8 milhões de jovens e adultos com menos de quatro anos de estudos.

O problema deste Plano (e de outros que o antecederam) reside em que ele não prevê claramente os recursos e meios que utilizará para atingir suas metas, de modo que pode não ultrapassar a retórica se não forem mudadas substancialmente as atuais condições de financiamento e diretrizes político-pedagógicas. Atender em dez anos a 8,3 milhões de novos educandos pode parecer pouco diante do contingente total de analfabetos e jovens e adultos com pouca escolaridade, mas não é tarefa de pequena monta. É necessário atentar que a população escolar de todo o ensino público de 1º grau somava, em 1989, pouco mais de 24 milhões de pessoas e, para se chegar a esse nível de atendimento, sociedade e setor público envolveram esforços ao longo de pelo menos quatro décadas.

O Plano Decenal, em suas "Linhas de Ação Estratégicas", deposita a maior parte das responsabilidades da educação básica de jovens e adultos sobre "acordos de articulação entre as administrações estaduais e municipais de ensino, instituições especializadas de formação profissional e organizações não-governamentais aptas a operá-los em sistemas descentralizados, com elevada flexibilidade e versatilidade; nesses acordos é necessária a participação de associações representativas das clientelas a serem atingidas, sobretudo as de trabalhadores

e patronais". A diretriz, embora genérica, parece bastante adequada. Sua implementação prática, porém, coloca interrogações quanto às fontes de financiamento, a distribuição de responsabilidades entre os segmentos público, privado e comunitário e os mecanismos de gestão democrática de articulação tão complexa. Suscita ainda a questão sobre qual seria o papel do MEC em tais articulações, como e com quais critérios os recursos da cooperação internacional captados pela esfera federal chegariam aos níveis local e regional.

A segunda diretrix do Plano Decenal para a educação de adultos sugere que "a alternância entre atendimento presencial — em tempo e locais determinados, especialmente nos de trabalho — e atendimento a distância deve ser largamente adotada, com utilização intensa de programas de teleeducação". Esta última recomendação não se sustenta facilmente na experiência nacional ou na pesquisa educacional. A discussão sobre processos cognitivos e metodologias de educação de jovens e adultos é complexa e extrapola os objetivos deste artigo, porém é necessário enfrentá-la antes de tomar decisões relacionadas a investimentos vultosos em meios auxiliares de ensino. Por ora, cabe registrar que os poucos programas teleeducativos elaborados no Brasil e voltados à educação básica de jovens e adultos foram desativados ou são subutilizados pelas redes públicas de ensino: os projetos João da Silva (via TV) e Minerva (via rádio) foram extintos em 1981 e substituídos pelo Telecurso 1º e 2º Graus via rádio e TV que, como vimos acima, se encontra totalmente subutilizado pelas redes estaduais de ensino.

Há pouquíssimos estudos no Brasil sobre o emprego da teleeducação na educação básica de jovens e adultos e os raros existentes apontam mais para a necessidade de aperfeiçoar os meios de recepção organizada e controlada que para a sofisticação da emissão. Entretanto, na história recente brasileira, os *lobbies* das redes empresariais de comunicações captaram a maior parte dos recursos destinados a projetos teleeducativos para a produção dos programas (que são emitidos em

horários inadequados e por canais de pequena potência), restando aos sistemas estaduais e municipais de ensino o ônus pela instalação e manutenção dos telepostos, bem como a remuneração dos professores. Ao que os dados indicam, essa equação não resultou benéfica à democratização das oportunidades educacionais. É necessário, pois, exercitar a crítica do fascínio que as tecnologias exercem sobre a cultura contemporânea e investigar com rigor qual a contribuição que a teleducação ofereceu no Brasil e em outros países à educação básica de adultos, para não repetir equívocos do passado e desperdiçar recursos preciosos.

Quadro 1 - Síntese do Ensino Supletivo nos Estados - 1993

AC - Convivem três programas de suplência de 1ª a 4ª séries: o antigo PEB, o Programa Estadual de Cidadania e o Ensino Fundamental para Jovens e Adultos, organizado em etapas. Também em etapas organizam-se o SPG (5ª a 8ª séries) e o SSG. O atendimento de 1º e 2º graus em CES é realizado apenas na capital. Há exames de educação geral de 1º e 2º graus e profissionalizantes. O Ensino Fundamental para Professores Rurais destina-se à habilitação de docentes leigos.

PA - Prosseguem ações do PNAC: cursos de alfabetização em centros comunitários, indústrias e escolas na capital e 23 municípios do interior.

RR - O atendimento de 1ª a 4ª séries do 1º grau é feito no PEB; o de 5ª a 8ª séries pelo SPG. Há 1º e 2º graus através de ensino modularizado no CES, que também realiza o exames supletivos profissionalizantes.

AL - A suplência de 1ª a 4ª séries realiza-se em caráter experimental pelo Curso de Educação Integrada, que tende a

absorver o antigo PEB. Há ensino personalizado de 1º e 2º graus em 2 CES, de vez que os NACES foram desativados em 1990, assim como o SPG e SSG via rádio (devido à má qualidade da recepção). Há recepção do Telecurso 1º e 2º graus em circuito fechado em uma escola da capital. Não há mais programa de habilitação de professores leigos desde 1989, quando foi desativado o Hapront. São organizados exames de 1º e 2º graus e profissionalizantes.

BA - Em implantação o Curso de Suplência de Primeiro Grau (1ª a 8ª séries), que tende a absorver o antigo PEI; os professores encontram-se em capacitação. Foi desativado o ensino personalizado em CES, NACES e PEA, convertidos em escolas convencionais; encontra-se em implantação o Curso Supletivo Parcelado em Pequeno Grupos. O Logos foi desativado em 1987 e encontra-se em projeto o Pró-leigo, destinado à habilitação de professores. Os exames foram suspensos e substituídos por Comissões Permanentes de Avaliação. O IRDEB coordena 10 telepostos do Telecurso 1º e 2º Graus e 60 telepostos do projeto Um Salto para o Futuro.

CE - A suplência de 1ª a 4ª séries efetiva-se através do PEB. Encontram-se em reestruturação os Cursos Supletivos de Primeiro e Segundo Graus dos CES, com instrução personalizada. Há exames de educação geral de 1º e 2º graus e profissionalizantes. Há ainda Curso de Habilitação de Professores Leigos. Em implantação os Cursos de Iniciação Profissional. São organizados exames de educação geral de 1º e 2º graus e profissionalizantes.

MA - Em elaboração a proposta do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, que substituirá o PEB. Os CES e NACES foram desativados em 1991, juntamente com o SPG e SSG

vía rádio e a habilitação de professores leigos via Logos II. Há exames de educação geral de 1º e 2º graus e profissionalizantes.

PE - A suplência de 1ª a 4ª séries efetiva-se em cursos que substituíram os programas da Educar e através de Círculos de Cultura, instalados em repartições públicas, canteiros de obras de construção civil e associações de moradores. O ensino personalizado dos 5 CES perdeu suas características originais, convertendo-se em ensino direto de 1º e 2º graus. O convênio com as Fundações Roberto Marinho/Bradesco foi extinto e as classes de teleeducação convertidas em ensino direto. São organizados exames de educação geral de 1º e 2º graus e profissionalizantes.

MS - O Curso Supletivo de Primeiro Grau substitui o PEB, que continua existindo na esfera municipal. A suplência de 5ª a 8ª séries é realizada através de ensino personalizado. Também o Logos II foi municipalizado. Há exames de educação geral de 1º e 2º graus e profissionalizantes.

MT - Há exames de educação geral de 1º e 2º graus. Após o encerramento dos Projetos Logos II (1992) e Inajá (1991), foi implantado projeto Homem-Natureza, de habilitação de professores leigos.

ES - No âmbito do Programa de Combate ao Analfabetismo, desenvolveu-se o projeto Todos Podem Ler (suplência de 1º a 4ª séries). Em 1991 foram extintos os NACES, o SPG e SSG via rádio, o Hapront e os exames supletivos. Quatro CES oferecem ensino personalizado de 1º e 2º graus e operacionalizam a Banca Permanente que substitui os exames.

SP - Há cursos supletivos de 1º e 2º graus com frequência obrigatória e avaliação no processo e ensino modularizado em CES. São oferecidos exames supletivos de educação geral de 1º e 2º graus e profissionalizantes.

PR - A suplência de 1ª a 4ª séries é realizada através de cursos, com atendimento reduzido. Numerosos CES e NACES (em processo de descentralização e municipalização) oferecem ensino personalizado, cujo currículo, material didático e sistemática de avaliação estão sendo reformulados. Há exames de educação geral de 1º e 2º graus e profissionalizantes. Há projetos especiais de atendimento a populações rurais.

SC - A suplência de 1ª a 4ª séries é realizada em cursos, com atendimento reduzido; são mantidos convênios para alfabetização de trabalhadores nas empresas. Foram mantidos os CES, NEMOS e NAES, com ensino personalizado, aos quais acrescentaram-se os Centros de Educação de Adultos, com atendimento de 5ª a 8ª séries do 1º grau e 2º grau. Os recursos humanos estão sendo capacitados. Foi iniciada nova turma de habilitação de professores leigos pelo Logos II. São oferecidos exames de educação geral de 1º e 2º graus e profissionalizantes.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SENE. *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania: marcos de referência*. Brasília, 1991. 44p.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993.

- CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990. Jomtien, Tailândia. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, UNICEF, 1990. 20p.
- DI PIERRO, M.C. A modernidade na contramão da história. *Tempo e Presença*, Rio de Janeiro, v.14, n. 263, p.21-23, maio/jun. 1992.
- GOLDEMBERG, José. *O repensar da educação no Brasil*. São Paulo: USP/IEA, 1993. p.12-13 (Col. Documentos. Série Educação para a cidadania, 3)
- HADDAD, Sérgio (Coord.). *Perfil do atendimento em alfabetização de jovens e adultos no estado de São Paulo*: relatório de pesquisa. São Paulo: CEDI, 1993. 86p.
- HADDAD, S., FREITAS, M.V. de. *Diagnóstico dos estudos e pesquisas sobre cursos supletivos — função suplência — via rádio, televisão e correspondência*. São Paulo: CEDI, 1988. 159p.
- HADDAD, S., SIQUEIRA, M.C.D.P., FREITAS, M.V. de. O ensino supletivo de 2º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.68, p.62-69, fev. 1989.
- LUCE, M.B.M., FÁVERO, O., HADDAD, S. *A contribuição das Comissões Estaduais do PMAC: subsídios para uma avaliação*. [S.l.], 1992. 33p.
- MELCHIOR, J.C. de. *Financiamento da educação: elementos de análise do ensino fundamental*. [S.l.], 1992. 25p.
- MELLO, G.N. de, SILVA, R.N. da. O que pensar da atual política educacional? *Em Aberto*, Brasília, v.10, n.50/51, p.3-17, abr./set. 1992.
- SIQUEIRA, M.C.D.P., FREITAS, M.V. de, HADDAD, S. O ensino supletivo — função suplência — no Brasil: indicações de uma pesquisa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.70, n.166, p.370, set./dez. 1989.
- XAVIER, A. C, SILVA, L.C.E. O primeiro ano da política educacional do governo Collor, In: DESEP/CUT. *A educação dos trabalhadores*. São Paulo: Scritta: CUT, 1992. p.79-88

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO POPULAR NA DÉCADA DE 90

João Francisco de Souza*

Atinge-se a década de 90 com um amplo inventário da educação popular e da formação de educadores populares nas diversas situações nacionais latino-americanas. Estas se revelam campos de observação de extrema complexidade e riqueza, uma vez que no transcorrer das três últimas décadas forjaram-se novas concepções de educação e do educador, definiram-se novas opções em relação ao processo cultural e político, assim como novas e radicais interpretações no tocante à ideologia de uma democracia latino-americana, mas, ao mesmo tempo, tanto a Educação Popular quanto a Democracia manifestam ainda enormes fragilidades.

Estamos, pois, nesses três primeiros anos da década de 90, com uma ampla quantidade de pesquisas e estudos muito recentes sobre o conceito e as práticas da educação popular. A título de exemplo, tive oportunidade de participar, apenas no interior do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), de duas pesquisas: uma para identificar as concepções de educação popular de seus praticantes e a outra, as práticas de formação dos educadores populares. Além disso, pude assessorar, também nos quatro últimos anos, um processo de pesquisa-ação participante na periferia de Recife que tratou de reconstruir a dimensão política da prática educativa escolarizada com adultos

*Professor-pesquisador do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), doutorando do Programa Conjunto FLACSO/UnB em Estudos Comparados sobre América Latina e Caribe.

e reelaborar a dimensão educativa da prática organizativa do movimento de bairro.

Por outro lado, o próprio CEAAL se encarregou da publicação de uma coletânea de artigos sobre a problemática atual da Educação Popular em sua revista semestral *La Pragua* n. 5 na qual se apresentam, de modo bastante amplo, os impasses e possibilidades que esta proposta tem no Continente. Aí se identificam os dois caminhos que se entrecruzam para os propósitos de seus fazedores: *eficácia política e seriedade pedagógica*. Mas, também, não se pode esquecer publicações, ainda relativamente recentes, de análises dessa temática, entre as quais se pode relembra as de Torres (1988) e Lovisolo (1990).

Tanto as pesquisas de campo como as análises da bibliografia nos revelam o estado da arte em cada um dos campos conformadores da proposta da Educação Popular. Esta parece ter vencido seu momento de pioneirismo, como assinalam Osório e Palma (1992, p.3), no qual uma plêiade de educadores animados por uma bela utopia e profundo compromisso com as camadas da classe trabalhadora

empurraram as primeiras práticas, fundaram as ONGs, articularam redes, que se organizaram em nível regional, impulsionaram seminários, venceram a cooperação internacional, escreveram, publicaram...

O ultrapassamento do pioneirismo nos mostra ainda, nas pesquisas acima referidas, uma pujante busca teórico-prática da pertinência dessa proposta educativa que tanta esperança semeou na América Latina. Ela persiste vigorosamente multiplicada no norte e sul, leste e oeste do continente que, rompendo várias experiências históricas e inaugurando outras, vai construindo novos horizontes para nossas vidas de mulheres, homens, jovens, velhos, adultos, crianças, negros, brancos, indígenas, mestiços, mulatos que teimam em dar certo, que querem ser donos de seu destino e realizarem-se como pessoas plenas de vida.

A construção desse enfoque e prática educativos que, no Continente, se denominou Educação Popular, de maneira geral, tem conseguido escapar tanto dos teoricismos como dogmatismos. Sua própria origem a tem vacinado contra esses desvios, pois surge da inserção (convivência e compromisso) de intelectuais no seio das camadas da classe trabalhadora para, em conjunto, buscar saídas para suas deprimidas condições de trabalho, de vida, de sonhar e de amar com o desejo de reordenar o conjunto das relações sociais. Nela vêm se superando tanto o iluminismo e o populismo dos intelectuais como o sentimento de minoridade dos membros das camadas da classe trabalhadora.

Não se quer com isso afirmar que não sejam essas as posturas ainda predominantes tanto em uns como em outros no continente. Mas elas começam a ser superadas e vão se construindo outras formas de relações tanto interpessoais como sociais. Nessas práticas, sinais das novas relações interpessoais já são visíveis, vão apontando para novas direções e alentando a esperança de que é possível uma convivência humana, fraterna, justa e democrática, inclusive como condição da construção dos saberes adequados ao nosso momento histórico.

Tem-se, pois, nessa prática reflexiva, de forma coletiva, tentado dar corpo às melhores causas populares. Revela-se uma proposta, cuja observação está a exigir um rigoroso e profundo processo de sistematização, para se chegar a uma *pedagogia* adequada e uma *metodologia* que se anuncia cheia de novidades e criativa. Pois, partindo da própria percepção da realidade dos envolvidos e de suas práticas, tem permitido uma valorização e reconhecimento dos múltiplos atores, agentes e autores sociais não considerados nos enfoques clássicos (como a mulher, os ativistas dos direitos humanos, do meio ambiente, os moradores das periferias das grandes cidades, os indígenas, as associações não-partidárias [algumas ONGs], etc. ...) bem como de temáticas antes tidas, por muitos, como desprezíveis (relações de gênero, inter-subjetividade, cotidianidade, subjetividade, mística, etc. ...). E ao

mesmo tempo, sem rejeitar as grandes análises, os enfoques econômico-co-ideológicos (sociais) garantem uma redescoberta e prática criativas dos elementos culturais que expressam e apontam para a indispensável identidade que tanto anelamos na América Latina.

O reencontro com essas utopias e esperanças, ainda tão fortes, vigentes e alentadoras de uma ação que vai se tecendo plena de promessas para o surgimento de uma realidade mais humana para todos os deserdados da terra e daqueles que com esta perspectiva se comprometem, reveladas através das pesquisas de campo, no entanto, ao mesmo tempo, nos dá conta da retomada do liberalismo econômico e de seu projeto histórico, em todo o continente, querendo tornar o mercado capitalista a instituição apta a dar forma a todas as relações sociais.

Como dimensão fundamental desse desejo das minorias proprietárias e seus intelectuais emerge a necessidade de transformação do caráter dos governos nacionais, pudicamente denominada de reforma do Estado, que, por um lado, tenta reduzir suas funções reguladoras da economia e, por outro, criar instâncias internacionais que conduzirão as políticas desses governos através das agências multilaterais e transferência às ONGs de tarefas que, até então, vinham sendo realizadas pelas administrações nacionais. Os movimentos sociais populares, desde muito tempo, vêm exigindo transformações na estrutura administrativa de nossas sociedades, mas numa direção que não coincide com a que está adquirindo supremacia e se impondo ao conjunto da sociedade.

Nesse contexto, adquire maior força e se apresenta como um desafio crescente a perseguição da utopia democrática onde a participação efetiva das camadas da classe trabalhadora, nos diversos âmbitos da vida pública e privada, represente um amplo processo de aprendizagem,

construção de saberes de luta, ao mesmo tempo em que se explicitam as necessidades de acesso a uma escolarização de qualidade.

Essa participação também se tem revelado como *locus insubstituível* do exercício da política em outras formas e dimensões no qual se pode desenvolver capacidades de gestão pública, com dirigentes populares não separados de seu meio e animados "pela metáfora da construção de um poder popular a partir da base, antes que pela 'tomada do poder'" (Coraggio, 1992, p.9).

Parece-me que assim estão configurados os desafios/possibilidades da Educação Popular na década de 90:

- a) aprofundar, desenvolver e consolidar uma *pedagogia democrática* que sirva de base teórica à educação popular podendo assim potencializar a dimensão educativa das práticas sociais e da escolarização popular;
- b) realizar processos adequados de *formação de educadores populares* que respondam aos requerimentos que emergem da interpretação do atual momento histórico do Continente;
- c) ampliar a *capacidade de intervenção da Educação Popular na escola pública* através de propostas de políticas educacionais para os governos nacionais, estaduais e municipais que garantam a escolarização gratuita, universal e de qualidade a todos os segmentos das camadas da classe trabalhadora.

Neste artigo, pretendo examinar cada um desses aspectos tentando resgatar as contribuições das três pesquisas acima mencionadas. Com isso, quero apontar na direção de uma formulação mais coerente para cada um deles. Representam dimensões fundamentais de uma *Pedagogia que se construa desde a educação popular* e que, ao mesmo

tempo, lhe sirva de fundamento para corrigir possíveis desvios.

Trata-se de uma primeira aproximação de uma construção pessoal baseada, no entanto, em pesquisas coletivas. Portanto, sou individualmente responsável pelos possíveis equívocos do texto não compreendendo em nada nenhum dos profissionais com os quais tive a ventura de conviver e produzir durante os referidos processos investigativos.

Pedagogia Democrática

Essas pesquisas de campo me levam a reflexões muito interessantes, ricas e desafiadoras. Elas nos revelam que as intuições e as práticas de Educação Popular no Continente têm, sem dúvida, opções muito coincidentes, mas conceituações, aplicações, metodologias e estratégias de implementação bastante diferenciadas, imprecisas e que, em algumas ocasiões, parecem até contraditórias com o próprio marco teórico definido (CEAAL, 1993, p.101). Na dinâmica dessas contradições e ambigüidades, salientam-se aspectos que poderão conformar uma *pedagogia democrática* da qual, a partir das pesquisas, tento, neste item, indicar os seus elementos constitutivos.

Tais pesquisas foram realizadas em forma de autodiagnóstico coletivo e participativo. As duas primeiras, no interior de ONGs, em nível latino-americano, que utilizam a Educação Popular como inspiração de seu labor. A terceira, em nível local (UFPE e bairros da periferia de Recife), é feita por professores, profissionais de serviço social e educação, estudantes universitários e moradores de Bomba Grande e Torrões.

No seu conjunto, elas nos dão, além de um balanço das virtudes e limitações dessa prática educativa, indicações precisas de que é possível, apesar de todos os entraves e dificuldades, a construção coletiva do conhecimento (princípio fundamental da pedagogia demo-

crática que a educação popular deve expressar) inclusive com níveis e alcances tão complexos como extensos.

Essas pesquisas e sua metodologia de aplicação nos ajudam a construir uma primeira aproximação de um perfil mais adequado do estado da formulação, compreensão e prática dos principais aspectos de uma pedagogia entendida como reflexão e teoria da educação (Souza, 1987). No caso específico dessas análises, trata-se de uma pedagogia democrática que se constrói desde a educação popular, enquanto uma prática vivenciada nas ações dos movimentos sociais e na escolarização populares.

Nelas, sobressai, com enorme força, a necessidade de um "salto qualitativo" na Educação Popular (pedagogia e prática pedagógica), já esboçada na 1ª Assembléia Geral do próprio CEAL, em Guanajuato/México, no mês de novembro de 1987, que nos ajude a superar as evidentes limitações que os processos investigativos revelam, em relação às conceituações básicas, seus fundamentos teóricos (pedagogia), suas propostas metodológicas e desdobramentos didáticos (prática pedagógica).

Esses processos investigativos revelam ainda o crescimento qualitativo, a criatividade, a superação de esquematismos, mas também que a aproximação a âmbitos, setores, temáticas, autores, agentes e atores antes não considerados com tanta força (a educação formal, a academia, as mulheres, os políticos, os direitos humanos, crianças, indígenas, o meio ambiente, etc. ...) não estão assumidos com plena consciência de sua pertinência e oportunidade históricas, nem com a profundidade teórica e metodológica que exigem.

Outras debilidades como a falta de sistematização, de pesquisa e avaliação do seu impacto são também visíveis. Mas, por outro lado, a ênfase impressionante na relação Educação Popular/Movimento Popu-

lar é indicativa da impossibilidade de esquecermos os compromissos e a direção política de transformação social a favor das camadas da classe trabalhadora inerentes à proposta da Educação Popular tal como se vem construindo a partir da década de 60 (Freire, 1974; Beisiegel, 1986; Souza, 1987).

Isso implica que a Pedagogia da educação popular tem que, necessariamente, *explicitar* sua compreensão da transformação social, *esboçar* a construção de um projeto histórico humano que garanta a transcendência do processo de mudança, bem como *elaborar* sua teoria da formação (sua especificidade) de mulheres e homens aptos à construção desse projeto através de uma proposta didática coerente.

Mesmo que ainda se confunda ação popular com ação educativa, está, no entanto, claramente explicitada a hipótese de que toda práxis coletiva é portadora de uma dimensão educativa, objeto do segundo momento da pesquisa de Recife. Neste, conseguimos esboçar uma primeira formulação aproximativa, como sói acontecer com toda e qualquer elaboração, caracterizando a *dimensão educativa* em seus elementos constitutivos: relação comunicativa, de poder e estética na qual o confronto das diversas visões de mundo, das lógicas diferentes e perspectivas políticas distintas dos protagonistas (autores, agentes e atores) da ação social conformando-se sujeitos históricos, destrói/constrói outras representações sócio-mentais configurando novas identidades coletivas.

Essa mesma pesquisa que nos permite configurar uma reelaboração da dimensão pedagógica da prática organizativa popular, em seus elementos constitutivos, evidencia que as relações entre os moradores e o poder público, no próprio interior da organização de bairros e com aqueles que desejam contribuir com essa organização são mescladas de ambigüidades e dificuldades quando não evitadas de verdadeiro autoritarismo, que são mais de comunicados que de comunicação. Mas,

ao mesmo tempo, permite também flagrar, no interior das organizações em seu cotidiano, insuficientes aspectos dialógicos.

A dialogicidade, mesmo que ainda pouco presente no cotidiano organizativo, é um elemento que vai gerando um questionamento às relações interpessoais e políticas predominantemente autoritárias e, ao mesmo tempo, vai provocando uma ampliação da reflexão. Assim, vai contribuindo para consolidar representações sociais mais adequadas à compreensão e intervenção no próprio processo de construção de uma identidade coletiva que vai conformando cidadãos e instituições. No entanto, fica claro, nessa pesquisa, como muito ainda se tem que trabalhar e, sobretudo, como é importante aumentar cada vez mais o número de intelectuais que se envolvam com processos organizativos populares bem como se ampliem as bases da própria organização popular. O número de moradores envolvidos na organização ainda é muito pequeno.

Há, no entanto, uma contribuição ainda maior dessa pesquisa porque se trata de uma primeira aproximação, com base empírica, da formulação/explicação da dimensão educativa dos processos organizativos. A afirmação de que todo processo organizativo contém uma dimensão educativa é, hoje, recorrente entre os pensadores educacionais e aceita comumente. As próprias escolas de Serviço Social sustentam essa tese há mais de um século. E talvez, por aparentemente tão óbvia, a elaboração de sua teoria, com base na prática, tem sido descuidada.

Nesse sentido, essa pesquisa vem agregar elementos que são fundamentais para o prosseguimento do esforço de teorizar a dimensão pedagógica dos processos organizativos das classes sociais. E nos revela uma dimensão que necessita ser potenciada e claramente planejada nos trabalhos organizativos se se quer uma maior consistência política bem como eficiência e eficácia na ação coletiva dos movimentos sociais populares.

A dimensão educativa, materializando-se nas relações comunicativas que se estabelecem entre autores, agentes e atores sociais que conformam parcialidades da totalidade em construção que configura o Movimento Popular, garante o confronto de visões de mundo diferentes, perspectivas políticas divergentes e lógicas distintas.

Nesse jogo interativo e de oposições/composições, portanto, se confrontam as diversas e diferentes representações sociais que são, assim, questionadas e dão início à configuração e formulação de outras que aprofundam a problematização das relações autoritárias de poder, a intenção manipulativa da maioria dos meios de comunicação de massa, as próprias comunicações interpessoais verticais e apontam para a construção de novas identidades coletivas (Souza, 1993, p.5-6).

As dimensões do poder, sobretudo as formas de sua prática nos movimentos sociais populares, colocam o duplo desafio de construí-lo teoricamente e exercitá-lo praticamente. Pois, um movimento que quer incidir no terreno da cultura, das comunicações, dos valores, não pode deixar também de atuar no campo da gestão comunitária e/ou municipal, na definição de políticas econômicas e no exercício parlamentar, etc.

Dessa forma, os temas do poder e do desenvolvimento integral se articulam intimamente com o tema da democracia exigindo o fortalecimento da capacidade de gestão e de participação. Esta capacidade implica o questionamento sistemático e rigoroso dos esquemas formais dominantes da democracia "representativa" assim como das veleidades cooptadoras, clientelistas ou manipuladoras com que tradicionalmente os partidos políticos se relacionaram com os setores e organizações populares (CEAAL, 1993, p.174-175).

Explicitam-se assim os elementos constituintes da dimensão educativa: a comunicação, as relações de poder, as representações sociais, enquanto

manifestações interpretativo-axiológicas da realidade social com a contribuição consequente à construção das identidades individuais (subjetividades) e coletivas (intersubjetividades) em condições históricas concretas.

Dessa forma, a *dimensão pedagógica da prática organizativa do movimento popular* é ela mesma uma contribuição insubstituível para a produção da cidadania entre as camadas da classe trabalhadora. Cidadania tão proclamada e tão anelada há dois séculos, proclamada pelo liberalismo que, pela sua própria origem social, não pode contribuir para sua construção fora dos limites da própria classe que permite sua formulação.

Nas últimas três décadas, os movimentos sociais populares têm se apropriado do discurso da cidadania, como base da democracia. Essa apropriação tem permitido se alimentar o sonho de que essa utopia corre o risco de se tornar universal, perspectiva presente em sua formulação original.

A pesquisa de Recife alimenta o nosso imaginário em relação à democracia como valor universal e aponta para a imensa responsabilidade de intelectuais na construção e/ou destruição de outras formas de justiça, de solidariedade e amor entre todos. Numa palavra, na conformação ou impedimento de uma existência plena para todas as mulheres e homens no planeta. Enfim, poderemos chegar à modernidade (Souza, 1993, p.6-7).

Assim, a Educação Popular se situa numa perspectiva estratégica (mais além de suas distintas concepções) sendo sempre uma opção que surge da conjunção dialética de vários fatores sociais (econômico-ideológicos) e pedagógicos inserida na práxis cotidiana dos sujeitos coletivos e da escolarização popular.

Mesmo que 30% das respostas da Consulta sistematizada no livro *Nuestras prácticas* a entendam apenas como veículo de organização, essa não parece ser uma perspectiva correta, pois o veículo da organização são as próprias necessidades dos autores sociais que se transformam em demandas e projetos. Mas, parece ser verdade que a dimensão educativa da ação política dos agentes e atores (intelectuais) contribui para essa passagem e se revela imprescindível no processo de sua construção. Essa verdade que é útil na constituição dos movimentos sociais populares, no entanto, não impede que, na escolarização, seja a Educação Popular uma proposta capaz de refundar a escola tão arduamente conquistada pelas lutas das diversas camadas da classe trabalhadora.

A Educação Popular se compreende, pois, como dinamizadora do aspecto organizativo pelo potenciamento da dimensão educativa própria das ações sociais que todo processo organizativo supõe. Mas também do processo didático escolar. Nessa perspectiva, tanto as duas pesquisas do CEAL como a do Recife explicitam um quadro de valores que caracterizam a filosofia da Educação Popular: aprofundar a democracia, ao viabilizar a participação dos segmentos sociais mais deprimidos na busca da solução de seus problemas, através da reflexão e da ação política nos âmbitos econômico, sanitário, escolar, das relações interpessoais, étnico-culturais, de preservação/promoção do meio ambiente, etc...

A concreção de espaços de reflexão, a busca coletiva de saídas, os instrumentos e apoio à autogestão, o seu desenvolvimento são formas que a prática da Educação Popular está encontrando para contribuir com a transformação social na perspectiva dos interesses das maiores da população latino-americana. Contribuição que se materializa não apenas nos âmbitos macrosociais, mas incidente também nas esferas consideradas privadas e íntimas, na vida cotidiana, garantindo assim os passos necessários à construção de uma democracia latino-americana.

Essa construção assume a democracia como valor universal que, no entanto, só adquire concreteness em condições específicas étnico-culturais num meio ambiente determinado. Está assim se esboçando uma nova cultura que, em sua acepção mais ampla, se constitui num elemento chave para a conservação ou mudança dos sistemas e das pessoas (CEAAL, 1993, p.64-66).

Em nível da pesquisa educativa, em *Muestras Prácticas*, se pode detectar uma diminuição da temática de gênero em relação a sua incidência, em *Desde Adentro*, notando-se em aumento as preocupações por pesquisar temáticas relativas ao étnico-cultural, ao imaginário-subjetivo, à cotidianidade e a como nos vêem (aos educadores e/ou aos seus centros) os setores populares (CEAAL, 1993, p.92).

Avança-se, ainda de acordo com as pesquisas do CEAAL e de Recife, mesmo com todas limitações e contradições detectadas nessa prática e reflexão, na conformação de identidades coletivas de sujeitos sociais (econômico-ideológicos) autônomos e autogestivos, para que possam resolver seus problemas, assumindo protagonismo na direção de uma sociedade humana onde cada vez mais estejam menos presentes a exploração, a dominação e a subordinação de quaisquer matizes.

A nova sociedade já não se cria num salto histórico: prefigura-se nas pequenas mudanças da vida cotidiana, nas relações, nos valores. As pessoas mudam quando aprendem a transformar, quando experimentam do micro ao macro a vivência de novos valores e este é um processo intencional que se garante pela dimensão pedagógica da ação coletiva. A configuração desse novo exige novas representações, saberes, conhecimentos, ciências, produtos da ação pedagógica e investigativa.

Sendo assim, a dimensão pedagógica tem como sua matéria prima os saberes preexistentes e como produto mais significativo a elaboração de novos saberes, conhecimentos e ciências. Esta é uma sua segunda

especificidade. Nesse processo, manifestam-se como de importância insubstituível o resgate e sistematização do saber popular, a contribuição adequada do saber científico cujo confronto dinâmico é, sem dúvida, o componente central da estratégia educativa. Se esse processo não se verifica, a dimensão educativa da prática social e escolar está sacrificada. Mas, por outro lado, tem que se realizar sistemática e intencionalmente de tal maneira que garanta a todos os participantes da ação, além das possíveis conquistas materiais, a apropriação do novo saber, conhecimento, ciência e sua constituição como sujeito histórico coletivo.

O importante aqui é a caracterização da Educação Popular em estreita relação com o conhecimento e, sobretudo, a reafirmação do conhecimento como base de ampliação do poder das camadas da classe trabalhadora, como fator da ação, da transformação social e, portanto, essencial à construção de novas relações sociais (CEAAL, 1993, p.69).

Dessa forma, o produto mais significativo da dimensão pedagógica da ação coletiva ou da prática escolar é a constituição do sujeito coletivo e a sua especificidade, a elaboração do novo saber como resultado do confronto dos diversos saberes de seus distintos protagonistas na realização das ações possíveis, políticas e/ou escolares.

Em última instância, resgata-se a dimensão de "ação" da própria prática especificamente educativa, ligando esta ação a todos os objetivos já conhecidos: reconhecimento e transformação da realidade, fortalecimento e consolidação do sujeito coletivo, elaboração do projeto, fortalecimento das organizações sociais, etc...

Aqui, o que importa é a ênfase no elemento medular da Educação Popular, seu caráter de experiência relacional, coletiva, que incorpora (porém vai mais longe) a elaboração, a crítica e a sistematização do conhecimento: é a apropriação (no sentido de práxis) do conhecimento que, antes de tudo transforma a prática e os sujeitos, para que estes

(e não a Educação Popular) transformem a realidade (CEAAL, 1993, p.69).

A transformação da realidade aponta como direção mais consistente para a construção da democracia como um modelo libertador, a partir de uma posição política a serviço do reordenamento do conjunto das relações sociais, no qual as camadas da classe trabalhadora desempenham papel insubstituível.

Em sua atuação, no interior desse processo, os educadores procuram utilizar uma metodologia de caráter dialético e, portanto, construir uma didática participativa. Essa conclusão geral, que se pode elaborar a partir das pesquisas comentadas, não nega, no entanto, a afirmação de que a Educação Popular ainda é frágil no processo de construção teórica e na própria prática. É possível identificar contradições entre a utilização de certos conceitos, certos "lugares comuns" e sua materialização na prática concreta. Mas a própria constatação e análise dessa situação nos vão impulsionando na construção da pedagogia democrática e de sua concretude, a educação popular.

Formação de Educadores Populares

Uma pedagogia que assume como sua utopia a construção da democracia, como forma de vida e sistema político, contém, como seus temas constitutivos, o poder e o desenvolvimento integral. Estes, além de suas dimensões econômicas, implicam, como já foi afirmado anteriormente, o fortalecimento da capacidade de gestão e de participação. Esta questiona os esquemas formais dominantes da democracia "representativa" assim como as tentativas de cooptação, clientelismos e manipulação com que, tradicionalmente, os partidos políticos e os governantes de turno procuram vivenciar nas suas poucas relações com os setores e organizações populares. Essa perspectiva exige/implica educadores com capacidade de respon-

der ao duplo desafio de construir teoricamente e vivenciar as dimensões da prática pedagógica. Os educadores que assim quiserem se desempenhar deverão ser formados, não apenas no período preparatório, mas permanentemente nas atualizações, reciclagens, capacitações, para incidir no terreno da cultura, das comunicações, dos valores, assim como no campo da gestão comunitária e/ou municipal, participar na definição e execução de políticas sociais (econômicas e ideológicas) e no exercício parlamentar, além do ministério competente de sua tarefa especificamente pedagógica.

Se não formarmos profissionais, educadores para as ONGs, escolas, técnicos que atuem diferenciadamente, etc., como assegurar a incorporação e reelaboração crítica da informação acadêmica (que tanto os autores, agentes, atores, dirigentes, militantes e os próprios educadores necessitam) para a realização de uma prática pedagógica na perspectiva acima esboçada? (CEAAL, 1993, p.73).

Essa questão coloca o problema de fundo: o essencial da Formação de Educadores Populares. As respostas das ONGs que participaram da pesquisa sobre *Nuestras Prácticas* apontam para três dimensões da formação do educador:

- a) a enorme maioria coloca a *metodologia* como a essência da formação dos educadores populares. Para essas instituições, um processo formativo dos educadores deve contribuir para aprender, aprofundar e consolidar justamente uma metodologia de trabalho identificada como "uma metodologia dialética";
- b) outras advogam que os processos formativos devem compartilhar *ferramentas de análise da realidade*. Para essas instituições, o fundamental na atuação do educador é a capacidade analítica da realidade;

c) um terceiro grupo de instituições pensa que os processos formativos devem brindar *instrumentos concretos que tornem o educador capaz de realizar experiências específicas* (ex., técnicas de agroecologia, técnicas de dinâmica de grupos, didática do ensino da língua, etc.) (CEAAL, 1993, p.74).

Essas respostas apontam para aspectos fundamentais, no entanto, parecem esquecer a questão da própria pedagogia, ou seja, os fundamentos teóricos da prática educativa escolar ou dos movimentos sociais populares. Além de, muitas vezes, reduzir, tanto nas respostas como nas interpretações de alguns dos campanheiros que as analisaram, a problemática pedagógica a uma questão didática, que é, no entanto, apenas uma dimensão da Pedagogia. Referem-se, por exemplo, a uma pedagogia ativa, crítica, horizontal, democrática, libertadora, etc... ajuda na "construção do sujeito" no sentido social, pedagógico e político e podemos ler nas entrelinhas, a característica de que (mesmo que não se explicita muito nessa parte) seja apropriável e reproduzível; esta característica, insistimos, mesmo que se possa deduzir, não se menciona explicitamente em quase nenhuma das respostas (CEAAL, 1993, p.113).

Essas características são, mais adequadamente, de uma didática, dimensão necessária de uma pedagogia, mas à qual essa não se reduz, que se constitui apenas no seu aspecto técnico, se assim pudermos falar. Essa dimensão da pedagogia cobre os aspectos "b" e "c" exigidos por algumas instituições e como sendo os fundamentais da formação do educador. Esses são necessários, mas não suficientes. Um educador que apenas domine técnicas e métodos didáticos certamente não se realizará como um educador popular, pois esses elementos são insuficientes num processo de formação de sujeitos coletivos numa perspectiva democrática.

Ainda que seja esta, como afirmam 100% das respostas, uma concepção

metodológica de caráter dialético, na qual o papel dos educandos é considerado como fundamental em todo o processo, todavia esta posição leva a confundir pedagogia com didática como acontece na "marcadíssima tendência a valorizar uma pedagogia ativa, crítica e, portanto, fundamentada na participação" (CEAAL, 1993, p.105). Mas, como se afirma, nas considerações finais da análise de *Nuestras Prácticas*

E preciso enfrentar e superar uma aplicação vulgar ou mecânica da metodologia ou do método dialético na pedagogia, muitas vezes reduzido a procedimentos e não interpretado como uma lógica orientadora e articuladora de todo um processo criador. Também se deve superar o uso parcelado das técnicas ativas e participativas, que em lugar de ser ferramentas didáticas para suscitar uma apropriação interativa, dialógica, crítica e coletiva do conhecimento, se converteram em fins de si mesmas, utilizadas apenas com o propósito de amenizar e informalizar as atividades educativas, atentando muitas vezes contra a sistematicidade e integralidade dos processos (CEAAL, 1993, p.175).

Com essa constatação, aponta-se para a necessidade de

definir não só as atitudes que se busca gerar nos educadores populares, mas também as habilidades pedagógicas e didáticas para a condução de processos de aprendizagem que levem à apropriação efetiva, crítica e criadora de conteúdos e da forma de produzir conhecimentos. Sugere assim o desafio, para os educadores populares latino-americanos, de atualizar-nos em torno dos debates e contribuições que se dão quanto à aprendizagem e ao conhecimento (CEAAL, 1993, p.175-176).

Sendo assim, a formação dos educadores populares deve incluir a construção de uma Pedagogia, enquanto reflexão e teoria da educação, que expresse uma perspectiva política, o esboço de um projeto histórico que orientará a teoria da formação do homem e da mulher concretizadas desse projeto bem como uma didática.

Mas tudo isso, com a finalidade de realizar a especificidade pedagógica que é a construção de saberes, conhecimentos e ciências enquanto meios para a constituição dos sujeitos individuais como pessoas que se desempenham ou desempenharão como autores, agentes ou atores na ação social conformadora dos sujeitos históricos coletivos. Por isso se pode concluir que

a partir do campo da Educação Popular latino-americana, é necessário, para os tempos presentes, refundar uma pedagogia crítica que contribua como sentido libertador e transformador, mas também responda aos desafios técnicos e tecnológicos do mundo contemporâneo, pondo o acento na formação de sujeitos (CEAAL, 1993, p.176).

Esses sujeitos se caracterizam pela criatividade, dinamicidade, mutabilidade e especificidade. Indivíduos que são pessoas porque, ao mesmo tempo, membros de grupos mais amplos. O processo pedagógico só se justifica se contribuir para a construção desses sujeitos, portadores de subjetividade ativa, engajada nos processos de transformação da história (pensamento, vontade, emotividade, ética, mística e fé). Por isso, a formação inicial e contínua dos educadores deve

ênfatar as dimensões da subjetividade e as finalidades específicas que implicam o processo pedagógico, o fortalecimento da identidade e construir um protagonismo popular que integre a dimensão individual e coletiva, as relações de gênero, os fundamentos éticos, as identidades culturais, a vida cotidiana... (CEAAL, 1993, p.176-177).

Especificamente, os educadores deverão

avanzar em níveis de maior precisão em torno dos processos e das formas de produção do conhecimento, da produção de linguagem e de apropriação de valores. Superar a generalidade, a repetição mecânica, a prática pontual, assistemática e desconexa que transcorre de evento em evento, sem continuidade, acumulação, nem condução pedagógica (CEAAL, 1993, p.175).

Dessa maneira, *Nuestras Prácticas* confirma amplamente as razões da importância evidenciada para a formação dos educadores escolares e dos movimentos sociais populares em *Desde Adentro*. Neste se conclui que a formação/capacitação, além de ser um instrumento que contribui para a compreensão da conjuntura política, fundamental à realização do que fazer educativo, só tem sentido na medida em que vai se transformando em autocapacitação, enquanto dimensão essencial da Educação Popular.

O processo de formação/capacitação dos educadores de escolas e os movimentos sociais populares devem fortalecer a capacidade e organização de todos os educadores, dos seus movimentos e das próprias populações na concepção, programação, planejamento, execução, sistematização, avaliação de ações políticas e escolares, na socialização de experiências, na interiorização de metodologias e técnicas, assim como dos conteúdos gerais e específicos de produção da vida (CEAAL, 1990, p.94).

Educação Popular e Escola Pública

Nas pesquisas do CEAAL, em muitos casos, ainda se apresenta a educação escolar como antagonista à educação popular e não se assinalam referências sobre os processos de aprendizagem e/ou a lógica do conhecimento dos adultos (CEAAL, 1993, p.91). E mais, para todo o continente latino-americano, apenas se mencionam duas pesquisas sobre a problemática da alfabetização (idem, p.92) e nada sobre a escolarização das crianças.

Já, na pesquisa *Desde Adentro*, a questão da escolarização mereceu um tratamento específico, mesmo que tenha tido um baixo índice de preferência na escolha dos temas de interesse da Educação Popular. No entanto, a análise das justificativas dos eixos temáticos esclarece as razões e dá um certo equilíbrio a esta aparente falta de interesse

pelo assunto. De qualquer maneira, fica registrada a importância da retomada, pelos praticantes da Educação Popular, dos problemas da escolarização das camadas da classe trabalhadora (CEAAL, 1990, p.81-86).

Além disso, não se pode esquecer que, de fato, as propostas de Educação Popular, tais como hoje se caracterizam, começaram a ser formuladas a partir de experiências de alfabetização de adultos, crianças e adolescentes no final da década de 50 e início da de 60 (Souza, 1987). Experiências que foram criando corpo a partir de uma crítica ao modelo tradicional de escolarização que centra seu que fazer nos conteúdos, na cátedra magistral e na sala de aula como espaço educativo fundamental (Freire, 1977). E pela necessidade de dotar a educação escolar de uma fundamentação teórica consistente, coerente e rígorosa, elaborada e construída a partir das particularidades da mesma prática inserida na problemática do contexto social (econômico-ideológico) (Freire, 1974; Beisiegel, 1974, 1982).

E ainda mais, não podemos esquecer também que a expressão *educação popular* tem como seu primeiro significado, no Brasil e mesmo no continente, a extensão da escola existente às crianças dos diversos segmentos das diferentes camadas da classe trabalhadora nascente em nossas emergentes nacionalidades latino-americanas (Paiva, 1973; Gómez y Puigros, 1986). Portanto, à alfabetização de jovens e adultos se reserva a expressão *educação de adultos*.

Mas, as instituições de Educação Popular (quase sempre ONGs) não parecem entender claramente as relações existentes entre a educação e os processos organizativos da classe trabalhadora, nos movimentos sociais populares e na escolarização popular, talvez por falta de estudos adequados sobre essa vinculação. Tendem a ver a educação escolar como algo negativo e rotineiro, resistente à mudança e ao progresso. Mesmo que isto seja certo para a maioria dos casos, não o é para todos

(CEAAL, 1990, p.82).

A escola, além de possuir muitas margens implícitas de tolerância às mudanças, é um direito valorosamente construído pela classe trabalhadora, ao longo de sua história tanto no mundo como no continente, transformando-se, ao lado do salário e das condições de trabalho, em uma das suas demandas sociais mais significativas. E ainda, pode a escola chegar a ser arena de manifestação política popular construtiva, porque nela se recria e se reproduz, de maneira dinâmica, a cultura da qual ela é uma expressão de fundamental importância, no momento em que o conhecimento está se transformando na matéria prima mais essencial dos processos de produção de bens econômicos, além de sempre ter sido também da elaboração dos bens ideológicos.

Referências Bibliográficas

- BEISEGEL, Celso de Rui. *O estado e a educação popular*, São Paulo: Pioneira, 1974.
- BEISEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire*. São Paulo: Ática, 1982.
- CEAAL. *Desde adentro: la educación popular vista por sus practicantes*. Santiago, 1990.
- CEAAL. Comisión de Estudios. *Nuestras prácticas... perfil y perspectivas de la formación de educadores populares en Latinoamérica*. Santiago: Colectivo de Apoyo Metodológico del CEAAL, 1993.
- CORAGGIO, José Luis. Educación para la participación y la democracia. *La Piragua: Revista Latinoamericana de Educación y Política*, Santiago, n.5, p.6-II, 1992.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- GÓMEZ, Marcela, PUIGGROS, Adriana. *La educación popular en América Latina I e II*. México: El Caballito/SEP, 1986.
- LOVISOLO, Hugo. *Educação popular, maturidade e conciliação*. Salvador: UNBA/OEA/EGBA, 1990.
- NUPEP. *Dimensão político-pedagógica da prática educativa escolarizada com jovens e adultos: iniciativa do Movimento Popular do Recife*. Recife, 1992.
- NUPEP. *Alcances e limites da construção da cidadania em Bomba Grande*. Recife, 1993.
- OSÓRIO, Jorge, PALMA, Diego. La educación popular de ayer y de hoy. *La Piragua: Revista Latinoamericana de Educación y Política*, Santiago, n.5, p.3-5, 1992.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1973.
- SOUZA, João Francisco de. *Uma pedagogia da revolução: a contribuição do governo Arraes (1960/1964) à reinvenção da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 1987.
- SOUZA, João Francisco de. Apresentação, In: NUPEP. *Alcances e limites da construção da cidadania em Bomba Grande: relatório final*. Recife, 1993.
- TORRES, Rosa Maria. *Discurso y práctica de la educación popular*. Quito: Ciudad, 1988.
- ZEMELMAN, Hugo. Educación como construcción de sujetos Sociales. *La Piragua: Revista Latinoamericana de Educación Popular*, Santiago, n.5, p.12-18, 1992.

JOVENS E EDUCAÇÃO: novas dimensões da exclusão *

Marília Pontes Sposito **

No interior das lutas sociais observadas nos anos 70, sobretudo nos centros urbanos como São Paulo, a demanda pela realização de direitos sociais ocorre em diversas áreas, inclusive na área educacional. As restrições impostas pelo sistema público de ensino, tanto sob o ponto de vista do acesso como o da qualidade da instrução oferecida aos setores desprivilegiados da população, principalmente os que se radicaram na periferia da cidade, criam o pano de fundo a partir do qual as reivindicações e formas de organização popular se manifestam¹. Embora disseminadas em vários bairros da cidade, estas lutas sempre apresentaram um caráter localizado, alcançando raramente níveis organizativos mais amplos. Mais ainda, a demanda educativa popular encontra grande dificuldade de constituição de sujeitos coletivos vigorosos porque em geral são protagonizadas por mulheres pobres e mães, imediatamente constituídas como subalternas por seus interlocutores. De outro lado, esse grupo encontram enorme resistência no interior da burocracia educacional, quer pelo seu gigantismo, o que contribui para a maior fragmentação das ações, quer pelo caráter impermeável das relações que as unidades escolares dos bairros mantêm com os seus usuários — alunos, pais e demais moradores das adjacências (Campos, 1985 e 1991; Sposito, 1988).

* N. da A. Meus agradecimentos a Eile Ghanem pela revisão final do texto.

¹ D a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Embora não seja objeto desta análise, é preciso ressaltar que as lutas desenvolvidas pelos movimentos de professores neste período também desvelaram dimensões importantes do conflito social na educação pública no Brasil e em São Paulo. A este respeito consultar Peralva (1992)

Não obstante o conjunto dessas dificuldades, esses movimentos lograram algumas vitórias não só pela extensão das unidades escolares existentes, facilitando o acesso ao ensino básico, como obtiveram, em alguns casos, uma ação do poder público na implantação ou, ao menos, cooperação na oferta de novas modalidades de ensino, como é o caso de escolas comunitárias de educação infantil, programas de alfabetização ou de ensino supletivo para jovens e adultos. Esses movimentos propiciaram, também, experiências de formação de identidades coletivas, resultando, em alguns casos, na conquista de mecanismos mais participativos na gestão das unidades escolares Associações de Pais ou Conselhos de Escola (Avancine, 1990; Campos, 1985).

A conquista de uma escola pública para um bairro desencadeia processos contraditórios: de um lado, o progresso e maiores oportunidades de ensino para os seus moradores; de outro, novas modalidades de exclusão social pelos mecanismos de seleção que o sistema educativo realiza aos que a ele têm acesso. A existência da escola exterioriza, fisicamente, grande parte das relações sociais vivenciadas no cotidiano, que se exprimem na segregação e nas desigualdades sociais mais amplas. A separação entre "mais ricos" e "mais pobres", mesmo no interior dos bairros populares, estratifica e segmenta os "cidadãos" e os "excluídos", classifica os que sabem e os que não sabem, os que têm "cultura" e os que não têm. Assim, se configura uma noção bastante flutuante de "comunidade escolar" (alunos e pais) e os outros, "os estranhos", "os marginais", "os delinquentes", distantes da rede de escolas públicas ou com ela mantendo uma relação descontínua, caracterizada pelas reprovações reiteradas, pelo fracasso e pela exclusão definitiva.

A precariedade das instalações da rede de ensino público e as dificuldades de sua manutenção resultaram em um padrão bastante diversificado de novas reivindicações, não apenas voltadas para melhores oportunidades de acesso ao ensino, mas para a alteração das condições

de funcionamento dos estabelecimentos existentes: material pedagógico, professores para ocupar aulas ociosas, reforma dos prédios, merenda escolar. Nesse conjunto, a demanda por maior segurança torna-se mais forte a partir dos anos 80, quando os problemas da violência urbana e deprecação dos prédios escolares passam a ser mais intensos.

Estudos realizados em 1982 atestam que cerca de 66% dos estabelecimentos mantidos pelo poder estadual, na cidade de São Paulo, haviam sofrido depreações ou invasões, furtos ou arrombamentos e incêndios, ações praticadas em geral nos fins-de-semana. Transformando-se praticamente em rotina na vida das escolas públicas, tais ocorrências são observadas em toda a década, em números expressivos, mesmo se levarmos em conta que são computados apenas os episódios oficialmente comunicados.

Em 1990, para um total de 935 escolas estaduais existentes na cidade de São Paulo, verificou-se no período de julho a novembro (cinco meses), cerca de 1732 ocorrências, envolvendo episódios de violência. Deste total, 35% dizem respeito a depreações sem furtos ou roubos .

Um outro aspecto importante reside no fato de que o alvo preferencial das agressões está mais centrado nos equipamentos escolares do que em outros edifícios públicos como postos de saúde ou templos religiosos, sedes de associações locais de moradores, clubes esportivos e de lazer.

² Algumas das ocorrências de invasão de escolas públicas incidem sobre o furto de equipamentos ou da merenda escolar. Trata-se, sobretudo, do "roubo da fome", mais intenso nos momentos críticos da recessão como em 1983, ano em que foram registrados vários saques a supermercados na cidade de São Paulo. Embora essas ações tenham sido observadas em todo o período, ressaltado para a análise o outro conjunto de ocorrências que não implicam furto, mas, na maioria das vezes, resultam em danos para os equipamentos escolares.

O conjunto de informações disponíveis aponta as crianças, adolescentes e jovens, moradores dos bairros onde funcionam as escolas, como responsáveis por tais agressões. Essas ações são episódicas e agrupam seus protagonistas para manifestar, por meio da depreação ou invasão, algum tipo de protesto. Podem expressar críticas contra a direção da unidade escolar pela impossibilidade de uso de suas dependências externas para o lazer; podem ser recusa das modalidades de agressão vividas no processo pedagógico (medidas disciplinares e punições praticadas por professores consideradas abusivas, critérios de avaliação do desempenho). Algumas vezes, o caráter aparentemente gratuito da agressão responde mais a um grau latente de insatisfação e de desencanto frente ao próprio papel atribuído à escolaridade pelos valores dominantes, particularmente aqueles que incidem sobre a possibilidade de ascensão social e de melhores alternativas de vida.

No entanto, novas questões sobre a violência escolar começam a se configurar no final dos anos 80 na cidade de São Paulo. Uma delas diz respeito aos índices crescentes, ainda não suficientemente investigados, de violência praticada no interior dos prédios durante as aulas: brigas entre alunos, destruição de equipamentos, invasões para acerto de contas entre grupos rivais de jovens e assaltos à mão armada praticados durante o período de aulas . O outro diz respeito à violência dos próprios aparatos policiais, às vezes encarregados de "zelar" pela ordem escolar e dos grupos de "justiceiros" (matadores profissionais) que passam a agir mais ostensivamente, contratados, em geral, por comerciantes dos bairros populares. Assim, a ameaça ou o extermínio de jovens e adolescentes atinge não apenas o segmento excluído do ensino público, os "meninos e meninas de rua", mas aqueles que ainda, de alguma forma, mantêm

Outro estudo realizado na cidade de Campinas, no estado de São Paulo, aponta para essa mesma tendência (cf. Guimarães, 1990).

vínculos com as escolas, sendo seus alunos . De forma perversa o sistema educativo se vê, embora sem reconhecê-lo, defrontado com a questão do extermínio, tradicionalmente referido apenas aos marginais e delinquentes distantes da ação educativa da escola.

Quando os problemas da violência resultam em demandas propostas pelos grupos populares ou merecem uma resposta do poder público, as medidas preconizadas resultam, na maioria das vezes, em ações repressivas (policimento ostensivo, às vezes com policiais no interior das escolas durante todo o período de aulas, zeladoria, vigilantes, rondas noturnas realizadas por viaturas ou grupos de pais) ou em reformas dos prédios para levantamento de muros, colocação de grades e alarmes ligados a Distritos Policiais . Talvez a reivindicação por segurança nas escolas seja uma das principais variáveis integradoras da "comunidade escolar", professores, direção, funcionários, alunos e pais⁶.

Em toda a década de 80, tanto na esfera estadual ou municipal, este foi o aspecto predominante das orientações. No entanto, sobretudo na esfera municipal, algumas iniciativas foram tomadas sob a forma de campanhas, quase sempre ineficazes, ou tentativas descontinuas, permeadas por muita resistência, de abertura dos equipamentos esco-

⁴ No conjunto de crimes noticiados pela imprensa no Brasil, durante o ano de 1989, observa-se que São Paulo, em números absolutos, é a cidade que apresenta maior índice (209 de um total de 457); 78,5% dos assassinatos visaram à eliminação de pessoas até 17 anos; tais crimes são praticados principalmente em locais públicos como bares, estabelecimentos comerciais, transporte coletivo, sendo que 50% são cometidos em logradouros públicos, onde também são deixados os corpos.

⁵ A erosão da confiança nos aparatos do Estado, principalmente no poder judiciário e no sistema policial, tem propiciado a disseminação de concepções voltadas para "fazer justiça com as próprias mãos", reforçando os aspectos autoritários da dinâmica cultural da sociedade brasileira (MIMR/IBASE/NEV, 1991).

⁶ Sobre a ambigüidade da noção de "comunidade escolar", consultar Sposito (1988) e Carvalho (1991).

lares para atividades culturais ou de lazer nos fins-de-semana (Sposito, 1988). Com raras exceções, essas iniciativas integraram um conjunto orgânico de propostas nascidas no interior das unidades escolares, voltadas para a construção de uma nova proposta educativa. Quando ocorrem, não obstante o seu caráter localizado e às vezes descontínuo, a incidência de violência externa e interna à escola decresce significativamente.

Se os problemas da violência nas escolas tenderam, de um lado, a se tornar crônicos e, de outro, a ganhar novas feições, as explicações que orientam o conjunto das representações mesmo aquelas que pretendem certo rigor na formulação não ultrapassam os limites do mero preconceito (os pobres, negros e migrantes são os algozes) ou alcançam os limites de uma noção bastante empobrecida da delinquência juvenil (Adorno, 1989).

No Brasil, os primeiros estudos sobre a violência ressaltaram as condições do aparato repressivo do Estado e, assim, a via mais importante de seu desenvolvimento no debate acadêmico consolidou-se na idéia de uma democratização necessária do Estado, da efetiva realização dos direitos humanos e da cidadania (Peralva, 1992b). Nos últimos anos, o campo de investigações sobre o violência começa gradativamente a se deslocar para as formas de autoritarismo social e de cultura política prevalecentes no interior da sociedade brasileira .

Sem adentrar nas várias teorias sobre a violência social ou civil (Tilly, 1978; Wirbiotka, 1988; Rule, 1987), trago para a discussão um aspecto importante que merece ser objeto de análise para melhor aproximarmos a questão da violência urbana e escolar e seus prováveis protagonistas ou vítimas: os jovens.

A este respeito, consultar Peralva (1992b).

A insuficiência das explicações dessas condutas, às vezes excessivamente abstratas e generalizantes, decorre da sua incapacidade de explicar como um mesmo quadro sistêmico ou estrutural produz práticas e condutas individuais ou coletivas diversas. Ou seja, do mesmo modo que a crise social e a exclusão são portadores potenciais da violência, elas apontam, também, para o seu contrário, a apatia, o individualismo, a fragmentação das relações sociais e ausência de sujeitos coletivos (Boudon, 1991).

Assim, ao invés de estabelecermos apenas uma etiologia e os aspectos heterônimos das ações e conflitos sociais que permeiam a existência dos jovens de classes populares em nossa sociedade, é preciso considerar, também, o campo de orientações dos protagonistas. Neste caso, poderíamos reconhecer que a violência é, ao mesmo tempo, produto de condições estabelecidas e de um conjunto de experiências e orientações produzidas pelos atores, sentido este não totalmente determinado *a priori*.

De outra parte, o processo de violência pode indicar que, no conjunto dos conflitos sociais que resultam das estruturas de dominação de sociedades como a brasileira, não estaria emergindo um novo campo de conflitualização que permitisse o aparecimento de novos sujeitos coletivos articuladores de lutas ou movimentos sociais. Com isto quero dizer que, como hipótese, os problemas da violência social e dos jovens desprivilegiados também se inscrevem num quadro de crise do agir coletivo. Seus resultados estariam expressos nas dificuldades ou na ausência de nova conflitualização das relações sociais de dominação,

⁸ A noção de experiência é desenvolvida por Thompson (1977a e 1977b).

que permitiriam o seu surgimento enquanto sujeitos coletivos de lutas e movimentos sociais.

Estas questões são relevantes sobretudo para o campo de discussões da ação dos movimentos populares por educação. Como já foi observado anteriormente, o mesmo processo responsável pela estruturação de demandas educacionais e pelo aparecimento de novas identidades coletivas, encerrou, pela natureza da reivindicação ou da resposta obtida, alguma dimensão de exclusão de outras modalidades de luta social, de conflito e de novas identidades coletivas.

Empreendidas sobretudo por mães, em alguns casos por grupos de pais de alunos, os conteúdos das lutas por educação estavam centrados sobretudo em torno dos benefícios advindos do acesso à escolaridade. Mas os usuários imediatos de tais ações seriam, em última instância, seus filhos, a nova geração. Contudo, nem essas lutas e o próprio ambiente escolar foram propiciadores da emergência dos jovens enquanto sujeitos sociais, destinatários dessas reivindicações.

Exclusão Social dos Jovens e Violência

Ao iniciar a análise da categoria jovem, de início é preciso considerar que a própria noção de juventude é complexa e historicamente determinada. Um aspecto a ser ressaltado diz respeito primeiramente ao recorte, pois não se trata do jovem em geral, mas aquele cuja extração de classe é trabalhadora. Tendo como ponto de partida essa particular condição, dois outros elementos devem ser considerados: a autonomia

A idéia de movimento social sempre esteve associada às possibilidades de conflitualização e de formação de identidades de sujeitos ou atores coletivos. À medida que algumas formas de luta se decompõem ou desaparecem pode-se observar a eclosão de outras modalidades de ação coletiva que indicariam um novo espectro considerado por alguns autores como antimovimento social ou movimento social ausente (Touraine, 1973; Wlewiorka, 1988; Dubet, 1987).

e a transição¹⁰ (Braslawski, 1985).

Na juventude, as fronteiras entre a dependência, em geral do grupo familiar, e a autonomia, advinda de sua inserção no mundo do trabalho e das relações adultas como a constituição de família, estão em contínua redefinição. De outra parte, observa-se a transitoriedade entre um modo de ser, o da criança, e o outro, o mundo adulto, sempre delimitada histórica e socialmente.

No entanto, nesta aproximação, é preciso acrescentar um conceito caro à Antropologia: a "liminaridade". Tanto a transitoriedade como a busca de autonomia contém a idéia de que os jovens vivem cotidianamente no limiar: entre um código de regras e outros; entre os projetos familiares, a escola e o mundo da rua com seus grupos espontâneos. Tais alternativas nem sempre resultam em escolhas compatíveis com as formas e expectativas dominantes.

No Brasil, o quadro configurado para a população jovem e pobre revela que esta é a parcela mais rapidamente atingida pela recessão e ausência de desenvolvimento social. De um lado, observa-se um certo "envelhecimento populacional", pois a presença da faixa etária de 0 a 19 anos tende a diminuir,¹¹ ainda que discretamente, nos últimos anos, no conjunto da população. De outro, a maior concentração da extratos de crianças e jovens localiza-se nos setores desprivilegiados.

¹⁰ Sob o ponto de vista das estatísticas, são considerados adolescentes os indivíduos de 14 a 17 anos e jovens de 17 a 25. Neste trabalho, a categoria jovem designa os dois conjuntos etários.

¹¹ Os trabalhos clássicos de Mannheim apresentavam a idéia de marginalidade, no sentido de estranhamento e relativa distância das exigências das estruturas sociais como uma das características da juventude (Mannheim, 1954).

¹² Em 1960, 52,84% da população brasileira eram constituídos por grupos etários com menos de 20 anos. Já em 1985 essa presença se reduziu para 46,98% (Fundação SEADE, 1988).

Na região metropolitana de São Paulo, a população com menos de 18 anos, em 1990, corresponde a 37,5% do total de indivíduos, mas nos agrupamentos sócio-econômicos mais baixos, chega a 45% (Fundação SEADE, 1993).

A estes dados se acrescentam a juvenilização da População Economicamente Ativa (PEA), observada a partir dos anos 70, e os índices de não emprego, relativamente superiores entre adolescentes e jovens frente ao conjunto mais amplo dos desempregados.

É fato recorrente que, para grande parte da população de centros urbanos como São Paulo, a realidade do mundo do trabalho se impõe a partir dos 14 anos, coincidindo ainda com as etapas relativas à escolarização obrigatória (40% dos menores de entre 10 a 17 anos das famílias mais pobres da região metropolitana estão no mercado de trabalho (Fundação SEADE, 1993, p.48). Mas, a intermitência constitui o grande eixo estruturador das relações dos jovens com a escola e o mundo do trabalho, pois, de modo geral, "o comportamento de um número considerável de jovens responde, sobretudo nas meninas e adolescentes, a um rápido deslocamento de uma dupla atividade (escola e trabalho) a uma atividade única (escola ou trabalho) ou à inatividade total (Madeira, 1986).

No âmbito do quadro de exclusão a que esta parcela está submetida, grande parte dos estudos realizados reitera a força crescente dos novos padrões de consumo, aliados às impossibilidades também crescentes de sua efetiva realização pelo trabalho familiar ou individual (Madeira, 1986).

Segundo Madeira, a juvenilização da PEA atesta o fracasso da teoria da modernização, que acenava para a idéia de que o desenvolvimento industrial e o crescimento urbano implicariam na liberação de crianças e jovens do mercado de trabalho (Madeira, 1986). Com a recessão, em 1990, as taxas de desemprego das famílias mais pobres na Grande São Paulo chegaram a 19%, ao passo que a média da região é de 9,6% (Fundação SEADE, 1993, p.40).

Neste conjunto de processos é preciso reconhecer que as representações dos jovens sobre a escola e o mundo do trabalho tendem a se alterar. As famílias que integram as periferias do centro da cidade de São Paulo, constituídas de migrantes de primeira ou segunda geração, incorporaram tanto a ética do trabalho como meio de vida e de afirmação de sua dignidade, como a busca da escolaridade enquanto projeto superador das precárias condições de vida (Sposito, 1992). Mas seus filhos já não encontram no mundo das ocupações alternativas claras para a sua sobrevivência e muito menos ascensão. Sequer observam na trajetória familiar os frutos advindos do esforço e da labuta diária no trabalho. O país está mais pobre, as famílias no seu conjunto se empobreceram e as perspectivas de melhoria estão cada vez mais reduzidas. A heterogeneidade nas formas de inserção na divisão social do trabalho resulta também na ausência em vários bairros da periferia da cidade de uma cultura claramente configurada a partir do mundo operário e sindical.

Embora esta geração tenha melhores condições de acesso ao ensino público do que seus pais, as trajetórias escolares são descontínuas. Mesmo antevendo a importância do acesso ao conhecimento sistematizado, o jovem acaba por orientar suas ações sobretudo em torno das funções credencialistas do sistema de ensino (Tedesco, 1985) em detrimento de outros aspectos. E, assim, em um aparente movimento contraditório, o jovem rejeita aquilo que o conhecimento sistemático e a escola poderiam lhe oferecer, uma vez que o modo de transmissão e as estratégias vigentes no sistema de ensino, somados às características do mercado de trabalho, produzem efeitos contrários àqueles inicialmente pretendidos pelos educadores ou pais (Willis, 1991).

¹⁴ O fim das periferias operárias em Paris, substituídas pelos grandes conjuntos habitacionais cuja composição social é extremamente heterogênea, implica em novas experiências e estratégias de ação do segmento jovem. A este respeito, consultar Dubet (1987) e Lapeyronnie (1992).

Se, no universo escolar e no mundo do trabalho, as possibilidades de relações sociais significativas, de espaços de constituição de identidades coletivas e a possível conflitualização da condição de exclusão e de dominação não têm se constituído, o mundo da rua tem possibilitado novas agregações e forjado novas identidades grupais para esse jovem.

Em São Paulo, encontram-se disseminadas e, ainda não suficientemente estudadas, novas e heterogêneas formas de sociabilidade e de agrupamento juvenis que demandam investigações. Observa-se o ressurgimento ou revigoração das gangues urbanas, de grupos com padrões claros e regras de convivência estabelecidas como é o caso das torcidas jovens de clubes de futebol e os carecas (*skinheads*) dos subúrbios. Outras modalidades são mais difusas como as galeras dos bailes *funk*, os grupos de grafiteiros. Algumas apresentam uma dimensão expressiva em torno da música, como o RAP (*Rhythm and Poetry*). Não obstante sua variedade, em todas elas as questões da violência estão presentes.

Desconhecidos e em grande parte tendo uma existência paralela ao mundo das instituições, escolas e sindicatos, estes grupos propõem desafios à interpretação, sobretudo para os estudiosos do tema da juventude e da formação de sujeitos coletivos, tanto sob o ponto de vista das denominadas condutas sombrias — o racismo — como sob a ótica de novas modalidades do conflito urbano e da luta social.

A Experiência Social como Expressão

Nesse conjunto heterogêneo e diversificado, o RAP, ou Movimento HIPHOP, aparece como eixo estruturador da sociabilidade do jovem em torno do mundo da rua, sobretudo nos finais da década de 80.

Tal como nas áreas urbanas pobres dos EUA, New York entre outras, o RAP surge em São Paulo como manifestação de jovens da periferia

da cidade, aglutinando sobretudo aqueles de origem negra. Embora apareça apenas como um estilo de música, é preciso considerar que o RAP não se reduz a um mecanismo habitual da "sociedade de consumo" ou "mercado jovem" (Dubet, 1987; Martins, 1975). De alguma forma, a expressão musical traduz e testemunha uma certa experiência social que se transforma no seu fundamento.

O RAP, nascendo nas ruas e esquinas da cidade, retoma de modo criativo a tradição oral dos negros da África Ocidental que entoavam canções nas aldeias (*griots*). Esta herança continua com os escravos das plantações ao sul dos EUA e os prisioneiros negros nas primeiras décadas do século XX que, na submissão ao trabalho forçado, cantavam para denunciar e mitigar seu sofrimento (Toop, 1991).

O espaço urbano, produto de relações sociais diversas, acaba por se estruturar em múltiplas modalidades de interação constituindo o "pedaço" (Magnani, 1981 e 1992), uma apropriação que não é típica do mundo da casa e não espelha o anonimato do espaço público. Esquinas, bares, pontos de encontro são os pedaços do espaço urbano nos bairros que possibilitam o desenvolvimento de novas relações. Nesses espaços — os pedaços — cultivados em torno da amizade, surgem os grupos de RAP — conhecidos e designados como os irmãos de rua — que podem sofrer forma de desenvolvimento diversa.

Uma dupla forma de entrada do jovem para a constituição do grupo de RAP pode ser observada: de um lado, o gosto pela música e pela dança de rua e, de outro, a solidificação de relações de amizade. No entanto, se a imagem artística aparece como apelo à organização do grupo, ela imediatamente se articula ao tipo de produção musical que nele se realiza. Ou seja, embora a possibilidade do sucesso e da visibilidade artística do grupo sejam aspirações, o conteúdo das letras introduz uma dimensão expressiva de denúncia e protesto contra o racismo, a discriminação e a violência policial.

Os temas mais freqüentemente cantados apontam não só a violência que sofrem na rua, seja dos aparelhos repressivos seja dos "justiceiros", mas revelam este mesmo espaço como fonte de conhecimento: o "saber" que se aprende na rua na busca da sobrevivência. Neste caso, o confronto entre o que se aprende em casa ou na escola é estabelecido com esta nova modalidade de aprendizado. Se a denúncia da violência e do racismo impregnam grande parte das músicas, não é menor o espaço dedicado ao chamamento para o "estar informado". A informação aparece, assim, como a arma efetivamente mais poderosa de sobrevivência e de luta do que as tradicionais armas de fogo. Por esta via, a necessidade de conhecimento da realidade, a importância da escola é recriada na forma de um apelo: "não abandone a escola".

Em São Paulo, à criação de alguns grupos em bairros sucede-se a formação da "posse" ou *crew*. Em geral, a posse integra número variado de grupos (em torno de oito a doze) e busca regras de ação mais estruturadas. Todas elas possuem um líder — aquele que fala em nome dos grupos — e exprimem uma forma coletiva de apropriação

"Então, quando o dia amanhece
Só quem é de lá sabe o que acontece
Ao que se parece, prevalece a ignorância, e nós
Estamos sós, ninguém quer ouvir a nossa voz
Cheios de razões e calibres em punho
Difícilmente um testemunho vai aparecer
E pode crer a verdade se omite
(Pois quem garante o meu dia seguinte)
Justiceiros são chamados, por eles mesmos
Falam, humilham, e dão tiros a esmo
E a polícia não demonstra sequer vontade
De resolver ou apurar a verdade" (*Pânico na Zona Sul*)
O autor da letra é Brown, do Grupo de RAP Racionais.

¹ "Todos os rappers necessitam; Primeiro: termine a escola. Geralmente os rappers cantam sobre o que sabem e se o conhecimento é limitado, o Rap eventualmente será limitado" (frases do encarte de um LP do grupo Public Enemy).

do território no bairro onde ela se origina. Algumas posses elegem figuras adultas e moradores dos bairros, altamente simbólicas no interior da luta contra a discriminação, como "padrinhos" ou "madrinhas".

Se as "galerias" ou "tribos urbanas" aparecem com um potencial altamente conflitivo inter grupos, o RAP tem buscado superar essas disputas para uma ação mais organizada e solidária. Com o apoio de alguns grupos dos Movimentos Negros, os *rappers* produzem cartilhas, revista, organizam oficinas em centros culturais da periferia e apresentações nos bairros, praças ou ruas, e estações de metrô.

Em geral, os integrantes dos grupos trabalham e mantêm com a escola uma relação intermitente; alguns definitivamente excluídos, outros ainda permanecem estudando. Mas a escola continua sendo um centro importante de referência, sobretudo como possível local de aglutinação para reuniões, uma vez que nos bairros onde os grupos nascem a ausência de equipamentos culturais e de lazer é intensa.

Nesta busca diversa de aproximação com a escola, em 1992, ocorre uma experiência em São Paulo que tende a se disseminar em outras cidades do país. Sob o ponto de vista da administração local, a violência escolar e o isolamento da atividade educacional dessas novas formas de sociabilidade juvenil exigiram outras estratégias de abordagem de modo a serem criadas condições para que este mundo de algum modo se tornasse mais visível no interior do sistema escolar.

Setores da área educacional que mantinham relações com os Movimentos Negros desenvolveram o Projeto RAP nas escolas municipais. A partir do segundo semestre de 92, várias apresentações dos grupos mais conhecidos no circuito alternativo (Racionais e DMN) foram organizadas nas escolas, seguidas de debates com os alunos, sob sua coordenação. Nestes eventos, os temas da violência e do racismo

apareceram como potencializadores das discussões; a violência cotidiana na rua e muitas vezes dissimulada no interior da escola. Em cada apresentação, os grupos locais também conseguiram mostrar seu trabalho.

Mas as atividades não se reduziram aos espetáculos e debates. Uma vez que, naquele momento, parte da administração municipal estava sensibilizada, foi possível a organização de atividades regionais nos fins-de-semana, sediadas em escolas de bairros da periferia, para aglutinar os grupos de RAP. Estas atividades culminaram com um encontro municipal, que buscou uma forma de organização coletiva dos grupos existentes na cidade, independentemente da possível interação estabelecida com as unidades escolares

A mudança de orientação na administração municipal, após as últimas eleições de novembro de 92, significando um claro retrocesso político, impediu a continuidade do projeto, acarretando para alguns grupos, inclusive, a impossibilidade de continuarem a usar o espaço das escolas públicas como local de reuniões e encontro.

Se a ausência ou a descontinuidade de políticas culturais e educacionais que busquem novas formas de responder aos desafios criados pela vida dos jovens marca o momento atual, elas não impedem, entretanto, que esses sujeitos procurem seus caminhos próprios de organização.

Sendo apenas uma, dentre as diferentes expressões da sociabilidade juvenil, o RAP aponta para a importância da investigação e análise

Torna-se muito difícil estimar o número de grupos existentes atualmente na cidade de São Paulo. Neste encontro estiveram presentes mais de 60 grupos, cerca de 15 posses, totalizando em torno de 200 participantes.

dessas novas modalidades de aglutinação. No interior da experiência de exclusão econômica, cultural e da violência torna-se possível desvelar os processos de construção de identidades capazes de produzir novas imagens do conflito urbano, da ação coletiva e, talvez, da luta social na cidade.

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Sérgio. Violência urbana e justiça criminal. *Travessia*, São Paulo, v.2, n.4, 1989.
- AVANCINE, Sérgio. *Daqui ninguém nos tira: mães na gestão colegiada da escola pública*. São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BECKER, Howard. *Outsiders: études de sociologie de la déviance*. Paris: H.M. Metaille, 1985.
- BOUDON, Raymond. *La place du désordre*. Paris: Quadrige: PUF, 1991.
- BRASLAWSKI, Cecilia. *Juventud y sociedad en la Argentina*. Santiago: CEPAL, 1985.
- CAMPOS, Maria Malta. Escola e participação popular. In: MADEIRA, F., MELLO, G.N. *Educação na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1985.
- CAMPOS, Maria Malta. As lutas sociais e a educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.79, nov.1991.
- CARVALHO, Marília. *Uma identidade plural: estudo de uma escola na região metropolitana de São Paulo*. São Paulo, 1991. Dissertação

(Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CHAMBOREDON, J.C. La délinquance juvénile, essai de construction d'objet. *Revue Française de Sociologie*, (s.l.), v.12, 1971.

COHEN, D. *Delinquent boys: the culture of the gang*. New York: Free Press, 1955.

DUBET, François. *La galère: jeunes en survie*. Paris: Fayard, 1987.

FORACCHI, Marialice. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Ed. Nacional, 1965.

FORACCHI, Marialice. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira, 1972.

FUNDAÇÃO SEADE. *O jovem na Grande São Paulo*. São Paulo, 1988. (Coleção Realidade Paulista)

FUNDAÇÃO SEADE. *Pesquisa das condições de vida na Região Metropolitana de São Paulo: principais resultados*. São Paulo, 1993.

GUIMARÃES, Aurea. *A depredação escolar e a dinâmica da violência*. Campinas, 1990. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UNICAMP.

KOWARICK, Lúcio. Movimentos urbanos no Brasil contemporâneo: uma análise da literatura. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, n.3, 1987.

- LAPEYRONNIE, Didier. L'exclusion et le mépris. *Les Temps Modernes*, Paris, n.545, 1992.
- MADEIRA, Felícia. Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.58, ago.1986.
- MAGNANI, José Guilherme. *Festa no pedaço*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- MAGNANI, José Guilherme. *Da periferia ao centro: pedaços e trajetos*. São Paulo, 1992. mimeo.
- MANNHEIM, Karl. *Diagnostic of our time*. London: Routledge & Kegan, 1954.
- MARTINS, José de Souza. *Capitalismo e tradicionalismo*. São Paulo: Pioneira, 1975.
- MATZA, D. *Delinquency and drift*. New York: Willey, 1 964.
- MATZA, D. *Becoming deviant*. New Jersey: Englewood Cliffs, 1969.
- MELUCCI, Alberto. Mouvements sociaux, mouvements postpolitiques. *Revue Internationale d'Action Communautaire*, [s.l.], v.10, n.50, 1983.
- MELUCCI, Alberto. Um objetivo para os movimentos sociais? *Lua Nova*, São Paulo, n.17, 1989.
- MERTON, R.K. *Éléments de théorie et de méthode sociologiques*. Paris: Plon, 1965.
- PERALVA, Angelina. *Reinventando a escola: a luta dos professores do Estado de São Paulo na transição democrática*. São Paulo, 1 992a. Tese (Livre Docência) Faculdade de Educação, USP.
- PERALVA, Angelina. *A generalização da violência como modo de regulação das interações humanas na Região Metropolitana do Rio de Janeiro*. São Paulo, 1992b. Projeto de Pesquisa, mimeo.
- RULE, James. *Theories of civil Violence*. Los Angeles: University of California, 1987.
- SPOSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo, 1988. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, USP.
- SPOSITO, Marília Pontes. Indagações sobre a educação de jovens filhos de migrantes. *Travessia*, São Paulo, v.5, n.1 2, 1992.
- TEDESCO, Juan Carlos. Reproductivismo educativo y sectores populares en América Latina. In: MADEIRA, F., MELLO, G.N. Educação na América Latina. São Paulo: Cortez, 1985.
- THOMPSON, E. *La formación histórica de la classe obrera*. Barcelona: Lasa, 1987.
- THOMPSON, E. *Tradicón, revuelta y conciencia de classe*. Barcelona: Crítica, 1987a.
- TILLY, Charles. *From mobilization to revolution*. London : AddisonWesley, 1978.
- TOOP, David. *Rap Attack 2*. New York: Serpent's Tail, 1991.

- TOURAINÉ, Alain. *Production de la société*. Paris: Seuil, 1975.
- TOURAINÉ, Alain. Os novos conflitos sociais: para evitar mal entendidos. *Lua Nova*, São Paulo, n.17, 1989.
- WIEVIORKA, Michel. *Sociétés et terrorisme*. Paris: Fayard, 1988.
- WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

EDUCAÇÃO PARA ADULTOS TRABALHADORES – UM ESPAÇO PARA A TELEDUCAÇÃO?

Antonia Maria C. Ribeiro
Elisa Marina do N. Machado*

A proposta deste artigo é discutir o espaço que pode ter a teleducação no desenvolvimento da educação de cerca de 50 milhões de trabalhadores brasileiros analfabetos ou sem as quatro primeiras séries do ensino fundamental, inscritos numa sociedade periférica, dependente e sob a influência impactante dos acelerados avanços tecnológicos e científicos mundiais, e marcada, sobretudo, pela indefinição de um projeto político próprio para a superação de aviltantes índices de degradação social.

"Alguma Coisa Está Fora da Ordem - Fora da Nova Ordem Mundial!"¹

A menos de uma década do século XXI, quando uma nova ordem sócio-econômica mundial se organiza e os avanços da revolução científica e tecnológica causam impactos de toda ordem, o Brasil tem quase um terço de sua população em estado de pobreza, sendo que 32 milhões vivendo em estado de miséria absoluta, transitando em cenários como esse:

* As autoras são especialistas em Educação de Adultos e membros integrantes do Grupo de Trabalho de Educação a Distância do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca.

Trecho da música *Fora de Ordem*, de Caetano Veloso.

"Legião de miseráveis vaga por São Paulo"

Fruto de mutações sócio-econômicas, novas espécies de homens, adaptados às contingências da crise, vagam hoje pela maior cidade do país. Sujos, maltrapilhos, famintos, multiplicam-se e incorporam novas denominações aos habitantes da cidade. Os membros do enorme contingente que vive sem energia elétrica são chamados homens-morcego e os que vivem nos charcos, ganharam o apelido de homens-jacaré. Quem escava um buraco no concreto, é o homem-caruncho. (Júnior, 1993)

O quadro da atual realidade econômica e social apresenta níveis alarmantes de desigualdade, o que faz do Brasil um dos países do continente cuja distribuição de renda se situa entre as mais *perversas*.

A alta concentração de renda e, por consequência, o grande contingente de pobres do Brasil associa-se ainda às altas taxas de analfabetismo, às desigualdades nas condições de moradia e de acesso a bens e serviços públicos e à baixa qualificação e produtividade do trabalho no país. As desigualdades na distribuição de renda levam a sociedade a viver, simultaneamente, numa multiplicidade de mundos, de sonhos, de desejos de consumo e de propostas de organização social. Pela própria desigualdade, estas propostas não se casam. (Médice e Aguiar, 1992)

Enquanto a revolução científica e técnica contemporânea, que se solidifica, vem requerendo, em nível mundial, a formação de novos trabalhadores capazes de atuar autonomamente na sociedade tecnológica dominante, no Brasil o desafio reside, ainda, em prover grande parcela da população do acesso a direitos sociais básicos, como educação, alimentação, moradia, saúde e trabalho.

Nas sociedades mais desenvolvidas a tecnologia já se encontra dentro das escolas, das salas de aula, com amplo emprego de teleconferências, via satélite, videotextos, teletextos, telefone, entre outros aparatos.

No Brasil, em termos de educação básica, trata-se, ainda, de universalizar o acesso de milhões de brasileiros a um patamar de escolaridade mínima, aí incluindo-se o conhecimento elementar da própria escrita e leitura da língua nacional — a alfabetização.

O que se tem verificado, na verdade, é que as transformações advindas desta revolução científica e técnica só tendem a contribuir para o acirramento das desigualdades e da injustiça social, principalmente em países terceiro-mundistas, como o Brasil.

É a revolução científica e técnica que, ao contrário da revolução industrial, não se baseia na máquina como multiplicadora ou substituta da força humana física e nem no homem, visto como mão-de-obra produtora. A nova máquina interfere no campo da força humana mental podendo multiplicá-la e até substituí-la. O trabalho humano é atingido no seu significado: os homens são envolvidos no processo de produção como portadores da ciência e do conhecimento social acumulado; são impelidos para a margem da produção imediata; a presença deles é muito mais de criadores, de cientistas, que de operários no sentido industrial. (Silva, 1992)

Que homens são esses, dos quais se espera perfil de desempenho profissional autônomo, criativo e abrangente, alicerçado em conhecimentos que lhes assegure o domínio de processos de produção e gestão cada vez mais complexificados?

Certamente não são os homens-jacaré, homens-morcego, homens-caruncho, tampouco os cinquenta milhões de brasileiros sem o mais elementar nível de instrução.

A serviço de quem se coloca, então, o avanço vertiginoso do conhecimento científico e tecnológico? Em que direção essa produção se orienta? Quem a ela tem acesso e quem dela se beneficia?

Especificamente, no Brasil, em que medida o conhecimento e a produção científica e técnica se têm dirigido para tentar solucionar problemas sociais básicos do país? Os mais recentes estudos apontam para o distanciamento entre a pesquisa e produção nesse campo e o encaminhamento de alternativas viáveis para enfrentar situações sociais críticas.

Nós temos uma modernização técnica, ou seja, uma modernização que põe como símbolo de futuro o acesso às tecnologias de ponta no mundo. Essas tecnologias servem ao consumo, servem a quem consome transportes — através de automóveis; educação — através das escolas privadas; saúde — através dos transplantes, das cirurgias plásticas, dos implantes de dentes, etc. Mas, não servem à habitação, saúde, educação e transporte para as massas. (Buarque, 1993)

A construção da chamada nova ordem sócio-econômica mundial continuará sendo, em si mesma, "alguma coisa fora da ordem", enquanto os horizontes desse reordenamento não estiverem voltados para eliminar as enormes diferenças sociais que se perpetuam no Brasil e no mundo.

Esse reordenamento requer, indiscutivelmente, uma modernização essencialmente ética, que supõe o atendimento simultâneo às necessidades sociais básicas da população. No caso brasileiro, implica, prioritariamente, a urgente redefinição da abrangência do papel do Estado no provimento dessas necessidades, o resgate da educação como eixo dos projetos de desenvolvimento e a profunda reestruturação do Sistema Nacional de Educação, na perspectiva de se elevar o nível educacional e cultural de todos os cidadãos.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos — Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, admite que

em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta grandes deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar

sua qualidade, e que deve estar universalmente disponível. Reconhece, ainda, que uma educação adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo. (CMET, 1991)

Assegurar educação para todos ainda é um desafio. No Brasil, apesar da expansão quantitativa ocorrida nos últimos 10 anos, persiste um quadro preocupante. "São aproximadamente 3,5 milhões de crianças de sete a 14 anos, que não têm acesso à escola básica e cerca de 17,5 milhões de analfabetos com idade superior a 15 anos." (MEC, (19-1). Somam-se a estes milhões de analfabetos ditos funcionais.

Assim, para uma transformação qualitativa dessa situação "é indispensável uma clara e corajosa opção política que valorize a educação, priorize a alocação de recursos e canalize todos os esforços para a restauração do sistema nacional de ensino." (Georgen, 1990). Nessa reformulação se incluem, é claro, a educação de jovens e adultos e a teleducação.

Planos e intenções são suficientes para reverter este quadro?

"Aqui Tudo Parece que é Ainda Construção e já é Ruína... Nada Continua"

Mais uma vez, no âmbito governamental, se vêem retomados uma ampla discussão e encaminhamento de políticas e planos educacionais para o país. Isto remete, de imediato, ao passado mais recente, para demonstrar que outros momentos — igualmente marcados por posicionamentos oficiais e dispositivos legais — não foram suficientes para o desenvolvimento de propostas capazes de alterar a situação crítica em que se encontra o sistema educacional brasileiro.

² Caetano Veloso em *Fora de Ordem*

Uma breve retrospectiva da atuação governamental, especialmente na área de educação de adultos, nos anos 80 e início da década de 90, mostra, em nível de discurso, a preocupação com a melhoria e a expansão da oferta de serviços educativos para jovens e adultos e, em nível de prática, o descaso com que essa educação continua sendo tratada.

O III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto/1980-1985 e o Programa Educação para Todos — Caminho para a Mudança, lançado em 1985, reforçam a necessidade de desenvolvimento de uma educação de adultos com características próprias, flexível e adequada à realidade da clientela e seu meio. A universalização do ensino básico e a erradicação do analfabetismo como tarefa dos governos federal, estaduais e municipais, com a participação articulada de todos os segmentos da sociedade civil, são então colocadas como metas imprescindíveis e inadiáveis.

A constituição de uma Comissão Paritária, em 1988, formada por representantes das três esferas governamentais e da Fundação Educar, para propor diretrizes fundamentais de uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos no país, foi outra iniciativa do MEC, na perspectiva de melhor reorientar as ações nessa área.

No entanto, a arbitrária reforma administrativa do governo Collor, em 1990, resulta, entre outros desmandos, na extinção da Fundação Educar, sem qualquer planejamento e infra-estrutura que permitisse a absorção de seus objetivos, programas e materiais pelos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação, evitando-se, com isto, a descon-tinuidade do atendimento a grande parcela de jovens e adultos, o enorme sucateamento do acervo da Fundação e a dispersão de uma equipe técnica, especializada em educação de adultos, hoje atuando em diversas outras áreas.

Mais um plano é lançado. Com grande sustentação da mídia, o governo Collor apresenta à Nação, em 1991, o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) e convoca os setores educacionais, representantes de entidades afins e sociedade civil organizada, a se mobilizar e engajar em torno dessa proposta. Muitos encontros e seminários municipais, regionais, estaduais e nacionais se sucederam para consolidação de parcerias, definição de metas e repasse de recursos, sendo, no entanto, pouco conhecidos os resultados obtidos.

Assim como a educação de adultos, a teleeducação tem sido marcada, entre outros aspectos, pela descontinuidade político-administrativa e pela falta de articulação entre as esferas responsáveis pelo seu desenvolvimento.

A educação a distância começou a ser discutida no Brasil a partir de 1923 e, durante quase 50 anos, desenvolveu-se sem políticas e diretrizes, para, somente em 1965, ser instituída, pelo governo federal, uma comissão de Estudo e Planejamento da Radíofusão Educativa, que atuou até 1972, ano em que foi criado o Programa Nacional de Teleeducação (PRONTEL).

Atente-se, aqui, para o fato de que tal programa resultou de recorrentes reivindicações de entidades e educadores ligados à educação a distância, preocupados com a formulação de uma política nacional de teleeducação articulada à política educacional brasileira e coordenada pelo Ministério da Educação.

Com o objetivo de integrar as distintas e dispersas ações teleeducativas, redirecionando-as para o atendimento das prioridades educacionais, o Plano Setorial de Educação e Cultura/1972-1974, determina, então, a criação de um Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais, coordenado pelo PRONTEL.

Data de 1973 uma das primeiras tentativas governamentais para definir uma política de educação a distância para o país, através da elaboração do Plano Nacional de Tecnologias Educacionais MEC/PRONTEL.

Em 1978, esse plano é absorvido pelo Departamento de Aplicações Tecnológicas (DAT), órgão central da direção superior do MEC, que no ano seguinte se transforma em Secretaria de Aplicações Tecnológicas (SAT).

Nada decorreu dele; concretamente, foi apenas um estudo, um documento. Em consequência, continuaria mantido o descompromisso dos órgãos em execução, na falta de uma posição firme e definida quanto ao uso responsável e programado dos meios de comunicação de massa, a serviço da educação e da cultura, manifestado por meio de declarações de intenções ou de planos tão mirabolantes quanto inexecutáveis e fadados ao fracasso. (Buarque, 1993)

Em 1988, por determinação do então ministro da Educação, é criado um grupo de trabalho composto por representantes de órgãos do MEC, sob a coordenação de um conselheiro do Conselho Federal de Educação, para elaborar uma política de Educação a Distância e formular propostas de cursos a distância e é atribuída, ainda, ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), como órgão do MEC, a responsabilidade de estimular, coordenar e consolidar as ações nessa área, no âmbito governamental, cabendo-lhe a promoção de estudos, pesquisas e experiências.

Alguns projetos sob a coordenação do INEP chegaram ainda a ser aprovados com recursos do Fundo Nacional do Desenvolvimento Econômico (FNDE), mas, com a reforma administrativa do governo Collor, os projetos em curso ficaram em parte prejudicados.

Ainda no âmbito do MEC, em 1992, a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) define a política e o Programa Nacional de Teleeducação

restrito à sua área, priorizando ações de atualização e aperfeiçoamento de professores de 1ª a 4ª séries do 1º grau e programas de apoio tecnológico à sala de aula. É criado, inclusive, um Sistema Nacional de Teleeducação, composto pelo MEC/SENEB, Fundação Roquette Pinto e Ministério da Infra-Estrutura/EMBRATEL.

Em maio de 1993, após três anos de tramitação e às vésperas de sua aprovação, o Projeto de Lei do Executivo criando a Universidade Aberta do Brasil é retirado do Congresso pelo presidente da República.

No marco de todas essas intenções, planos e programas e do próprio texto constitucional, que suporia uma ampliação substancial do atendimento educacional a jovens e adultos — quer através das formas convencionais de ensino, quer por meio da teleeducação — o que se configurou foi uma total fragmentação das políticas e planos estabelecidos, ambigüidade de estratégias de financiamento e gestão dos recursos públicos, descontinuidade e interrupção arbitrária de programas e projetos em andamento, muitos deles em fase ainda inicial.

Novos planos... velhos desafios

A mais recente movimentação — debates, encontros, seminários, e comprometimentos públicos para definição de políticas e planos, com vistas à universalização do ensino básico e à erradicação do analfabetismo — tem como um dos estímulos a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, na qual foram aprovados a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.

Passados três anos dessa Declaração, da qual o Brasil é signatário, surge o Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado em maio de 1993 por um grupo executivo composto por representantes do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), e do próprio MEC, com representatividade também do Conselho Federal de Educação, do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), da Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação, da Confederação Nacional da Indústria, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), do Movimento de Educação de Base (MEB), da Organização das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

O referido Plano estabelece diretrizes norteadoras das políticas de educação para os próximos anos e coloca como grande objetivo "assegurar, até o ano 2000, às crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida contemporânea". (MEC, [19--])

No que se refere à Educação a Distância, além do Plano Decenal que indica a teleeducação como alternativa capaz de concretizar a sistematização da educação continuada de jovens e adultos, outras iniciativas governamentais são formuladas na perspectiva de sua utilização.

Nesse contexto, destacam-se o Protocolo de Cooperação firmado em junho de 1993, entre o Ministério da Educação e o Ministério das Comunicações, com a participação do CRUB, do CONSED e da UNDIME para o desenvolvimento de um Sistema Nacional de Educação a Distância e o documento Educação Trabalho para Todos: Desafios da Educação a Distância Situação Atual e Perspectivas, apresentado pelo MEC na reunião de ministros de Educação dos Países Ibero-Americanos, em Salvador, em julho desse ano, o qual confere a essa alternativa de educação o papel fundamental na reorganização e democratização das oportunidades educacionais.

Nesse novo quadro que se delinea, a questão que se coloca diz respeito à direção a ser tomada, para que esse momento de decisões sobre o

encaminhamento da educação nacional aí incluindo-se a teleducação, mais uma vez não seja esvaziado por práticas criadas e especializadas em fazer nada acontecer ou continuar.

É necessário refletir sobre a convocação que novamente ocorre, de importantes setores da sociedade civil organizada, para participar e comprometer-se com as propostas governamentais mais recentes, no sentido de assegurar educação para todos.

Esses setores têm importância estratégica no caminho de se tentar consolidar uma outra postura coletiva frente à formulação, ao controle social das políticas e gastos públicos e à vigilância da qualidade dos serviços educativos prestados à população.

Para tanto, importa ampliar mecanismos para socialização das políticas e metas governamentais, junto, não só a entidades representativas da área educacional, mas à sociedade de um modo geral e, em especial, a sindicatos e associações de trabalhadores de todas as áreas.

Importa, simultaneamente, apontar e exigir mudanças radicais no estilo até então adotado na condução dessas práticas.

Essas mudanças supõem, entre outras medidas, a redefinição do papel e da função do planejamento educacional global nas suas interfaces com a política econômica e social do país; a incorporação de substantivos aportes de entidades representativas da sociedade à formulação de políticas e planos educacionais; a eliminação de práticas clientelistas, eleitoreiras e imediatistas que subsistem — atuais e acintosas; na sustentação de programas de impacto ou supostamente inovadores, que duram o exato tempo em que seus criadores permanecem no poder.

A concretização dessas mudanças terá que estar fundamentalmente referenciada na explicitação do tipo de sociedade e de cidadão que se

pretende formar ou fortalecer nesse momento histórico de crescente internacionalização das relações políticas, econômicas, sociais e culturais.

Uma firme vontade e compromisso políticos no encaminhamento dos atuais planos para a educação brasileira terão que passar pela construção de um novo perfil de desempenho do Estado, face às questões educacionais do país.

O delineamento desse perfil deverá implicar um visível rompimento com um padrão de gestão pública da educação, marcado pela incapacidade de assumir e conduzir políticas educacionais coerentes com as reais necessidades da população; de administrar com eficácia e transparência políticas de financiamento e controle dos gastos públicos; de estabelecer e sustentar estratégias para efetiva articulação entre instâncias educativas oficiais nos três níveis do governo e, ainda, de garantir mecanismos para impedir a descontinuidade político-administrativa em todas as esferas.

Sem indícios do estabelecimento de uma nova forma de gestão pública da educação brasileira, é só com um olhar de apreensão, cautela e dúvida que se pode examinar esse momento de definição de políticas e planos educacionais que estão ainda em construção, porque podem se transformar em ruína.

"Eu não Espero pelo Dia em que Todos os Homens Concordem. Apenas Sei de Diversas Harmonias Possíveis sem Juízo Final"

Em que pesem a discordância e o descrédito, ainda hoje existentes, sobre o papel e a função da teleducação, esta constitui-se num serviço educativo viável e adequado à realidade brasileira.

³ Costa, 1986.

Os problemas que marcam tanto a proposição quanto a condução das políticas educacionais no Brasil estão duplamente presentes, na área de educação de adultos e da teleducação, visto que são áreas marginais e secundizadas no interior do sistema educacional, onde ainda não foram inseridas de forma orgânica e nem balizadas por parâmetros qualificadores de sua formulação e encaminhamento.

O caminho percorrido pela educação de adultos e pela teleducação tem sido por um terreno movediço e sinuoso, pontilhado por equívocos, ambigüidades e estagnação.

Na legislação educacional brasileira até agora em vigor, a educação a distância é recomendada apenas para a educação supletiva de 1º e 2º graus o que pode revelar uma visão parcial e equivocada das reais possibilidades da teleducação no enfrentamento dos problemas educacionais e sociais do país.

Por que um dos potenciais da teleducação que é a possibilidade de ser organizada e desenvolvida através de programas, meios e formas de estudo flexíveis e adequados às características dos grupos envolvidos não foi legalmente recomendada para outros serviços educativos e outros níveis de ensino e em áreas da saúde, do trabalho, da alimentação e do saneamento?

Um país de dimensões continentais como o Brasil, com diferentes realidades econômicas, sociais e culturais não deveria prescindir da teleducação, para fazer chegar o ensino e a informação a distintos grupos separados por enormes distâncias físicas e sociais.

Mas o fato é que ainda há muita controvérsia em relação à educação a distância, que tem sido errônea e recorrentemente definida (e confundida) com os meios e modalidades de estudo que pode utilizar. Não é difícil se localizar em textos, inclusive oficiais, a referência à

teleducação como modalidade ou metodologia de ensino, o que reduz e limita sua condição de ser, também, um serviço educacional.

Para ser tomada como tal, a teleducação deve ser prevista, administrada e avaliada no conjunto do planejamento global da educação, baseada em diagnósticos, estudos e pesquisas sobre as reais necessidades educativas da população e articulada aos serviços educacionais regulares, aos quais deve subordinar-se, num processo de intercomplementaridade e não de concorrência e substituição.

A polémica sobre as possibilidades e conveniências da teleducação pode decorrer, também, do fato dessa alternativa de ensino ser, ainda, potencialmente associada à pedagogia tecnicista, que vigorou entre as décadas de 50 e 60, onde meios, modalidades e materiais de ensino foram vistos como componentes de sistemas instrucionais rígidos e estruturados, em que aos professores cabia a função de aplicá-los e aos alunos o papel de utilizá-los passivamente, na hipótese da formação de indivíduos modelares e integrados ao sistema econômico e social então vigente.

A verdade é que não se conseguiu avançar suficientemente na formulação de uma concepção pedagógica teleducativa e, por decorrência, na proposição de uma teledidática capaz de explicitar, com visível clareza e competência, os pressupostos da aprendizagem, a natureza dos conteúdos, métodos, materiais e formas de ensino e estudo, avaliação e relacionamento professor cursista, na perspectiva da construção de propostas comprometidas com a democratização das oportunidades de ensino.

No entanto, importantes experiências já desenvolvidas ou em desenvolvimento e consistentes aportes já apresentados na direção dessa reformulação demonstram que, apesar das discordâncias e resistências, há muito a ser feito em termos da teleducação no país.

Ao se apontar as possibilidades de serviços educativos a distância, é preciso que se resgatem e ratifiquem as diretrizes e linhas de ação colocadas no documento *Por uma Política de Educação a Distância*, já mencionado anteriormente, o qual define como diretrizes a ampliação da oferta de Ensino Fundamental, inclusive para jovens e adultos, do Ensino Médio e Superior, a atuação na área de formação de docentes para esses níveis de ensino, de capacitação e habilitação de professores leigos e de formação de profissionais para a educação a distância.

Especificamente no que toca à educação de jovens e adultos, a teleducação pode ser utilizada para o desenvolvimento de ações que visem a:

- ampliar a oferta de ensino fundamental como alternativa de conferir grau a jovens e adultos excluídos da escola convencional;
- enriquecer as metodologias utilizadas no ensino fundamental, através de multimeios (rádio, tv, material impresso, outros);
- apoiar propostas de alfabetização de jovens e adultos, feitas por movimentos sociais, instituições públicas e da sociedade civil, concebidas a partir das necessidades específicas, culturais e de produção econômica dos grupos sociais a serem atendidos;
- aproveitar experiências de educação de adultos realizadas por diversos educadores;
- apoiar o desenvolvimento de propostas diferenciadas de educação, a partir de necessidades culturais e sociais, de produção, econômica de interesses imediatos e/ou históricos da sociedade;

- ampliar as possibilidades de educação comunitária com a oferta de programas e projetos voltados para saúde, saneamento, nutrição, condições habitacionais e de organização social;
- desenvolver ações destinadas a mobilizar os meios comunitários e os recursos locais, com vistas ao aproveitamento de matérias primas em atividades e manifestações comunitárias e culturais;
- apoiar programas e projetos que visem a resgatar e preservar nossas raízes históricas e culturais;
- assegurar o desenvolvimento de propostas educativas diferenciadas para as classes trabalhadoras, que visem à formação para o trabalho nos setores primário, secundário e terciário da economia e que conjuguem interesses pessoais e exigências do mundo do trabalho;
- apoiar e divulgar experiências de formação para o trabalho, realizadas com êxito por particulares ou instituições públicas e privadas, junto às classes trabalhadoras;
- assegurar ao trabalhador o acesso ao conhecimento prático-teórico-metodológico das diversas áreas da produção, possibilitando o aperfeiçoamento de sua prática e proporcionando novas opções de trabalho;
- garantir ao trabalhador o acesso a programas de educação continuada que propiciem a sua compreensão e participação nas relações inerentes ao mundo do trabalho e na organização político-social da comunidade que integra.

Além de se ratificarem essas diretrizes e linhas de ação, reafirma-se a necessidade de, a partir da revisão dos serviços de educação de adultos no marco da reformulação do próprio sistema, a teleducação seja, também, redirecionada para cumprir novos objetivos educacionais.

Essa revisão implica a redefinição do papel do Estado quanto à definição de uma política educacional para o país, onde se inserem a educação de adultos e a teleducação, de forma articulada com os municípios, estados e União e organizações das sociedades política e civil.

Supõe, também, a implementação de formas democráticas de gestão dos sistemas públicos de ensino, através do estabelecimento de mecanismos de participação de todos os setores da sociedade, no controle e supervisão dos serviços educativos e teleducativos.

Nesse propósito, requer a descentralização de recursos e competências, de forma que as instâncias estaduais, regionais e municipais possam efetivamente tomar as decisões relativas à formulação e implantação de políticas de acordo com suas necessidades e peculiaridades, cabendo, ainda, à instância federal o cumprir e fazer cumprir os dispositivos constitucionais relativos ao financiamento da educação e estabelecer mecanismos de controle e fiscalização dos gastos públicos.

A revisão dos serviços de educação de adultos será tão mais legítima quanto mais for pautada no resultado de amplas discussões com setores organizados e representativos da sociedade civil e política, especialmente com entidades sindicais e outras organizações não-governamentais sobre o encaminhamento global da educação específica para adultos trabalhadores, na realidade atual.

Os serviços de educação de adultos a distância deverão ser organizados na direção dessa mudança que pode ter como um dos seus eixos a

perspectiva de uma real democratização da cultura para as classes trabalhadoras.

Tal perspectiva deve dar lugar a um novo tipo de serviço educativo centrado numa sólida formação geral capaz de favorecer o domínio de distintas formas de linguagem e das bases técnicas e científicas de todo o processo de produção e gestão, referenciados na compreensão crítica da realidade brasileira e internacional.

A teleducação pode viabilizar com extensão e profundidade a atualização de conhecimentos nessa nossa sociedade e discutir o novo perfil de trabalhadores por ela exigido.

Uma outra potencialidade da educação a distância é que, por fazer uso dos meios de comunicação especialmente do rádio, da televisão e do vídeo, tem poderoso espaço através desses meios para ampliar os debates sobre sérias e desafiantes questões que estão a exigir um novo encaminhamento, já que são intrinsecamente vinculadas ao fortalecimento de sociedades que se pretendam democráticas e populares.

Essas questões dizem respeito às condições existentes hoje no Brasil, de liberdade de informação e comunicação, ao modo como é formada a opinião pública brasileira, aos critérios que têm balizado as concessões públicas de canais de comunicação e ao nível de participação e controle social da utilização feita desses canais por essas concessionárias, ao novo perfil dos meios de comunicação demandado pelas atuais mudanças científico-tecnológicas. A teleducação é potencialmente capaz de se constituir em eficaz instrumento para ampliar os níveis de leitura crítica dos meios de comunicação e da produção e veiculação da informação.

Desenvolver competentemente esse potencial pode apresentar efetivo avanço no pensar e fazer teleducativo, sendo esse, também, um

importante eixo em torno do qual podem ser organizados serviços teleducativos para todos e especialmente, para adultos trabalhadores.

A especificidade da teleducação está em poder organizar e encaminhar esses serviços através de meios e modalidades de ensino, que atendam a grupos populacionais, localizados em várias regiões do país, em seus locais de trabalho, residências ou centros de estudo criados ou aproveitados para esse fim.

Tal possibilidade não deve significar, como pode sugerir, uma educação de massa, fechada e condutivista.

Toda proposta educativa requer um projeto próprio de desenvolvimento que inclua o entendimento que se tem sobre a natureza político-pedagógica desse projeto, suas finalidades, conteúdos, métodos, meios e modalidades de ensino e de estudo, relação entre orientadores e participantes e avaliação. Um projeto assim delineado é condição imprescindível ao balizamento do processo de produção e desenvolvimento teleducativo que pode, mesmo consideradas as limitações interativas dos meios, ser realizado de forma participativa e crítica e não uniformizada e massificante.

Mas é na definição das modalidades de recepção dos programas, que reside toda a possibilidade de se concretizar uma prática pedagógica consistente e objetiva, que supõe formas conjuntas de trabalho necessariamente mediatizadas pela presença atuante de um professor, figura essencial no estabelecimento e construção de uma relação pedagógica concreta, referenciada na prática social coletiva e empenhada em sua transformação.

Ou seja, nessa perspectiva são descartadas formas de recepção e estudo em que os participantes só possam interagir com os meios e os materiais de ensino, sem interlocutores, sejam eles pares de estudo

ou responsáveis pelas orientações e esclarecimentos.

Em termos de produção deve-se, também, optar ou criar formatos de programas e de materiais que possam, por exemplo, favorecer uma abordagem de conteúdos já sistematizados, associada e iniciada a partir da realidade e experiência social dos participantes. Tal proposição implica o real conhecimento das características dos grupos envolvidos nos programas, sua participação na produção técnica dos meios utilizados e a busca de recursos facilitadores na interação entre a produção dos programas e seu público como, no caso da tv e rádio, a instalação de sistemas de telefonia em postos de audiência dos programas, onde os interessados possam se comunicar para expor dúvidas, críticas e sugestões.

De todas as possibilidades, a mais recomendável é sem dúvida o processo de produção regionalizada e local, a partir de parcerias com entidades que já atuam nessa área ou da dotação de instrumentos, em nível de equipamentos e materiais e, principalmente, programas de qualificação profissional para concepção e produção teleducativa.

Apesar dos obstáculos ao desenvolvimento da teleducação, existe atualmente no Brasil "uma considerável infra-estrutura de rádio e televisão especificamente para fins educativos. São vinte emissoras de rádio em ondas curtas, tropicais e médias, 49 em FM e vinte a cabo, também com esse fim específico, de vez que até o momento foram outorgadas 25 estações das quais 22 ainda em instalação. E, de certo modo, privilegiadamente, o Brasil dispõe para educação, de canais de transmissão via satélite, que aumentariam de modo evidente o potencial de aplicação dessa infra-estrutura de emissão". (MEC, Portaria nº 511/88).

Assim, a teleducação, tanto pela sua enorme possibilidade quanto pela existência de uma infra-estrutura de rádio, televisão e serviços de

correio, que alcança a quase totalidade dos municípios brasileiros, deve ser redimensionada, não só para a educação de adultos, onde necessita ser prioritariamente adotada, mas para todos os níveis de ensino que demandem maior e melhor atendimento.

Tendo em vista a amplitude da problemática educacional brasileira, ainda é, sem dúvida, tímida, e até mesmo convencional, a perspectiva legal da teleeducação, posta na educação de adultos ou em serviços de educação continuada para a terceira idade.

Experiências teleducativas desenvolvidas em outros países da América Latina como Venezuela, Colômbia, Costa Rica e México, que oferecem cursos de graduação, especialização, atualização e extensão e alguns programas de ensino secundário e técnico, abrangendo diferentes áreas do conhecimento, demonstram quanto a educação a distância pode contribuir para a democratização de oportunidades educacionais.

No Brasil, em que pesem experiências bem sucedidas no âmbito governamental, a teleeducação é essencialmente desenvolvida por entidades não-governamentais e pela iniciativa privada, às vezes com financiamentos públicos.

Segundo dados parciais do catálogo de entidades, publicado em 1922, pela Rede Brasileira de Educação a Distância (READ), vários programas teleducativos estão em desenvolvimento, abrangendo desde a educação popular, a escolarização de 1º e 2º graus, a qualificação profissional e especialização, passando pela formação e aperfeiçoamento de professores, até cursos livres de atualização e preparação ocupacional técnica e agrícola e qualificação profissional para a radiodifusão.

As semelhanças e especificidades dos objetivos das experiências teleducativas no país sugerem, a partir de uma ação coordenada e articulada, a possibilidade de considerável expansão de sua área de

abrangência, podendo se tornar extensiva a milhões de brasileiros sem qualquer oportunidade de acesso ou permanência em serviços de educação e formação profissional.

Parâmetros Qualificadores da Teleeducação como Serviço Educativo

E dentro desse contexto e visando a subsidiar o aperfeiçoamento de políticas e diretrizes para a teleeducação no país, que são colocados alguns parâmetros que podem balizar sua adoção como serviço educativo recomendável a todos os níveis de ensino.

Esses parâmetros referem-se à qualidade desses serviços e sua administração no conjunto da gestão do sistema educacional brasileiro.

A educação a distância, como uma forma outra de desenvolvimento dos serviços educativos, deve ter como função política e social a democratização do ensino, da informação e dos conhecimentos indispensáveis à convivência e sobrevivência digna no mundo contemporâneo.

Essa condição deve estar organicamente inserida na política e no sistema nacional de educação, supondo a criação ou fortalecimento de uma Coordenadoria Nacional de Educação a Distância, com representantes dos vários níveis de ensino, de agências teleducativas oficiais e de outras instâncias do MEC, capaz de

- gerir políticas e diretrizes para a teleeducação no Brasil;
- articular o planejamento global dos serviços teleducativos ao planejamento global dos serviços de educação regular;
- integrar os processos de planejamento e ação entre as três

esferas governamentais e a sociedade civil;

- administrar sistematicas de financiamento e controle de programas e projetos teleducativos;
- coordenar a implantação e desenvolvimento do Sistema Nacional de Educação a Distância, a ser criado a partir de uma ação cooperada entre o Ministério da Educação e das Comunicações;
- fomentar a criação de cursos para formação de profissionais da teleducação ou apoiar experiências já existentes nessa área;
- acompanhar o desenvolvimento dos serviços de educação a distância em nível de Brasil, a partir de um balanço dessas iniciativas, na esfera do governo, da sociedade civil e da iniciativa privada;
- resgatar e organizar a memória de programas e projetos teleducativos interrompidos ou não implementados e avaliar criteriosamente a conveniência e oportunidade de se retomar alguns desses programas;
- ampliar a cooperação e intercâmbio técnico com organismos e entidades vinculadas à educação de adultos e à educação a distância, em especial;
 - estimular e apoiar técnica e financeiramente projetos e experiências encaminhadas por entidades e grupos de comprovada seriedade e desempenho;
- propor a criação de um Comitê Nacional de Teleducação, composto por representantes de entidades de reconhecida competência e atuação na área teleducativa, para acompanhar

o desenvolvimento das ações nessa área e propor alternativas para o seu aperfeiçoamento;

- estimular e apoiar o desenvolvimento de estudos e pesquisas na área teleducativa, com vistas ao aprimoramento de políticas e programas de educação a distância;
- fomentar a dinamização da programação cultural e educacional dos canais de rádio e televisão educativa em nível nacional e regional;
- propor a revisão do espaço educativo nas emissoras comerciais e as possibilidades do melhor uso educativo desses meios;
- propor estratégias para revisão do veto à proposta de criação da Universidade Aberta do Brasil e realizar estudos para novas parcerias para o financiamento dessa proposta;
- propor a revisão da legislação que normatiza a teleducação no país em termos da indicação de critérios básicos para seu reconhecimento como serviço educacional, a partir dos quais seja possível autorizar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de experiências em nível governamental, da sociedade civil e da iniciativa privada.

Alguns desses critérios devem garantir que

- experiências teleducativas sejam desenvolvidas a partir de projetos e processos próprios de planejamento global que incluam e fundamentem a direção político-pedagógica dessa proposta, suas finalidades, a escolha dos meios selecionados,

o desenho de sua produção, utilização e avaliação e sua inter-relação com serviços educativos regulares;

- processos de produção teleducativa sejam preferencialmente regionalizados, com adoção de formatos e recursos que admitam a participação crítica dos grupos envolvidos;
- processos de utilização de programas teleducativos suponham formas coletivas de trabalho dos participantes, necessariamente mediatizadas pela presença atuante de orientadores da aprendizagem;
- processos de acompanhamento e avaliação rigorosos sejam adotados na realização desses projetos.

Questões em Aberto

As reflexões aqui colocadas confirmam e defendem a existência de um grande espaço para a teleducação no desenvolvimento de serviços educativos, inclusive para jovens e adultos.

Sinalizam, porém, que esse espaço poderá ser significativamente ampliado, à medida que esses serviços, no conjunto do sistema educacional brasileiro, venham a passar por uma profunda reformulação, na perspectiva de sua melhoria e adequação às reais necessidades e interesses da clientela demandatária e ao novo perfil de trabalhador exigido por uma sociedade que se pretende modernizar.

Potencializando-se e prevenindo-se de forma organizada e responsável o uso educativo dos meios de comunicação, a educação a distância, através de ações cooperadas e articuladas com os serviços de educação regular, poderá fazer chegar, simultaneamente, a distintos grupos

populacionais em várias regiões do país, conhecimentos atualizados sobre a sociedade tecnológica que se instaura no horizonte de uma inserção autônoma e soberana do Brasil no cenário mundial contem porâneo.

A teleducação pode, também, contribuir para a ampliação do atendimento a jovens e adultos, através de programas de complementação ou suprimento da escolaridade básica articulada a processos de formação profissional, requerendo, entre outros, conteúdos educativos relativos à formação da sociedade brasileira, às relações sociais e de produção estabelecidas e, em especial, à educação do trabalhador ao longo dessa formação; aos conhecimentos básicos relativos à saúde, nutrição, saneamento, meio ambiente e atividades produtivas em geral; à formação de atitudes positivas em relação à valorização da cultura local, regional e nacional; aos direitos e deveres sociais; aos conhecimentos básicos sobre associativismo e cooperativismo e à leitura crítica dos meios de comunicação e de produção da informação no país.

Há, ainda, espaço para a educação a distância em ações que visem ao fortalecimento e ampliação de processos de formação, aperfeiçoamento e especialização de professores que atuam com jovens e adultos e à socialização de experiências teleducativas bem sucedidas.

As discussões apontam, também, para a emergência de se estabelecerem estratégias para o controle das políticas, planos e programas públicos de educação, na tentativa de se avançar na construção de um novo perfil de administração das políticas sociais no país.

Finalmente, o artigo sugere parâmetros para que a teleducação seja qualificada e elevada à condição de um serviço educativo válido e adequado para o enfrentamento decisivo dos crônicos problemas da educação brasileira.

Algumas questões, no entanto, permanecem em aberto, na perspectiva de que novos pontos de vista sejam apresentados sobre o tema aqui tratado, para que, no seu conjunto, sejam capazes de iluminar o caminho para a necessária mudança na formulação e gestão dos serviços educativos no Brasil.

- Que caminho tomar na direção da imediata reformulação do sistema educacional brasileiro com a urgência e qualidade requeridas pelo atual momento de inevitável internacionalização das relações políticas, econômicas e sociais?

• Que estratégias adotar para a ampliação das formas de socialização das propostas e metas governamentais junto à sociedade de um modo geral e para o estabelecimento de formas de controle social das políticas e programas públicos de educação e de seu financiamento?

- Que trajeto seguir para que esse recente momento de definição de novos compromissos e metas com relação à universalização da educação básica, não seja uma outra edição de discursos oficiais destituídos de qualquer vontade e decisão política de realizá-los?

- Que mecanismos desenvolver para que a recente proposta de (re) criação de um Sistema Nacional de Teleducção abrigue propostas fundadas e comprometidas com as reais necessidades educativas e não uma profusão de projetos emergencialmente criados pelo modismo teleducativo que parece estar-se configurando, onde a educação a distância, longe de ser uma outra forma de desenvolvimento dos serviços educacionais é vista como redentora da educação nacional?

Referências Bibliográficas

BRASIL. MEC. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, [19--].

BRASIL. MEC. Portaria nº 511, de 27 de setembro de 1988.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990. Tailandia. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Brasília, 1991. Versão portuguesa pela UNICEF.

COSTA, José M de M. Perspectivas da teleducção no Brasil. *Revista Tecnológica Educacional*, Rio de Janeiro, v.15, n.71-72. p. 17, jul. /ago 1986.

GEORGEN, Pedro. Resenha crítica do livro: Pesquisa, princípio científico e educativo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.71, n.169. p.271, set./dez. 1990.

JÚNIOR, W. Legião de miseráveis vaga por São Paulo. *O Globo*, Rio de Janeiro, abr. 1993. p.12. Faceta

MÉDICE, André C, AGUIAR, Marco A. S. *O Brasil é o líder das desigualdades*. Políticas Governamentais. Rio de Janeiro: IBASE, jun./jul. 1992.

SILVA, J. Idelfonso. A educação e a revolução científica e técnica contemporânea. *Revista ANDE*, São Paulo, v.2, n.18, 1992.

UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA POPULAR DE JOVENS E ADULTOS

Nilton Bueno Fischer*

Um governo municipal que se qualifique como popular deve materializar seu compromisso com setores populares em políticas públicas de educação. Além de ampliar a oferta de educação pública gratuita, garantindo a todos o acesso e a permanência nos serviços educacionais, tais políticas devem, também, possibilitar a participação de todos na sua construção, conferindo-lhes uma nova qualidade.

Dentre as ações a serem implantadas na área educacional, certamente um governo que mantenha compromisso com os setores populares deve concretizar essa opção por meio de oportunidades educacionais voltadas àqueles que, historicamente, são excluídos da escola e na escola, como é o caso da alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos.

Neste artigo, tomando como referência o município de Porto Alegre (RS), busca-se estabelecer alguns marcos e se enunciam em linhas gerais alguns desafios a serem enfrentados para uma política popular de educação de jovens e adultos.

Porto Alegre: uma Trajetória de Muitos

A aliança entre a alfabetização e a valorização da cultura popular, com o propósito da ampliação da participação dos setores populares, tem

* Secretário de Educação de Porto Alegre, RS.

longa trajetória no Rio Grande do Sul e, particularmente, no município de Porto Alegre.

Já no princípio deste século, os socialistas, reunidos em torno do jornal *Echo Operário*, fundaram na cidade as Escolas Operárias e as Bibliotecas Populares, organizando programas de alfabetização para trabalhadores. Tais programas visavam à sua instrumentalização para a leitura do material informativo do movimento e dos escritos teóricos que embasavam as idéias da luta operária da época, o que possibilitaria a conscientização da necessidade de organização. A vanguarda do movimento socialista colocou, pela primeira vez, a vinculação nítida entre educação e política. Pela primeira vez, a questão da "educação das massas" esboçava-se como uma tarefa de instrumentalização política do operariado na luta social. A educação surgia como parte integrante da luta dos trabalhadores pela direção da sociedade.

Questões relativas a como educar, quais conteúdos privilegiar na escola pública, educação nos sindicatos, educação e política, etc., eram preocupações e permearam a imprensa operária dessa época.

O anarco-sindicalismo, dos anos 10, com a sua concepção de internacionalismo proletário também se preocupou com o analfabetismo generalizado dos trabalhadores e com a necessidade de vinculação da educação popular à transformação social. Esse movimento fundou as Escolas Modernas Racionalistas, com uma concepção pedagógica de Educação Integral, onde o trabalho era encarado como o fundamental princípio educativo e, também, os Centros de Estudos Sociais.

A partir de então, fora do âmbito desses movimentos, a questão do analfabetismo passa a ser tratada como uma pecha de responsabilidade do analfabeto. Os programas e campanhas que se desenvolvem no Brasil, tanto por iniciativas da sociedade civil (Ligas) como pelo poder público (campanhas das décadas de 40 e 50), e que marcaram sua

presença também em Porto Alegre, tratam o analfabeto do ponto de vista da minoridade civil kantiana e a problemática do analfabetismo é encarada com a visão sanitária da praga a ser erradicada.

Os movimentos de educação e cultura popular que invadem o Brasil na década de 60, contrapondo-se a essa visão hegemônica sobre a Educação de Adultos, também chegam a Porto Alegre com toda a sua intensidade. E chegam através da iniciativa do poder público, mais precisamente, da Secretaria de Educação e Cultura (SEC), do Governo do Estado, assessorada por uma equipe com larga experiência na área da educação e cultura da JEC, JUC, UNE, UGES e UEE, constituindo-se, então, no centro articulador, no estado, das atividades relacionadas com a educação popular, integrada à Campanha Nacional de Alfabetização, inspirada e coordenada por Paulo Freire.

O Grupo de Cultura Popular, criado na Divisão de Cultura da SEC, pretendia, "através de um trabalho de coordenação, dar às atividades daquele setor um sentido eminentemente popular" (Costa, 1991, p.35) e realizou suas atividades, integrado com o Serviço de Educação de Adolescentes e Adultos da mesma secretaria. As ações educativas desenvolvidas em 18 turmas no ano de 1963 se realizaram em conjunto com Associações de Bairro, Círculo de Pais e Mestres, Clubes de Mães, Trabalho Comunitário de Recuperação de Menores, Centros Populares de Cultura das vilas, Secretaria da Habitação, Grupo de Assistência Judiciária dos Alunos de Direito, Grupo de Assistência Médica e Educação Sanitária de Alunos da Medicina, Grêmios de Estudantes, etc. Junto a eles funcionavam Escolas de Arte com atividades de Teatro, Poesia, Cinema e Música.

Essa mobilização efervescente ocorre entre 1963 e início de 1964, em meio à proposta pedagógica de Paulo Freire e suas atividades ou cursos, prevendo em 1964 a implantação de 130 unidades, somente na capital, seriam realizadas em grupos escolares, quartéis, paróquias, associa-

ções, sindicatos, etc. Tinham por objetivo a "ampliação das oportunidades de educação para o povo, na perspectiva da superação de sua marginalidade em relação aos bens culturais e econômicos da sociedade" (Costa, 1991, p.36).

Desse movimento também fez parte, em Porto Alegre, a criação de 50 Círculos de Cultura, com ações de alfabetização abrangendo "vilas populares, empregadas domésticas, operários de fábricas, doentes internos da Santa Casa e vilas marginais". (Costa, 1991, p.37), como também a criação do Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul (ICP-RS), fundado em 14 de dezembro de 1963, sob a presidência do professor Ernani Fiori. O ICP-RS tinha entre outros objetivos, os de "atender à democratização da cultura através da alfabetização e outros instrumentos educativos que possibilitem o acesso do povo às formas culturais" e "manter experiências-piloto como laboratório de pesquisa, de técnicas de cultura popular". Todas as suas atividades estavam relacionadas com "a valorização e expansão da cultura popular e da educação popular, inclusive prevendo o preparo de pessoas para atuarem nesta direção" (Costa, 1991, p.40). O Golpe de 64 ceifou os planos e perspectivas desse movimento de educação e cultura popular no Rio Grande do Sul e em Porto Alegre, juntamente com a ousadia dos sonhos de todos os que acreditavam no projeto de emancipação popular, através da valorização de sua cultura.

Porém, o corte da ousadia não foi suficiente para exterminar o sonho e o conhecimento construído no engajamento apaixonado de um ideário em sua amplitude algo romântico, algo populista, algo militante, mas profundamente humanista.

Muitos desses agentes se engajaram individualmente nas ações do Mobral quando seus programas se instalaram no estado via Secretaria de Educação e Cultura do Estado e Secretaria de Educação, em Porto Alegre.

Essa tradição da cultura portoalegrense em ações de Educação de Adultos, ora numa dimensão autoritária no seu enfoque didático-pedagógico exclusivo, ora numa dimensão político-pedagógica em seu enfoque popular, é elemento fundamental, hoje, na mobilização de seus cidadãos em torno de um Projeto de Educação que se propõe, em sua concepção política e pedagógica, a trabalhar com a inclusão dos excluídos da escola e na escola, entre eles os jovens e adultos populares.

Uma ação educativa com tal alcance, para ser realizada numa perspectiva consequente e responsável, necessita da presença clara dessa história vivida, anteriormente, enquanto movimento coletivo instituinte, e de uma reflexão teórica crítica sobre como têm se materializado as práticas educativas com jovens e adultos, configuradas ora como movimentos sociais em educação, ora como políticas públicas.

Uma Reflexão Necessária

Historicamente, a trajetória desenvolvida pela Educação de Jovens e Adultos, pode-se afirmar, percorre dois caminhos, traçados sobre concepções e práticas distintas. De um lado, num caminho instituinte, emergem um conjunto de ações educativas, permeadas por princípios teóricos que aliam a alfabetização ao movimento da organização popular. É uma concepção onde o processo educativo é visto como emancipador, na medida em que promove a conscientização política dos setores populares e incentiva a sua organização e autonomia, engajado num projeto de transformação social. Essa compreensão político-pedagógica da educação das classes populares se configura, principalmente, a partir da década de 60 como Educação Popular.

De outro lado, num caminho instituído, percorrem práticas pedagógicas sistematizadoras de uma educação voltada ao processo de transmissão de um conjunto mínimo de conhecimentos sistematizados. O processo

educativo visa a suprir a não-escolarização na idade considerada própria e suprimir a pecha nacional da suposta marginalização cultural da população que, em grande parte, seria responsável pelo atraso econômico do país. As diversas tentativas do poder público em corrigir essa, assim considerada, distorção materializam as Políticas Públicas em Educação de Adultos, desenvolvidas a partir da década de 40. Tais políticas, ao serem destinadas aos que "não frequentaram a escola na idade própria", fazem com que o poder público reforce a normalidade das políticas da chamada educação regular, voltada às crianças, e, ao mesmo tempo, justifique o caráter emergencial, conjuntural e transitório que assumiram, e ainda assumem, as políticas de educação voltadas para o adulto.

Esses dois caminhos construídos pelas práticas educativas voltadas à população adulta se constituem e instituem historicamente como duas grandes orientações teórico-práticas: uma que busca, através da politização do fazer pedagógico, a transfiguração da esfera pública pela ampliação da participação popular; outra que se formaliza como política pública voltada para a sistematização didática do fazer pedagógico, direcionado aos setores populares.

A formulação das Políticas Públicas é a resultante de um processo de institucionalização de demandas coletivas colocadas pela mobilização popular. O poder público, ao assumir a interlocução com o movimento social, institucionaliza novas formas de relação que lhe permitem manter a regulação e a integração social. Essa regulação institucional delimita os espaços de possibilidade política da ação e expressão coletiva de desejos, ao tornar o poder público o interlocutor preferencial e oficial.

Porém, ao mesmo tempo, essa emergência de demandas coletivas, frente ao poder público, introduz uma nova dinâmica de interação e provoca a ampliação e modificação do espaço institucional, tornando

obrigatória a mudança de legislações e instituições que já não correspondem às novas relações que se estabelecem.

Frente a essa compreensão de como ocorre o processo de formulação das Políticas Públicas, pode-se afirmar que a articulação entre as diferentes expressões assumidas pelos movimentos sociais, ao longo de diferentes momentos históricos, e a trajetória seguida pelo poder público brasileiro na formulação de suas políticas educacionais se caracteriza por uma flagrante antecipação deste em relação às demandas educacionais da coletividade.

Esse caráter antecipatório das políticas educacionais em Educação de Adultos pode ser explicado pelo entendimento, em primeiro lugar, de como se dá o processo de formulação institucional das políticas públicas, e, em segundo lugar, da origem das idéias e tentativas de implantação da educação popular.

No primeiro caso, a delimitação do espaço político de possibilidades da ação educativa, que uma política pública determina, permite ao poder público manter o controle político das práticas e expressões coletivas emergentes ao estabelecer o caráter de sua interlocução. Assim, a criação de uma demanda antecipada pode assumir o caráter político de integração e desmobilização de movimentos político-pedagógicos, de acordo com a relação de compromisso estabelecida entre o poder público e os setores populares. Muitas vezes isso ocorre pelo escamoteamento das próprias demandas populares, através da apropriação do seu discurso reivindicativo, tornando legítima a ação político-administrativa do poder público, enquanto representante dos anseios populares, e reconhecendo, portanto, a sua competência na direção e coordenação das ações educativas.

Uma outra explicação para a antecipação à demanda encontra suas raízes no bojo da doutrina liberal, onde as idéias de educação para todos

estabelecem a coerência indispensável com um sistema de idéias que advoga a universalização dos direitos. A educação é, então, entendida como uma exigência individual e social, necessária a todos. E, portanto, a todos deve ser levada mesmo que a "consciência" dessa necessidade não seja coletiva. Daí a necessidade de uma antecipação à emergência da consciência uma vez que a imposição do exercício do direito à educação, através de normalizações político-administrativas e legais, podem, de certa maneira, desencadear o processo de conscientização coletiva do direito à educação. Mesmo quando esse "processo de conscientização" implica num "certo grau de coerção sobre as consciências" (Beisiegel, 1988, p.50).

Esse escopo teórico, com raízes em Platão e com ressonância máxima na Ilustração, se materializa em diferentes concepções e práticas de caráter iluminista e que se configuram - seja através da ação do poder público, das elites intelectuais e culturais ou das vanguardas políticas - como processo de elevação da consciência individual e social, em busca de uma maioridade cidadã no seu significado kantiano.

Porém, um delineamento teórico desta magnitude deve ser suficientemente cauteloso, evitando a homogeneização do conjunto das práticas educativas realizadas em Educação de Adultos. Estas, ao se constituírem historicamente, assumem significados conjunturais próprios que expressam o movimento de conjunção/oposição da relação público/popular. Assim é que o movimento popular, ao se apropriar da universalização do direito à educação, devolve ao poder público seus próprios argumentos e o compromete na ampliação da oferta de educação pública.

Desafios

Assim, numa Porto Alegre atual (a exemplo de muitas outras), com seus 150 mil jovens e adultos analfabetos, os quais compartilhem,

muitos outros, outras tantas carências, produzidas por sua exclusão sistemática do direito de pertinência à esfera pública da cidadania, vetados no seu direito a educação, saúde, moradia, lazer, trabalho etc, conceitos como educação pública popular e cidadania ainda permanecem revolucionários e demarcam os desafios a serem enfrentados.

Esses desafios abrangem uma gama variada de elementos. Vão das concepções, que devem dar conta da intencionalidade, das finalidades perseguidas e das orientações metodológicas assumidas, passam pelo desenho institucional e programático, que deverá concretizar a política em serviços, estrutura, regras, financiamento etc. E devem propor esquemas e diretrizes que levem à formação integral e permanente dos educadores. Ainda que o detalhamento desses elementos fuja aos objetivos deste artigo, é importante relevar alguns pontos.

A ousadia de uma ampliação institucional, com caráter de serviço permanente, enfrenta o desafio, cotidianamente renovado, da superação da escola regular como modelo de referência para educação de jovens e adultos. Desafios que se manifestam tanto nos aspectos pedagógicos quanto nos administrativos.

A busca de superação, se alimenta em duas vertentes teórico-práticas que contribuem na construção deste projeto educativo popular. Por um lado, as contribuições atuais da epistemologia genética e, por outro, a revisitação ao ideário da educação popular dos anos 60 num movimento circunvolutivo de aproximação e distanciamento. A aproximação se manifesta pelo encontro com a mesma garra de uma educação voltada para a construção de uma nova sociedade através da conscientização do sujeito-educando e mediada pela busca da dialogicidade freiriana. O distanciamento resulta da ampliação da mirada que, agora, percebe: a sociedade como plural, cujos referenciais não são mais o desenvolvimento e o nacionalismo, mas a cidadania; a complexidade social dos sujeitos envolvendo o setor não organizado da sociedade constituído

por desempregados, semi-empregados e biscateiros que fogem à clássica categoria de trabalhador; a conscientização na sua dimensão maior de resgate da dignidade humana e não somente na da formação do crítico-político-militante.

A construção desse projeto popular de educação passa, em grande parte, pela qualificação do coletivo de professores. E, sem dúvida, a garantia institucional de formação permanente em serviço de seus professores apresenta-se como um avanço inovador no campo das políticas públicas em educação de jovens e adultos.

Essa formação, mais do que uma simples capacitação teórico-prática dos professores, se constitui num processo investigatório de construção de conhecimento sobre quem é esse sujeito adulto e como se processa a compreensão da epistemologia genética frente a esse maior conhecimento.

Essa busca traz como consequência vários questionamentos a respeito da estruturação e funcionamento de uma prática de educação formal, embebida nos postulados da informalidade de uma educação popular revisitada. Que conteúdos se instituem como fundantes de um currículo escolar fecundo de expressão social?

Encontrar a resposta é um desafio que exige do coletivo dos professores, além da postura de pesquisador, muita sensibilidade. E, também, a capacidade generosa de estabelecer uma relação político-pedagógica amorosa com esse adulto-aprendiz, percebendo-o em toda a sua dimensão humana, como sujeito frente à vida que busca, na sobrevivência cotidiana, o respeito à sua dignidade de cidadão.

Referências Bibliográficas

- BEISIEGEL, Celso Rui. Cultura do povo e educação popular, In: VALLE, Edênio, QUEIROZ, José J. (Orgs.). *A cultura do povo*. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1988.
- COSTA, Marisa C. Vorraber. Manifestações iniciais da educação libertadora no Rio Grande do Sul. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.16, n.1, p.31-43, jan/jun. 1991.
- DORNELES, Malvina do Amaral. *O Mobaral como política pública: a institucionalização do analfabetismo*. Porto Alegre, 1990. Dissertação (Mestrado) — UFRGS.
- PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Quadros sínteses da primeira administração municipal* : setembro/1989 a dezembro 1992. Porto Alegre, 1992.
- PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Educação de jovens e adultos* : uma proposta para a administração popular - 93/96. Porto Alegre, 1992.

ESPAÇO ABERTO: Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.

CEPLAR: MEMÓRIA DE UM MOVIMENTO DE CULTURA E EDUCAÇÃO POPULAR

Afonso Celso Scocuglia*

Introdução

Nosso trabalho investiga a história da Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), ocorrida entre 1962 e 1964.

A CEPLAR constituiu-se em experiência cultural e educativa marcada pelos estereótipos do regime instaurado no Brasil a partir de 1930 — cujo declínio definitivo é consubstanciado no golpe político-militar de 1964.

As ações da Campanha estiveram direcionadas para os movimentos populares que, nesse período, se organizavam estabelecendo demandas de cunho sócio-político-econômico — demandas essas permeadas por aspirações culturais e educativas .

No campo da educação popular, a CEPLAR atuou na área da alfabetização de adultos, experimentando o "método" Paulo Freire — que, neste instante, ganhava substantiva estruturação. A realidade brasileira e, especificamente, paraibana/hordestina, constituiu o tema central das atividades entremeadas pelo teatro popular e erigidas nos "círculos de cultura" — pensados como "escolas de conscientização" político-pedagógicas .

*Professor de História da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), doutorando do Programa de Pós-Graduação em História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Pouco se conhece sobre a CEPLAR. Há dez anos, aproximadamente, foi realizada uma pesquisa por Everaldo Soares Jr. (1983) visando à elaboração de dissertação de mestrado (UFPB) que não foi concluída. Um sucinto relatório é, praticamente, tudo o que existe escrito, até o presente, sobre a Campanha. Acrescente-se a esse relatório (não divulgado, em termos de publicação) o recente artigo do Prof. Osmar Fávero (1992, p.73-86) que, após situar a CEPLAR entre os movimentos de cultura popular dos anos 60, transcreve o relatório (de Soares Jr.) citado.

A descrição das atividades empreendidas pela Campanha que se segue tem, como ponto de partida, os relatos de Soares Jr. somados aos estudos que realizamos. Tais estudos (Scocuglia, 1993, p.1-69) estão contidos no nosso projeto de tese de doutorado — aprovado pelo Programa de Pós Graduação em História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFPE.

CEPLAR: História, Política e Cultura/Educação Popular

No começo dos anos 60, estudantes e professores, ligados à Juventude Universitária Católica (JUC), realizaram uma pesquisa em bairros empobrecidos da capital paraibana procurando conhecer as condições de vida e de sobrevivência das "camadas expropriadas da sociedade".

Os resultados trouxeram à tona as péssimas condições de habitação, de saúde, de trabalho (desemprego alto), de educação (altíssimo índice de analfabetos e de "evadidos" da escola elementar), enfim, mostraram uma cotidianeidade marcada pela subcidadania e pela inexistência de mínimas atividades denotadoras da dignidade humana.

No campo educativo, a existência de uma escola abandonada gerou a possibilidade e o *locus* para a elaboração de um plano de reativação da mesma, através do esforço dos pais e dos alunos que, coadjuvados

por estudantes e professores, fariam desde as tarefas básicas relativas ao espaço físico da escola até o planejamento e a execução das atividades propriamente pedagógicas. Essa vivência trouxe consigo a reflexão mais ampliada sobre possibilidades concretas de multiplicação de experiências nos campos da cultura e da educação popular que contassem com a efetiva participação das comunidades envolvidas (Soares Jr., 1983, p.7), a começar pela alfabetização-conscientização.

A busca da concretização dessas idéias e dessas práticas necessitou do concurso de entidades que pudessem contribuir para tal empreendimento. Neste caminho, buscaram apoio do próprio governo estadual (Sr. Pedro Gondim), da Arquidiocese de João Pessoa, da Associação Paraibana de Imprensa (API), da Associação do Bairro da Ilha do Bispo, etc. Da institucionalização das atividades pelo governo do Estado surgiu, então, a Campanha de Educação Popular (CEPLAR).

Dos primeiros resultados práticos consta (para se ter uma idéia preliminar das atividades) um aumento substancial das matrículas na escola coordenada pela Campanha, corroborado por constantes reuniões entre professores, pais e alunos e por uma orientação pedagógica no sentido do aproveitamento das vivências cotidianas dos educandos como parte fundamental dos conteúdos e da metodologia. Esquetes teatrais encenavam com frequência o cotidiano dos moradores do bairro, seguidas de debates sobre o conteúdo encenado. Deles participavam, além dos moradores/atores e espectadores, integrantes do Departamento de Educação Fundamental e do Departamento de Cultura da CEPLAR.

Visando a substanciar suas ações, prática e teoricamente, os membros da CEPLAR buscaram a ligação com outros movimentos de alfabetização (e de educação fundamental em geral) desenvolvida no Nordeste, obtendo maior respaldo do Movimento de Cultura Popular (MCP/PE) e do Serviço de Extensão Rural da Universidade do Recife — através dos

quais se desenvolviam trabalhos/experiências, inclusive novas propostas metodológicas para a alfabetização de adultos lideradas pelo Prof. Paulo Freire. Com a disposição do mesmo (e da equipe) em colaborar assiduamente, ficou acertada a realização de experiências em João Pessoa com o "método" e, simultaneamente, a participação de integrantes da CEPLAR num curso sobre Realidade Brasileira e Metodologia de Alfabetização de Adultos em Recife. A experiência inicial foi realizada com trabalhadoras domésticas, através da sua Associação (Soares Jr., 1983, p.8). O planejamento e a execução positiva da nova proposta metodológica e conteudística de alfabetização — que levavam a realidade sócio-econômica-político-cultural para o centro das atenções e dos debates nos "círculos de cultura" — entusiasmaram a CEPLAR, que buscou expandir-se para outros bairros da capital paraibana.

No caminho da sua expansão, a Campanha contactou associações diversas, formando novas turmas e centralizando a coordenação em núcleos nos bairros (como os da Ilha do Bispo e do Varadouro) — contando com essas associações no apoio que ia desde a convocação dos alunos até a consecução do material didático. A expansão da CEPLAR mostrou a conveniência da estruturação de um Departamento de Arte e Divulgação e para organizá-lo foi chamado o teatrólogo Paulo Pontes — que, de pronto, reestruturou o grupo de teatro, fazendo com que o mesmo elaborasse seus próprios textos e os representassem nos bairros, em conexão política com o processo expansionista dos "círculos de cultura" inerentes aos grupos de alfabetização (Soares Jr., 1983, p.10). Em outra frente, a Rádio Tabajara iniciou a transmissão de programas (produzidos pelo Departamento de Arte e Divulgação da CEPLAR) que priorizavam a cultura popular, por um lado, e o debate de temas políticos, sociais e econômicos da realidade da Paraíba e do Brasil, de outro. A Campanha organizou, ainda, nos bairros e junto aos núcleos alfabetizadores, "feiras" de artesanato — produzido no trabalho conjunto das respectivas comunidades. Esse movimento de cultura

políticos, artesanato, transmissões radiofônicas — ampliou-se vigorosamente (ao longo de 1962) contando com importante apoio de sindicatos, associações, clubes de mães, etc.

Neste quadro de atividades múltiplas, marcado pelas ambigüidades e pelas contradições da democracia populista (com destaque para os interesses eleitorais) e pela crescente organização popular, a CEPLAR pleiteou sua inclusão no Plano de Emergência (de Darcy Ribeiro) que objetivava alfabetizar adultos, em novembro de 1962. A exposição de motivos apresentada ao MEC pelos dirigentes da CEPLAR, mostrando projetos de expansão dos núcleos existentes e a possibilidade concreta da criação de outros em (quase) toda a Paraíba, viabilizou a inclusão e o apoio financeiro do governo federal. Na trilha expansionista, estudantes secundaristas e universitários se somaram ao processo (visando à formação de alfabetizadores) para a realização de um curso sobre a metodologia proposta por Paulo Freire — curso (janeiro de 1963) esse direcionado à busca de uma "consciência da realidade nacional", cujos temas trabalhados dão uma dimensão das preocupações presentes: Visão Crítica da Realidade Brasileira; A Realidade Brasileira e o Analfabetismo; A Alfabetização num País Subdesenvolvido; Um Novo Método e uma Nova Técnica; Alfabetização e Conscientização. O processo expansivo foi se concretizando e novos núcleos foram implantados, em pequeno espaço de tempo, na capital (Soares Jr., 1983, p. 12).

Em termos propriamente pedagógicos, a equipe da CEPLAR empreendeu criativo trabalho na sistemática proposta por Paulo Freire, inclusive no que tange à confecção de um livro — a partir dos trabalhos dos próprios alfabetizandos — para substituir as "cartilhas" tradicionais. Neste prisma, Jarbas Maciel (1963, p.21) destacou o trabalho da equipe paraibana: "(...)(ajudados pela CEPLAR (Campanha de Educação Popular da Paraíba), aceitamos a sua excelente sugestão de que a etapa de educação primária deveria toda ela girar em torno de um livro que

seria uma antologia, uma espécie de manual de capacitação cívica. O homem, depois de alfabetizado, está em condições de ler e escrever. Se a cartilha havia sido totalmente eliminada, tendo sido colocados em seu lugar bilhetes e cartas escritas pelos próprios adultos de outros círculos de cultura, além de um jornal — O Pau de Arara, de Angicos — redigido com material criado por eles mesmos, agora se fazia necessária a utilização de um novo instrumental intelectual através de um livro programado que mantivesse e garantisse a continuidade do processo de educação integral. Significativamente, a equipe da CEPLAR escolheu para tema do primeiro manual de capacitação o título sugestivo e profundamente bem intuído de 'Força e Trabalho'."

A partir da metade do ano de 1963, a possibilidade de a CEPLAR vir a integrar o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) do Governo Goulart tornou-se real, visando à extensão da Campanha a vários municípios paraibanos. Em diversas cidades, a implantação do PNA contou com a estreita colaboração dos sindicatos rurais e das Ligas Camponesas, a exemplo de Sapé, Rio Tinto e Mari — onde os líderes dos trabalhadores rurais apostavam nas propostas de educação e cultura engendradas na CEPLAR como contribuintes importantes do processo de mobilização/organização popular em desenvolvimento. As informações disponíveis enfatizam a construção de pavilhões (como salas de aula) de madeira cobertos com palha (semelhantes aos construídos na campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler", levada a efeito em Natal). O material didático era fornecido pela Campanha e os monitores (com o curso primário completo ou com experiência como alfabetizadores) recrutados das próprias comunidades. Com a seleção e preparação/treinamento dos monitores e dos alfabetizandos envolvidos pelos líderes sindicais e dirigentes das Ligas, ampliava-se o processo político-alfabetizador. Assim, no início de 1964, funcionavam dezenas de novos núcleos de "alfabetização e conscientização".

No final de 1963, a equipe paraibana participou do I Encontro Nacional

de Alfabetização e Cultura Popular, ocorrido em Recife, apresentando relatos das atividades e, especialmente, o livro *Força e Trabalho* utilizado na pós-alfabetização (Souza, 1987). A defesa da concepção de trabalho conjunto com os movimentos sociais — associando educação/cultura com o processo de conquista da consciência política, forjando-a na própria mobilização/organização das classes populares — constituiu destaque da participação da CEPLAR.

Com efeito, o trabalho da Campanha progrediu substancialmente, em termos qualitativos e quantitativos, após a inclusão no PNA, multiplicando-se e diversificando-se em seminários, debates e reuniões nos vários bairros de João Pessoa e Campina Grande, além de outras cidades do interior paraibano já citadas. Concomitantemente, o Departamento de Arte e Divulgação, liderado por Paulo Pontes, expandia os "encontros de cultura popular" com a apresentação de filmes, peças de teatro, cordel, etc, seguidas de debates suscitados pelas temáticas tratadas em cada "encontro", à semelhança do MCP/PE (Souza, 1987). A CEPLAR, mais e mais, transcendia o controle e a manipulação típicos do populismo.

À medida que o trabalho da CEPLAR se expandiu, especialmente após sua inclusão no Plano Nacional de Alfabetização, cresceram as "pre-ocupações" de setores governamentais do estado ligados à indústria e às oligarquias rurais. As oposições mais radicais protestaram acusando a Campanha de "subversiva", "comunista" e de estar "a serviço de Moscou e Havana". Na Assembleia Legislativa, deputados representantes desses setores vociferaram contra as atividades da CEPLAR, impedindo que verbas fossem destinadas à ampliação dos trabalhos. Ao mesmo tempo, a tensão rural e urbana, notória à medida que o governo federal encampava reivindicações das classes populares, fez com que as hostilidades se aprofundassem refletindo o acirramento dos conflitos de classe. Várias escolas construídas pelos agricultores foram destruídas (no final de 1963) e os supervisores do processo de

alfabetização encontravam dificuldades crescentes para ter acesso aos "círculos de cultura" e aos núcleos, sendo constantemente ameaçados pelos capangas dos latifundiários e dos usineiros. Somados à tensão descrita, os assassinatos de líderes sindicais e de dirigentes das Ligas (na Paraíba e em todo o Nordeste) e a impunidade dos executores e dos mandantes desvelavam o conflito e a radicalização das posições opostas (Melo, 1993).

Discutindo a problemática, os dirigentes da Campanha, com o apoio dos movimentos populares e o estímulo do governo federal, ampliaram, ainda mais, a atuação em torno dos núcleos de alfabetização/conscientização. Nos primeiros meses de 1964, novos núcleos foram implantados e o Departamento de Arte e Divulgação montou, como o MCP/PE, "A Praça da Cultura" — espetáculo dividido em uma peça de teatro sobre as questões rurais do momento ("Os Condenados"), em filmes realizados por paraibanos como "Aruanda", "Romeiros da Guia" e "Cajueiro Nordestino", além do teatro de bonecos/fantoches ("João Redondo") que noticiava fatos locais e nacionais — com forte conotação política. Com efeito, a CEPLAR participava do *climax* político-cultural ao qual Francisco de Oliveira (1981, p. 108-109) se refere, quando destaca os movimentos populares e as atitudes de seus líderes (segundo ele, não-populistas) compreendidos no Nordeste dos anos 60.

Neste instante, o governo Goulart entrava em rota de colisão definitiva com o latifúndio, com o capital internacional, com vários setores da burguesia nacional — a radicalização das posições em conflito parecia definitiva, mas as lideranças da CEPLAR acreditaram (como quase toda a esquerda) no "carisma janguista" na superação dos impasses com soluções favoráveis aos trabalhadores e ao governo constituído. O golpe político-militar mostrou que essa avaliação estava incorreta. Na Paraíba, o governo aderiu ao golpe de imediato (Melo, 1993, p.16), dirigentes da CEPLAR foram presos, sua sede invadida, materiais

didáticos considerados "subversivos" foram confiscados e "desapareceram". O funcionamento de todos os núcleos alfabetizadores foi sumariamente impedido. Alunos, professores e dirigentes proibidos de reunião, manifestação, enfim, de qualquer esboço de resistência e mobilização.

O Inquérito Policial Militar que se seguiu tentou provar que a CEPLAR recebia financiamentos da URSS e de Cuba. A equipe central da Campanha respondeu processo sob acusação de "subversão e comunismo". O processo foi arquivado (1965) por absoluta falta de provas.

Enquanto prática, a nosso ver, sucumbia a mais frutífera e encorajadora experimentação no campo da educação e da cultura popular da história da Paraíba.

Conclusões

Tendo como base nossos estudos sobre as atividades da Campanha de Educação Popular da Paraíba, as pesquisas até o presente encetadas e refletindo sobre os condicionamentos sociais, econômicos, políticos e culturais da primeira metade da década de 60, podemos parametrizar algumas conclusões, ainda que preliminares.

Primeiramente, temos que afirmar que a CEPLAR, enquanto parte no jogo político do conflito de classes da sociedade paraibana, constituiu-se em instrumento de tentativa de controle, manipulação e conquista do voto "consciente" por parte das forças institucionais, especialmente aquelas incrustadas no poder e representadas na figura do governador Pedro Gondim (1958/1966). Por outro lado, certamente a CEPLAR serviu como instrumento concreto de educação, de politização e de "elevação cultural das classes populares" paraibanas — tanto no campo como na cidade. Os dois lados da problemática refletem as

contradições inerentes ao conflito de classes que marca o Nordeste como um todo e a Paraíba em particular — conflito esse que guarda relações com a "política de massas" levada a efeito em nível nacional, embora contemple diversidades em termos das diferentes alianças políticas formadas.

Torna-se necessário colocar que os objetivos aos quais a Campanha se propunha foram em grande parte atingidos, ou seja, alfabetizar/consolidar/politizar em associação com os movimentos populares. Uma das demonstrações do que afirmamos foi a preocupação prioritária das forças repressivas do golpe de 1964 em desmantelar e aniquilar a ação e os possíveis fragmentos de reconstrução histórica da CEPLAR "para não servir de exemplo negativo às futuras gerações", como afirmavam os jornais paraibanos que aderiram ao golpe.

Destarte, o trabalho desenvolvido pela Campanha aproximou-se vigorosamente dos anseios populares, tanto no que tange à alfabetização e pós-alfabetização (especificamente) quanto ao que diz respeito aos pleitos político-organizacionais liderados por entidades civis que incluíam desde a Associação Paraibana de Imprensa até os sindicatos rurais e as Ligas Camponesas, passando por profissionais liberais, estudantes secundaristas, bem como estudantes e professores universitários.

O caminho pedagógico-cultural da Campanha esteve fundado nas propostas metodológicas de Paulo Freire e no "ativismo brechtiano" (arte engajada politicamente) de Paulo Pontes (na linha do MCP de Pernambuco). Neste sentido, mostrava as positivities e as contradições do populismo vigente e do nacionalismo-desenvolvimentista, a busca da autenticidade cultural popular e da conquista de sua autonomia e de sua autodeterminação enquanto segmento majoritário da sociedade. Para isso, conforme as influentes idéias disseminadas pelos membros do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), era preciso "dar-lhes (às massas populares) um grau de consciência compatível

com a realidade nacional" (Freire, 1959). Alfabetizar/conscientizar/politizar, conquistando os votos dos ex-analfabetos, constituía "exigência prioritária do desenvolvimento nacional autônomo e independente", movimento no qual a CEPLAR estava engajada em nível de Paraíba e Nordeste.

Do ângulo analítico da atualidade, podemos afirmar que, embora a prática das atividades da Campanha de Educação Popular da Paraíba tenha sido destruída pela repressão desencadeada pelos golpistas de 1964, suas propostas de educação e de cultura popular permanecem válidas, sua efetivação possível — contando, inclusive, com o revigoreamento/amadurecimento prático e teórico do seu instrumento político-pedagógico principal (tonificado durante três décadas da intensa práxis de Paulo Freire) — e, ainda, contando com a possibilidade real de vinculação com os movimentos sociais em desenvolvimento. Ademais, nossa presente realidade insiste em apontar para o analfabetismo (inclusive, político), para o fracasso escolar, para a não-valorização dos trabalhadores da educação — problemas prioritários que, entre outros, continuam a desafiar as esperanças de mudanças estruturais na sociedade brasileira.

Argumentos não faltam para demonstrar a necessidade e a viabilidade de implementação de propostas como as da CEPLAR e de tantos outros movimentos de cultura popular. Obviamente, sem a admissão de que a "história se repetirá". Fazemos parte de uma "outra" história da qual, dialeticamente, a CEPLAR também faz parte — enquanto memória (cultural/educacional) popular que precisa ser resgatada e divulgada em toda a sua profundidade.

Referências Bibliográficas

CEPLAR. *Livro de leitura e exercícios*. João Pessoa, 1963, mimeo.

- CEPLAR. *Curso de preparação de pessoal*. Campina Grande, 1963.
- CEPLAR. *Pesquisa vocabular*. João Pessoa, [19-]. mimeo.
- CEPLAR. *Preparação de aulas dos círculos de cultura*. João Pessoa, [19-]. mimeo.
- FÁVERO, Osmar et al. "CEPLAR - Campanha de Educação Popular (Paraíba, 1962/1964)". Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, n. 2, Jul./Dez. 1992.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Atualidade Brasileira*. Recife, Universidade do Recife, 1959.
- MACIEL, Jarbas. *Fundamentação Teórica do Método Paulo Freire*. Revista de Cultura, Recife n. 4, Ab./Jun. 1963.
- MELO, José Otávio A. *Estado, Crise Social, Partidos e Involução Econômica na Paraíba de 1930 a 1980*. João Pessoa, 1993, mimeo.
- SCOCUGLIA, Afonso C. *CEPLAR: Memória de um Movimento de Cultura e Educação Popular*. João Pessoa, 1993. Projeto de Tese (Doutorado em História) - UFPE.
- SCOGUGLIA, Afonso C. *Educação e Política em Paulo Freire*. João Pessoa, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação), 1989.
- SOARES Jr., Everaldo F. *A História da CEPLAR*. João Pessoa, 1983. mimeo.
- SOUZA, João F. *A Pedagogia da Revolução*. São Paulo, Cortez, 1987. Jornais: A União, O Norte e Correio da Paraíba. João Pessoa, 1962/1964.

DOCUMENTO FINAL DA REUNIÃO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA ENTRE PESQUISADORES COM PROJETOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

Sérgio Haddad *

Convocada pela Coordenadoria de Pesquisas do INEP, realizou-se em Olinda, Pernambuco, de 18 a 20 de agosto de 1993, a Reunião de Cooperação Técnica entre pesquisadores financiados pelo INEP, cujos estudos são dedicados à Educação Básica de Jovens e Adultos Trabalhadores e Ensino Médio.

A reunião teve por objetivo geral propiciar aos pesquisadores a oportunidade de intercâmbio, promover um balanço da produção de conhecimento gerada no período 1988-1993, de modo a identificar lacunas que poderão ser preenchidas em demandas futuras. Pretendeu, ainda, analisar o ensino médio e a educação de jovens e adultos, segundo os princípios e concepções expressos no Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovado pela Câmara Federal.

O encontro contou com a participação de 35 pesquisadores, aos quais se somaram técnicos do INEP, do MEC e de secretarias de educação da região. A reunião foi aberta pela Coordenadora de Pesquisas, Margarida Maria Souza de Oliveira, e encerrou-se com o pronunciamento do Diretor do INEP, Divonzir Arthur Gusso.

Os trabalhos foram introduzidos por um painel, coordenado por Iracy Picanço (UFBA), do qual participaram Ednar Carvalho Cavalcanti (UFPE) abordando o Ensino Médio, Sérgio Haddad (PUC/SP) tratando da Educação Básica de Jovens e Adultos e Maria Aparecida Ciavatta

* Do CEDI e da PUC-SP.

Franco analisando o Projeto de LDB. O ensino médio e a educação de jovens e adultos foram tratados em diversos painéis simultâneos pelos dois grupos de pesquisadores, que relataram os resultados dos estudos, debateram metodologia de pesquisa e refletiram sobre as políticas públicas de educação.

O relatório que se segue expressa as conclusões e recomendações dos pesquisadores dedicados à temática da Educação Básica de Jovens e Adultos, grupo este constituído por Celma Borges Gomes (CRH/UFBA), Dione Lucchesi de Carvalho (CEM/SP), Edna Fátima B. Valente (FADESP/PA), Eloisa Guimaraes (UFRJ), Maria Clara Di Piero (CEDI/SP), Maria Tereza Amaral (UDESC), Marilene de Carvalho Ferraz (UFPE), Neusa Junqueira Armellini (UFRGS), Salomão Antônio Mufarrej Hage (FEP/PA), Sérgio Haddad (PUC e CEDI/SP), Stella C. B. Piconex (USP), Zenir Maria Kock (UFSC), e que contou com a participação de Consuelo Guimaraes, Chefe da Divisão de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, bem como de técnicos da Coordenadoria de Pesquisa do INEP.

Avaliação da Reunião

A Reunião de Cooperação Técnica foi considerada muito positiva, pois constituiu valiosa oportunidade de articulação entre pesquisadores jovens e *seniors*, favorecendo a comunicação de resultados dos estudos desenvolvidos e o intercâmbio entre pesquisadores e dirigentes educacionais.

Os presentes consideram que reuniões de cooperação técnica como esta são necessárias e têm natureza diversa de outros encontros de educadores e pesquisadores, tais como as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), reuniões da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) ou estágios de intercâmbio de pesquisa.

Para o aperfeiçoamento das reuniões de cooperação, sugere-se que em oportunidades futuras o evento seja planejado de comum acordo com

um consultor especializado no tema, a duração seja ampliada, a divulgação das comunicações escritas seja realizada previamente e obedeça a um roteiro básico comum.

Recomendações ao INEP

Os pesquisadores entendem que o papel do INEP no fomento à pesquisa — para além do financiamento (que necessita ampliar-se e encontrar mecanismos mais adequados à conjuntura inflacionária do país) — deve ser o de um facilitador do acesso à informação científica na esfera educacional. Nesta perspectiva, espera-se que o órgão favoreça o acesso às fontes de informações estatísticas e bibliográficas, bem como dissemine a informação científica resultante da pesquisa mediante sistemas de comunicação ágeis, eficientes e abrangentes.

Tendo diagnosticado a distância que separa a investigação científica e as políticas de educação, os pesquisadores enfatizaram a necessidade de articulação entre os resultados da pesquisa acadêmica e a formulação das políticas públicas, papel que cabe também ao INEP, como órgão de assessoramento do MEC.

Recomendações aos Pesquisadores, Centros de Pesquisa e Organismos de Fomento, entre eles o INEP

Avaliou-se que as pesquisas no campo da educação de jovens e adultos trabalhadores, no Brasil, enfrentam ainda muitas limitações: são poucas numerosas, abordam aspectos particulares do tema, têm abrangência reduzida, caráter predominantemente diagnóstico e pouco analítico, dialogando muito eventualmente com outros campos do conhecimento científico. O avanço qualitativo da produção de conhecimentos nesta temática, portanto, depende da implementação de estudos de largo prazo, com abrangência nacional e abordagem interdisciplinar que,

ancorados em maior rigor metodológico, favoreçam a emergência de novos paradigmas teóricos.

Indicações para as Políticas de Educação de Jovens e Adultos

Os estudos concluídos demonstram que a descontinuidade administrativa e o esvaziamento das políticas de educação básica de jovens e adultos na esfera federal refletem-se negativamente sobre a ação dos estados, recaindo tal encargo sobre os municípios que, por sua vez, enfrentam dificuldades para assumi-lo. O diagnóstico da situação educacional da população jovem e adulta recomenda a implementação de uma política nacional de educação básica de jovens e adultos, capaz de articular as várias esferas de governo (União, Estados e Municípios) e instâncias do Ministério da Educação. Recomenda-se também que a política educacional seja estabelecida em comum acordo com as demais políticas sociais.

Face o agravamento da situação social no Brasil contemporâneo e frente à emergência de novos padrões culturais fortemente influenciados pelos meios de comunicação de massa e de padrões de comportamento permeados pela violência, recomenda-se que a pesquisa acadêmica e as políticas públicas considerem a enorme diversidade de sujeitos que a educação de jovens e adultos contempla (ou exclui), com suas características e formas de inserção social peculiares.

Constata-se que as universidades e centros de pesquisa têm sido tímidos — quando não negligentes — no enfrentamento dos desafios colocados pela educação básica de jovens e adultos. Considera-se que tais instituições têm importante papel a desempenhar na produção de conhecimento e no desenvolvimento de atividades de extensão que conduzam à valorização da educação de jovens e adultos, ressaltando-se a responsabilidade que lhes cabe na formação de professores para atuar neste campo do ensino.

Os pesquisadores reconhecem que as experiências de educação de jovens e adultos trabalhadores desenvolvidas no âmbito da sociedade civil merecem ser valorizadas e recomendam que elas sejam articuladas às políticas públicas de educação.

PAULO FREIRE: BRASILEIRO UNIVERSAL *

Venício A. de Lima **

Mas quem é o homem Paulo Freire que hoje homenageamos?

Nascido no Recife, em 1921, Paulo Freire era o mais novo de quatro irmãos. Aos 10 anos, dentro do quadro de consequências da crise mundial de 29, sua família se vê forçada a mudar-se para Joboatão, nos arredores de Recife, onde experimenta grandes dificuldades. Ainda garoto perde seu pai, oficial da Polícia Militar. Sua mãe, que ele mesmo descreve como "pernambucana, católica, doce, bondosa e justa" se constitui, então, na força principal por trás de sua sólida formação cristã, um traço que mais tarde estaria presente em todo seu pensamento e prática.

Infância e adolescência vividos no contexto de pobreza do Nordeste urbano das décadas de 20 e 30, Freire vence com dificuldades seus estudos secundários e aos 22 anos ingressa na secular Faculdade de Direito do Recife onde se gradua como advogado.

Antes mesmo de terminar seu bacharelado, aos 23 anos, casa-se com Elza Maia Costa Oliveira, que lhe deu cinco filhos e com quem permaneceu casado por 42 anos até sua morte prematura e repentina em 1986. Sobre Elza, Paulo escreveu em 1968, há quase 25 anos, portanto: "A Elza, professora primária e, depois, diretora de escola, devo muito. Sua coragem, sua compreensão, sua capacidade de amar, seu interesse por tudo que faço, sua ajuda nunca negada e, sequer, solicitada (presente a necessidade da ajuda) me têm sempre sustentado nas mais problemáticas situações. Foi a partir do casamento que comecei a me preocupar, sistematicamente, com problemas educacionais".

* Este texto é parte das palavras pronunciadas pelo autor por ocasião da homenagem que a Universidade de Brasília prestou a Paulo Freire.

** Professor da Universidade de Brasília (UnB).

Paulo Freire inicia sua carreira de professor ensinando Português no mesmo Colégio Oswaldo Cruz do Recife onde fizera seus estudos secundários. Trabalha depois como diretor do setor de educação e cultura do SESI - Serviço Social da Indústria. É aí que pela primeira vez enfrenta o problema da educação de adultos e se vê desafiado por eles. São suas experiências no SESI, depois no Movimento de Cultura Popular do Recife - do qual foi um dos fundadores - consolidadas no Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife - de que foi o primeiro diretor - que levariam Freire a uma nova proposta de alfabetização de adultos. Já, então, percebia que não se pode reduzir a alfabetização a um mero conjunto de técnicas de aprendizagem da leitura e da escrita, de vez que ela, na verdade, implica uma ampla visão da natureza essencialmente política da educação.

Freire foi ainda professor de Filosofia e História da Educação da Escola de Belas Artes da Universidade do Recife e professor de Pedagogia da Escola de Serviço Social. Em 1959, defende tese e recebe o título de doutor em Filosofia e História da Educação passando a lecionar na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal de Pernambuco.

A carreira de Freire entre nós seria interrompida, como a de tantos outros, pela prisão, pela aposentadoria compulsória e pela extinção do Plano Nacional de Alfabetização, decisões dos primeiros dias do regime militar de 1964.

A aplicação das idéias pedagógicas de Paulo Freire, que alfabetizavam politizando, previa a entrada de cerca de 5 milhões de novos eleitores no limitado contingente eleitoral do início dos anos 60. A possibilidade de incorporação imediata desses novos eleitores, oriundos das classes populares e alfabetizados por um processo que os levava a constatar a necessidade de mudanças estruturais na sociedade brasileira, certamente representava um risco que as elites dominantes não estavam dispostas a correr. Nossa democracia restrita tinha que ser mantida como instrumento de poder e nunca como valor universal. Freire foi

considerado, então, um perigoso subversivo.

Preso duas vezes em Recife, ficou confinado por quase 70 dias. Perseguido, obrigado a responder inquérito policial-militar no Rio de Janeiro e sentindo-se ameaçado, obtém asilo na Embaixada da Bolívia. No entanto, sua estada nesse país seria breve, pois outro golpe militar o levaria ao Chile em novembro de 1964. Consegue reunir-se à sua família e inicia, então, uma nova etapa de sua vida e um longo caminho de produção intelectual e de prática político-pedagógica que alcança várias partes do globo.

No Chile, trabalha para o Ministério da Educação, para o Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e também como consultor da UNESCO junto ao ICIRA - Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária à época de Jacques Chonchol, futuro Ministro da Agricultura de Salvador Allende.

Em 1969, aceita convite da Universidade de Harvard e, no ano letivo de 69/70, aferece um seminário sobre suas próprias reflexões na área de educação.

Em 1970, transfere-se para a Suíça onde trabalha no Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas, leciona na Universidade de Genebra e junto a um grupo de exilados brasileiros funda o IDAC Instituto de Ação Cultural.

Genebra torna-se, a partir de então, a base física de Paulo Freire e sua família até o retorno definitivo ao Brasil em meados de 1980, quando, após a anistia política, finalmente consegue passaportes brasileiros para si próprio e para a sua família.

No Brasil, Paulo Freire volta à universidade lecionando na PUC-São Paulo e na UNICAMP. Em Janeiro de 1989, aceita colaborar com a

Administração Luiza Erundina na Prefeitura de São Paulo, ocupando por quase dois anos o cargo de Secretário de Educação.

Ao longo de todos esses anos foram muitas as "práticas" de Paulo Freire. Registro apenas algumas das mais importantes:

A serviço do IDAC e do Conselho Mundial de Igrejas, Paulo trabalhou na África, na Ásia, na Oceania e nas Américas - à exceção do Brasil. "Andarilhou" como gosta de dizer. Trabalhou, sobretudo, ajudando os países que faziam sua independência política a articularem seus planos educacionais. Foi assim, por exemplo, em Guiné-Bissau, em Cabo Verde, em São Tomé e Príncipe e, mais tarde, na Nicarágua.

Publica vários livros, traduzidos em várias línguas: *Educação como Prática da Liberdade*, *Pedagogia do Oprimido*, *Extensão ou Comunicação*, *Cartas a Guiné-Bissau*, *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação*; *Educação e Mudança*; e *A Importância do Ato de Ler, Educação na Cidade*, dentre outros.

Publica também outra dezena de livros "em diálogo" com educadores como Antônio Faundez do Chile, Ira Shor, Myles Horton e Donald Macedo dos Estados Unidos; Moacir Gadotti, Adriano Nogueira e Sérgio Guimaraes do Brasil.

Entre todos, *Pedagogia do Oprimido* é, sem dúvida, seu livro mais importante. Escrito em português em 1968, mas publicado inicialmente em espanhol e inglês em 1970, já foi traduzido para 18 línguas: além do espanhol e do inglês, também para o alemão, o francês, o italiano, o sueco, o dinamarquês, o holandês, o norueguês, o grego, o basco, o hindu, o indonésio, o árabe, o japonês e o coreano. A edição americana já estava em sua 27ª impressão em 1987 e a Biblioteca do Congresso dos EUA, a maior do mundo, informava que *Pedagogia do Oprimido* constava da sua lista dos dez livros mais consultados.

Pedagogia do Oprimido continua sendo, mais de 20 anos depois, uma valiosa síntese do pensamento de Paulo Freire. É aí que está articulada sua visão da natureza política da prática educativa e melhor explicitado seu compromisso com a libertação humana.

Paulo Freire tem sido discutido e estudado em todos os continentes. Um levantamento realizado por dois professores norte-americanos constatou cerca de 5.000 obras marcadas por seu pensamento em áreas que incluem a pedagogia, a filosofia, a teologia, o serviço social, a medicina, a psicologia, a comunicação, as artes, o teatro, a sociologia, e a ciência política.

Seria impossível relacionar os textos já publicados sobre sua vida e sua obra, bastando mencionar que ele tem sido comparado a nomes como John Dewey, Carl Rogers, Ivan Illich e Lev Vigotsky além de ter seu pensamento associado ao aparecimento da Teologia da Libertação na Igreja da América Latina.

Paulo Freire é "Cidadão Honorário" de dezenas de cidades no Brasil e no Exterior. Recebeu o título de doutor *Honoris Causa* de algumas das mais importantes universidades do mundo, entre elas Michigan nos EUA; Genebra na Suíça; Barcelona na Espanha; e Bolonha na Itália.

Além do Prêmio Interamericano de Educação "Andrés Bello" de 1992, vários foram os prêmios nacionais e internacionais que Paulo Freire recebeu ao longo de sua vida. Alguns exemplos são: o Prêmio Mohammed Rezza Pahlevi, da UNESCO em 1975; o Prêmio Rei Balduino para o Desenvolvimento, do governo belga em 1980; o Prêmio William Rainey Harper, da Associação de Educação Religiosa dos EUA e Canadá em 1983; o Prêmio UNESCO da Educação para a paz em 1986; o Prêmio Mestre da Paz da AIETI, Espanha em 1988 e o Diploma do Mérito Internacional da Associação Internacional de Leitura, Estocolmo, em 1990.

Esta é uma breve síntese de quem é Paulo Freire: educador, cidadão do mundo, intelectual orgânico com uma longa história de participação e luta política, comprometido com a educação libertadora e a justiça social.

RESENHAS

TORRES, Carlos Alberto. *A política de educação não-formal na América Latina*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 257p.

A Sociologia Política da Educação é uma disciplina das ciências sociais de evolução recente e poucos têm dado uma contribuição tão relevante quanto Carlos Alberto Torres.

Carlos Alberto Torres, nascido na Argentina, é atualmente professor da Escola de Pós-graduação em Educação da Universidade da Califórnia, Los Angeles (UCLA), autor e editor de numerosos livros, incluindo, mais recentemente: *A Política da Educação Não-formal na América Latina* (São Paulo, Paz e Terra, 1992), *Sociologia Política da Educação* (São Paulo, Cortez, 1993) e, em co-autoria com Daniel A. Morales-Gomez, *Education, Policy and Social Changes Experiences from Latin America* (New York, Praeger, 1992).

Em seu livro *A Política da Educação Não-formal na América Latina* — resultado de um longo programa de estudos e pesquisas — o autor concebe a Sociologia Política como "o estudo do poder e das relações de autoridade, estruturadas nos vários níveis da organização social" (p. 19). A sociologia política da educação de adultos estuda as relações entre modelos de desenvolvimento, ideologias educacionais e reformas da educação, entre educação e políticas sociais, no campo da educação de adultos.

Segundo a tradição norte-americana, ele chama de educação não-formal ao que chamamos aqui de educação de adultos e toma a política de educação de adultos como um campo específico para a pesquisa educacional, discutindo os seus principais paradigmas. Ele se preocupa com uma certa "subteorização" (p. 217) do campo da educação de adultos, embora reconheça que esta seja fértil em ideologias e práticas. Deixa claro que isso não significa que não existam teorias da educação

de adultos. Ao contrário, ele nos apresenta toda uma tipologia dessas teorias, que vão da teoria do capital humano à teoria da libertação de Paulo Freire, do que chama de "idealismo pragmático" à teoria da engenharia social-corporativista. Contudo, essas teorias são habitadas por contradições e por certa inconsistência teórica, pois segundo ele, "alguns de seus fundamentos normativos não foram completamente elaborados" (p. 220).

A tese principal do autor é que "sem uma teoria consistente do Estado e da política, será impossível compreender a política de educação não-formal e a educação não-formal como política na América Latina" (p. 215). Faltam estudos no campo da Sociologia Política de Educação que coloquem mais claramente a relação entre Estado e educação popular na América Latina. O Estado capitalista, segundo ele, é um campo de batalha, seja ele hegemônico, seja ele dependente ou associado. Por isso, vive o dilema entre promover a acumulação de capital e manter a legitimação do modo de produção. Nesse contexto de contradição do Estado capitalista, a educação de adultos faria parte de uma estratégia mais ampla de legitimação política.

Em consequência, os educadores populares envolvidos em programas estatais de educação de adultos, vivem a contradição entre o papel que o Estado lhes reserva — o de legitimarem o sistema — e seus objetivos políticos emancipatórios. Quem não consegue viver em contradição não pode fazer educação popular de adultos. "Há uma contradição entre educação de adultos, como prática do Estado, e educação popular como prática oriunda de instituições da sociedade civil. Essa contradição reflete-se posteriormente nas estratégias alternativas para a alfabetização e a educação de adultos" (p. 217).

Em *A Política de Educação Não-formal na América Latina* ele explora a educação de adultos como política pública, considerada na América Latina como instrumento fundamental de mudança social, isto é, como

"parte integrante de uma estratégia política", como afirma Martin Carnoy, no prefácio (p. 17). A educação de adultos vem se tornando, pouco a pouco, um dos traços fundamentais dos sistemas educacionais de vários países da região.

Inicialmente ele apresenta um quadro de referência conceitual e uma tipologia das principais abordagens da educação não-formal, toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal, para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população. Este é, por exemplo, o caso da educação de adultos que não se dirige à totalidade dos indivíduos da sociedade, mas apenas aos setores "populares".

A educação de adultos é considerada pelo autor como um fator essencial, na América Latina, no processo de mobilização social e de modernização política. A mudança de atitudes, valores e expectativas, o desenvolvimento da consciência política são considerados como resultados diretos dessa forma de educação. A educação de adultos é concebida como um meio de oferecer uma vasta série de habilidades, capacidades, padrões intelectuais e valores sócio-políticos, como atitudes de cooperação, trabalho comunitário e participação cívica. Ela está intimamente ligada às necessidades das comunidades e responde mais facilmente às demandas delas do que o sistema formal de educação. Exemplifica suas teses com a análise de importantes experiências, como a do México e dá particular ênfase às experiências de educação de adultos de Cuba, Nicarágua e Granada, de orientação socialista.

A educação de adultos possui uma flexibilidade curricular e organizacional que falta à maioria dos sistemas formais burocráticos e rígidos. Os resultados são mais imediatos, não sendo preciso esperar 10 ou 15 anos de instrução formal, por exemplo, para que o indivíduo se integre ao mercado de trabalho. Torres afirma que a educação de adultos na

América Latina é muito rica em microexperiências de inovação, mas "devido às condições históricas e estruturais peculiares em que se produzem ou aparecem, e à qualidade, montante e diversidade de recursos utilizados, as experiências são em geral de tal natureza que não podem ser implementadas em nível nacional" (p. 219).

A demanda por esse tipo de educação provém de setores "oprimidos" dentro de uma estrutura e dinâmica social organizada pela forma capitalista de produção. A educação popular e de adultos responde — baseando-se em práticas educativas e experiências coletivas ou individuais — com projetos de formação e organização desses setores. A idéia de educação oferecida por esses projetos relaciona-se com as habilidades e capacidades concretas — ler, escrever e contar — com o intuito de despertar o orgulho, a dignidade, segurança e autoconfiança dos participantes. Esses projetos podem ser de iniciativa tanto de governos, como na Colômbia, quanto de órgãos coletivos de educação popular, como na Nicarágua, e são destinados tanto aos jovens quanto aos adultos.

A relação entre Estado e educação popular tem sido atualmente objeto de intenso debate na América Latina e esse livro traz uma inestimável contribuição, esclarecendo pontos fundamentais desse debate. A teoria da educação popular é, sem dúvida, a maior contribuição que a América Latina vem dando à história universal das idéias pedagógicas. O livro *A Política de Educação Não-formal na América Latina* é um estudo completo, apoiado em dados, fatos e farta documentação, indispensável para o educador popular, fonte de inspiração tanto para os pesquisadores da área, quanto para os que fazem da reflexão sobre a prática e a leitura do mundo seu grande livro de leitura.

Moacir Gadotti
Universidade de São Paulo (USP)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, 248p.

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: Sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria e um máximo de sabor possível. Roland Barthes, Aula (o último parágrafo do texto de sua aula inaugural no colégio de França - Cultrix, São Paulo, 1989).

Faz tempo que todos nós esperávamos de Paulo Freire um livro de memórias. Não porque ele esteja "velho", pois nunca está, mas porque já viveu muito, o que é uma coisa muito diferente. *Pedagogia da Esperança* é o seu livro de lembranças.

É também um livro de esquecimento, no sentido dado por Barthes a esta palavra na epígrafe acima. Porque a seu modo ele vive isso agora, e por isso o seu livro de hoje tem menos citações de ciência militante que o guiou anos atrás em *Pedagogia do Oprimido*, para desejar escrever o saber... com sabedoria. Como quem volta a um lugar de onde nunca saiu.

Quem talvez espere do livro uma "atualização" da *Pedagogia do Oprimido*, não estará de lé-lo. Pois não se trata de atualizar, mas de ver-se a si mesmo: sua vida, seus caminhos, a raiz das primeiras idéias, as práticas, os companheiros das primeiras experiências, revisitados nos de agora, a amargura do exílio, o aprendizado com o outro, longe e tomado próximo.

Por isso é possível que fique no leitor o sentimento de que o pensamento da educação lhe deve ainda uma definição mais clara sobre seu próprio pensamento hoje, a respeito das idéias e propostas que fizeram de *Pedagogia do Oprimido* um livro quase único em seu tempo e ainda hoje indispensavelmente atual. Tantos e tantas mudanças depois, um livro ainda urgente.

Paulo Freire não escreveu um único livro. Mas se ele voltou à memória de sua própria história de educador e militante político pela reconstrução de sua experiência de educação é porque tanto para ele quanto para todos nós, *Pedagogia da Esperança* é o escrito da unidade de sua obra escrita em *Pedagogia do Oprimido*. Sua tese, os primeiros artigos publicados em Estudos Universitários da Universidade Federal de Pernambuco dos anos de 1960, *A Educação como Prática da Liberdade*, todos os primeiros escritos foram o amadurecimento da gestação de *Pedagogia do Oprimido*. Da mesma maneira como tudo o que ele escreveu depois ou deixou publicar de participações em encontros e entrevistas, é o seu comentário, às vezes como um esforço de pensar a *Pedagogia do Oprimido* em um novo contexto definido, como o das nações libertadas do domínio português na África; às vezes como o trabalho de precisar suas idéias e repensá-las para sujeitos e situações muito concretas, aqui mesmo no Brasil.

Sem uma repartição muito formal, *Pedagogia da Esperança* está dividida em três tempos da memória em torno da experiência do antes, durante e depois de *Pedagogia do Oprimido*. No primeiro ele reconta, a começar do Recife, os tempos iniciais quando, com algumas práticas novas e arrojadas, foram sendo gerados os princípios teóricos de uma filosofia da participação consciente na construção da história e os de uma pedagogia destinada a partilhar, com o sujeito popular oprimido, a experiência da descoberta de si mesmo como o sujeito-agente de tal história revolucionariamente "tomada nas mãos".

No segundo momento, Paulo Freire retoma a lembrança da *Pedagogia do Oprimido* e ele "se pensa" e ao seu tempo pelo que então começou a acontecer. Apresenta seu ponto de vista a respeito de algumas críticas feitas ao livro e ao tipo de educação que propunha.

No terceiro momento ele reconta — meio confessor, meio advogado de si mesmo — uma série de episódios vividos em vários países das Américas, da África, da Europa e até mesmo da Oceânia.

Ao aceitar passar do oprimido à esperança entre um livro e outro, Paulo Freire quer convencer-se e ao leitor de que não é assim. Resta aceitar os seus próprios termos fundados sempre sobre a idéia do diálogo. Resta viajar com ele, comprometendo a crítica de sua própria memória junto ou contra a dele e decidir por si mesmo se o novo livro sobre o antigo vale apenas como um desabafo da memória, à falta de novas idéias, ou se ele vale como uma bem realizada reconstrução de idéias, por meio de uma esperançosa leitura de si mesmo, afinal tomada pública e posta diante de todos nós.

Carlos Rodrigues Brandão
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

BIBLIOGRAFIA

- Livros**
- ALFORJA. *Técnicas participativas para la educación popular*, t.2. ima: Tarea, 1990. 1 98p.
- ALTERNATIVAS de alfabetização para a América Latina e o Caribe. Brasília: INEP, 1988. 325p.
- ARANCIBIA C, Violeta. *Educación de adultos: conceptualización, investigación y diseños instruccionales*. Santiago: CIDE, 1990. 52p.
- ASAMBLEA LATINOAMERICANA DEL CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA, 2., 1990, Santiago. *Educación popular para una democracia latinoamericana: memoria*. Santiago: CEAAL, 1990. 59p.
- BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura. Departamento de Ensino. *Proposta de educação básica para jovens e adultos: plano de curso de suplência para o 1º grau*. Salvador, [1992?]. 41p.
- BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia latino-americana*. Freire e Dussel. Ijuí: Livraria Unijuí, 1991. 135p.
- BROUWER, Jani, MARTINIC, Sergio. *Promotores comunitarios: sus aportes y dificultades*. La Haya: Bernard van Leer Foundation, 1991. 46p. (Occasional paper; 4)
- CABRALES, Celina Cristina Verdum (Org.). *Palavra de trabalhador*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal; Câmara Rio-Grandense do Livro, 1991. 106p.
- CARRAHER, T. N., CARRAHER, D. W., SCHLIEMANN, A. D. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez, 1988. 182p.
- CEPAL, UNESCO. *Educación v conocimiento: eje de la transformación Productiva con equidad*. Santiago, 1992. 269p.
- COLLARES, Darli. Alfabetização de adolescentes e adultos: a reflexão de uma experiência, In: SILVA, Dinora Friaga (Org.). *Para uma política educacional de alfabetização*. Campinas: Papyrus, 1991. 244p. p. 217-243.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Tema gerador: concepções e práticas*. Ijuí: Unijuí, 1992. 60p.
- DAM, Anke van, OUIJENS, Jan, PETER, Gerhard. *Educación popular en América Latina: la teoría en la práctica*. La Haya: CESO, 1988. 268p.
- EDUCACIÓN de adultos: la acción de la REDALF (Red Regional de Capacitación y Apoyos Específicos a los Programas de Alfabetización y Educación de Adultos). Santiago: UNESCO -OREALC, 1989. 190p.
- ESCUELA sin paredes: 23 años de teleeducación: 1967-1990. Porto Alegre: Fundación Educativa y Cultural Padre Landell de Moura, 1990. 42p.
- FAUNDEZ, Antonio. *Oralidad e escrita: experiências educacionais na África e na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. 105p.
- FERRARO, Alceu Ravanello. *Política de alfabetização*, In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4., 1986, Goiânia. *Anais*. São

- Paulo: Cortez; ANDE; Campinas: CEDES; Niterói: ANPED, 1988. 2v. p. 615-620.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança; um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, 248p.
- FREIRE, Paulo, FAUNDEZ, Antonio. *Learning to question: a pedagogy of liberation*, Genebra: WCC, 1989. 142p.
- FREIRE, Paulo, MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 167p.
- FREITAG, Bárbara, *Diário de uma alfabetizadora*. Campinas: Papirus, 1988. 224p,
- GADOTTI, Moacir. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992, 90p,
- GADOTTI, Moacir, TORRES, Carlos Alberto, *Estado e educação popular na América Latina*, Campinas: Papirus, 1992. 122p.
- GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo, ZUÑIGA, Luis, *Qué pueden esperar los pobres de la educación?* Santiago: CIDE, 1990, 278p.
- GELPI, Ettore, *La educación permanente: problemas laborales y perspectivas educativas*. Lima: Tarea, 1991.
- HAMADACHE, Ali. *Alphabétisation, droits de l'homme et paix*, Paris: UNESCO - Bureau International d'Éducation, 1989, 16p.
- HARA, Regina, *Ler, escrever, contar: construção de cartilhas para alfabetização de adultos*. São Paulo: CEDI, 1990. 133p.
- HAUTECOEUR, Jean-Paul (Ed.), *Alpha 90: recherches en alphabétisation*. Quebec: Ministère de l'Éducation, 1990. 489p,
- HAUTECOEUR, Jean-Paul (Ed.), *Alpha 92: current research in literacy: literacy strategies in the Community movement*. Hamburg: Unesco Institute for Education, 1992. 472p.
- JORNADAS ESTATALES DE EDUCACIÓN DE ADULTOS, 2., 1988, Zaragoza. *Educación de adultos: formación integral: un reto de futuro*. Barcelona: El Roure, 1989. 113p.
- LEIRMAN, Walter et al, *La educación de adultos como proceso*. Lima: Tarea, 1992. 224p.
- LIBRO viajero latinoamericano: surge un encanto: alfabetización popular en América Latina. Santiago: CEAAL, 1991. 88p.
- LONDOÑO, Luis (Ed.). *El analfabetismo funcional: un nuevo punto de partida*. Lima: Tarea, 1991. 206p.
- LOVISOLO, Hugo. *Educação popular: maioridade e conciliação*. Salvador: UFBA ; Empresa Gráfica da Bahia, 1990. 298p.
- MAGENDZO, Salomón, EGAÑA, Loreto. *La participación social como espacio educativo*. Santiago: PNE, 1991, 191 p.
- MARIÑO S., German, *La ilustración de las ilustraciones: elementos para una historia de la educación de adultos, a partir de un análisis iconográfico*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - División General de Educación de Adultos, 1993. 167p.
- MARTINEZ P., Juan Luis, *Algunas experiencias de educación popular en Bolívia: estado de arte*, La Paz: CEBIAE, 1991. 149p.

- MATTOS, Maria Augusta B. de. *Supletivo: o discurso paralelo*. Campinas: UNICAMP, 1989. 95p.
- MEJÍA JIMÉNEZ, Marco Raúl. *Hacia otra escuela desde la educación popular*. Lima: Tarea, 1990. 121p.
- MINGO, Araceli, SCHMELKES, Sylvia (Orgs.). *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*: antología. México: UNAM, 1992. 426p.
- NUNEZ, Carlos et al. *Desde adentro: la educación popular vista por sus practicantes*. Santiago: CEAAL, 1990. 140p.
- NUNEZ, Carlos, (Org.). *Muestras prácticas...: perfil y perspectivas de la formación de educadores populares en Latinoamérica*. Santiago: CEAAL, 1993. 203p.
- OFICINA EUROPEA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS. *Educación de base para mujeres en Europa*. Barcelona: El Roure, 1991. 309p.
- ORMEÑO ORTIZ, Eugenio (Ed.). *Curriculum participativo en la educación de adultos*. Santiago: CEAAL, 1989. 120p.
- OTEÍZA M., Fidel. *Aprendiendo matemáticas: un programa para adultos*. Santiago: CIDE, 1990. 156p.
- OTERO, Elisabete de Souza et al. Alfabetização de jovens e adultos: ainda um desafio para um velho problema. In: SILVA, Dinora Fraga (Org.). *Para uma política educacional de alfabetização*. Campinas: Papius, 1991. 244p. p.217-243.
- PALOMINO, Nancy. *Los discursos y la vida: reflexiones de un encuentro entre educadores populares y promotores*. Lima: EFP; Tarea, 1991. 220p.
- PAREJA, Gabriel, MARINO SOLANO, Germán. *La enseñanza de la matemática con los adultos de los sectores populares: experiencias e investigaciones*. Bogotá: CLEBA; CEAAL; Dimensión Educativa, 1990. 207p.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. Diretoria de Educação Escolar. Departamento de Alfabetização. *Por que alfabetismo: ler a vida, escrever a história!* Recife, 1990. 182p.
- PERROTA, Carmen. Por uma política de educação de adultos, In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4., 1986, Goiânia. Anais. São Paulo: Cortez; ANDE; Campinas: CEDES; Niterói: ANPED, 1988. 2v. p.885-893.
- PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Escolar. *Projeto de pesquisa e ação em educação de jovens e adultos*. Porto Alegre, [1991?]. 105p.
- PROPOSTA curricular para o ensino fundamental de adultos. Brasília: SESI - Departamento Nacional, 1992. 75p.
- RÉUNION DEL COMITÉ REGIONAL INTERGUBERNAMENTAL DEL PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 3., 1989, Guatemala. *Analfabetismo e alfabetización: mesa redonda*. Santiago: OREALC, 1990. 75p.
- RIBEIRO, Elinor Eschholz, SAUNER, Nelita Ferraz de Mello. Projeto alfabetização de adultos servidores da UFPR. Curitiba: Fundação da Universidade Federal do Paraná para o Desenvolvimento da Ciência, da Tecnologia e da Cultura, 1988. 17p.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão et al. *Metodologia da alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos*. Campinas: Papius ;

- São Paulo : CEDI, 1992. 128 p.
- ROEDER, Hans. *De Superman a Superbarrios: Comunicación masiva y cultura popular en los procesos Sociales de América Latina*. Santiago: CEAAL, 1990. 215p.
- ROOD, Rogier Van't. *Adult education: basic skills culture: development and education*. The Hague: CESO, 1988. 130p.
- SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *O atendimento educacional de jovens e adultos trabalhadores no município de São Paulo*. São Paulo, 1989. 43p.
- SCHMELKES, Sylvia (Coord.). *Post-alfabetización y trabajo en América Latina*. Michoacán, México: CREFAL, 1990. 442p.
- SEMINÁRIO INTERNACIONAL "LA EDUCACIÓN DE ADULTOS COMO ORGANIZACIÓN PARA EL DESARROLLO SOCIAL", 1990, Cáceres. *Conclusiones generales*. Madrid: Federación Española de Universidades Populares, 1990. 27p.
- SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1989, Maceió. *[Relatório]*. Rio de Janeiro: SESI - DN, [1989?]. 223p.
- SEMINARIO-TALLER NUEVOS ENFOQUES EDUCATIVOS PARA PROGRAMAS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS Y ALFABETIZACIÓN, 1992, Medellín. *Memorias*. Medellín: CLEBA, 1992. 94p.
- SIME, Luis (Comp.). *Aportes para una historia de la educación popular en el Perú*. Lima: Tarea, 1990. 226p.
- SOUZA, Ângela Maria Calazans de. Las matemáticas en la alfabetización de adultos y adolescentes, In: SEMINÁRIO LATINOAMERICANO DE INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA, 4., 1988, Recife. Santiago: CEAAL, 1989. 197p. p. 68-83.
- STROMQUIST, Nelly P. (Ed.). *Women and education in Latin America: knowledge, power and change*. Boulder: Lynne Rienner, 1992. 310p.
- TAPIA S., Gonzalo. Educación popular y democracia latinoamericana. In: LA FORMACIÓN metodológica de los educadores populares: documentos del colectivo de apoyo metodológico del CEAAL. Santiago: CEAAL, 1989. 187p.
- TORRES, Carlos Alberto. *A política da educação não-formal na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 257p.
- TORRES, Rosa Maria. *Discurso e prática em educação popular*. Ijuí: Unijuí, 1988. 89p.
- TORRES, Rosa Maria. *El nombre de Ramona Cuji: reportajes de la Campana Nacional de Alfabetización "Monsenor Leonidas Proano" (junio-septiembre 1989)*. Quito: El Conejo, 1990. 280p.
- UNDURRAGA I., Consuelo et al. *Investigación en educación popular*. Santiago: CIDE, 1990. 31 p.
- VALE, Ana Maria do. *Educação popular na escola pública*. São Paulo: Cortez, 1992. 111p.
- VIO GROSSI, Francisco. *Educación popular, sociedad civil y desarrollo alternativo*. Santiago: CEAAL, 1988. 132p.
- ZANONI, Eunyce. *Educação de jovens e adultos*. Caxias do Sul: Educus, 1990. 85p.

Periódicos, Artigos de Periódicos e Publicações Seriadas:

- ALFABETIZACIÓN desde la educación popular. Santiago: Taller de Acción Cultural, 1990. 18 p. (Documentos de trabajo; 2)
- ALMEIDA, Alfredo Dias de. Ensino supletivo pela TV: um potencial mal aproveitado. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.65, p. 66-71, maio 1988.
- ALMEIDA, Tereza Cristina Ferreira de. Democratização: realidade ou utopia no ensino supletivo formal? *Delfos*, Rio de Janeiro, edição especial, p. 119-124, 1989
- ALVES, Nilton Luiz Ferreira. Refletindo sobre o relacionamento professor-aluno : melhor aprendizagem. *Delfos*, Rio de Janeiro, edição especial, p. 9-15, 1989
- ANDREOLA, Balduino A. O processo do conhecimento em Paulo Freire. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.18, n.1, p. 32-42, jan./jun. 1993.
- ANGELIM, Maria Luiza Pereira, COUTINHO, Laura Maria, MENDONÇA, Erasto Fortes. Implicações políticas da pedagogia do oprimido. *SinPro - Educação: Revista do SINPRO*, Brasília, 2.ed., p. 35-38, 1990.
- ARANGO C, Marta E. Evolución histórica de la alfabetización en América Latina. *Boletín- Informativo Cleba*, Medellín, n.22, p. 15-18, ago. 1992.
- ARARIPE, Flaminio. Projeto Seringueiro: uma luz no meio da mata. *Nova Escola*, São Paulo, v.3, n.24, p. 36-39, set. 1988.
- ARMELINI, Neusa Junqueira (Coord.). Alfabetização de adultos: em busca de uma proposta político-pedagógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 72, n. 170, p. 85-88, jan./abr. 1991.
- ARRUDA, Marcos. *Lineamientos para la planificación de la educación popular de trabajadores en Nicaragua*. Rio de Janeiro: PACS; PRIES - Cono Sur, 1988. 34p.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. O ensino fundamental na política nacional de educação : alguns aportes. *Em Aberto*, Brasília, v.7, n.38, p. 13-21, abr./jun. 1988.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. O público e o privado na expansão do ensino supletivo em São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.70, n.164, p. 7-34, jan./abr. 1989.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Política educacional e programas de alfabetização. *Idéias*, São Paulo, n.1, p. 16-22, 1988.
- BÉLANGER, Paul. La educación de adultos en los países industrializados. *Perspectivas*, Paris, v.21, n.4, p. 531-540, out./dez. 1991.
- BEZERRA, Aída. Analfabeto é quem?. *Proposta*, Rio de Janeiro, v.16, n.52, p. 26-28, mar. 1992.
- BRUSILOVSKY, Sílvia. Formación de educadores para el trabajo con sectores populares : una experiencia en la Universidad. *Educación & Realidade*, Porto Alegre, v.16, n.1, p. 45-58, jan./jun. 1991.
- CACHOEIRA: educação popular - alfabetização de adultos. *Caderno de Educação Popular*, Salvador, n.12, p. 5-21, 1989.

- CADERNOS DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL. O povo mesmo fala, escreva... conta sua história: um modo de praticar educação, Recife: Secretaria Municipal de Educação a Cultura, v.1, n.2, dez, 1988. 132p,
- CAMPELLO, Ana Margarida. Sonhos a realidade num projeto de educação de adultos. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.19, n.95/96, p. 33-38, jul./out. 1990.
- LA CARTA, Santiago: Conselho de Educação de Adultos da América Latina, 1979-Bimastral, Título anterior: La Carta Mensual.
- CEAAL. Los desafíos de la educación popular en la América Latina de los años 90, Carta Mensual, Santiago, n.124, p. 6-7, ene./ feb, 1990,
- CEAAL, Temas para el debate en educación popular. *Tarea*, Lima, n. 23, p. 67-59, mayo 1990.
- CETRULO, Ricardo, Cambio cultural y educación popular. *Educación & Realidade*, Porto Alegre, v.16, n.1, p. 78-84, jan./jun. 1991,
- COMPARATIVE EDUCATION REVIEW. Adult literacy. Rolla, Missouri: Comparative and International Education Society, v.34, n.1, feb, 1990. 155p.
- CONVEROENCE. Toronto: international Council for Adult Education, [1973?]- . Trimestral. ISSN 0010-8146.
- CORAGGIO, Jose Luis. Educación para la participación y la democratización, La Piragua, Santiago, n.5, p. 6-11, nov. 1992,
- CULTURA y lenguaje en el proceso de alfabetización, Santiago: Taller de Acción Cultural, 1990. 15p. (Documentos de trabajo; 3)
- DALPIAZ, Maria Martha, BORDAS, Merion Campos. Una experiencia participativa con alumnos trabajadores en la enseñanza nocturna: Brasil. *Revista de Educación*, Madrid, n.292, p.377-390, mayo/ ago. 1990.
- DAMKE, Hugo, DAMKE, Iida Righi. Professor: intelectual orgânico das camadas populares. *Contexto & Educação*, Ijuí, v.5, n.17, p. 46-54, jan./ mar. 1990.
- DE LA MAZZA E., Gonzalo. Abrir las ventanas para mirar el futuro: cinco reflexiones sobre alianzas para la educación popular. *La Piragua*, Santiago, n. 5, p, 23-27, nov. 1992,
- DE LA RIVA, Fernando, Educación popular en América Latina. Entre Líneas, Madrid, n.3, p. 133-146, abr. 1988.
- DI PIERRO, Maria Clara. Ensino supletivo e universalização da educação básica. *Revista de Educação*, São Paulo, Apeoesp, n.5, p. 14-17, out, 1990,
- DIAZ, Isaac. Visión filosófica de la educación de adultos en el marco de la educación permanente, *Contraste*, Cali, n.14, p. 28-31, jul./dic. 1990.
- EDUCACIÓN DE ADULTOS: notas de información. Paris: UNESCO, [1987?]-, Trimestral. ISSN 0376-4907.
- EDUCACIÓN DE ADULTOS Y DESARROLLO. Bonn: Asociación Alemana para Educación de Adultos, 1973- Semestral. ISSN 0935-8153.
- ENTRE LINEAS. La educación de adultos como organización para el desarrollo social. Madrid: Federación Española de Universidades

- Populares, n.5, dic. 1990. 96p.
- FAUNDEZ, Antonio. Organização e educação popular na África e na América Latina. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.16, n.1, p. 59-64, jan./jun. 1991.
- FERRAZ, Cláudia Ribeiro. O que está dando certo no trabalho com adultos. *Nova Escola*, São Paulo, v.3, n.23, p. 42-45, ago. 1988.
- FERREIRA, Maria José Vale. Alfabetização de adultos: do discurso à prática. *Revista de Educação*, São Paulo, Apeoesp, n.5, p. 12-13, out. 1990.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Contradições e perspectivas emergentes na extensão universitária em educação popular. *Contexto & Educação*, Ijuí, v.5, n.20, p. 47-54, out./dez. 1990.
- FORMIGLI, Ana Lucia Menezes, RODRIGUES, Stela. Algumas questões sobre alfabetização de jovens e adultos. *Cadernos do CEAS*, Salvador, n.128, p. 46-55, jul./ago. 1990.
- FÓRUM DE POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1989, São Paulo. *Educação de jovens e adultos: subsídios para elaboração de políticas municipais*. São Paulo: CEDI, 1990. 44p. (Documentos; 5)
- FREIRE, Paulo. Educação libertadora: entrevista. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v.17, n.67, p. 81-90, jan./mar. 1988.
- FREIRE, Paulo. Educação popular y procesos de aprendizaje. *Tarea*, Lima, n.23, p. 53-56, mayo 1990.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação básica do trabalhador: questões para debate. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.20, n.101, p. 59-63, jul./ago. 1991.
- FUNDAÇÃO NACIONAL PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. *Acompanhamento e avaliação*. 2.ed. Brasília, 1988. 21 p. (Verso e Reverso - Educando o educador).
- FUNDAÇÃO NACIONAL PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. *Manual de orientações: curso por correspondência de professores de educação básica de jovens e adultos*. Brasília, 1988. 16p. (Verso e Reverso - Educando o educador).
- FUNDAÇÃO NACIONAL PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. *O processo de ensino-aprendizagem do aluno adulto*. 2.ed. Brasília, 1988. 28p. (Verso e Reverso - Educando o educador).
- GAJANAYAKE, Jaya. Accelerating Community development through adult education: a pioneering attempt by a Third-World University. *Participatory Formation Newsletter*, Toronto, v.5, n.1, p. 6-8, 1991.
- GAJARDO, Marcela. Recent literacy developments in Chilean society. *La Educación*, Washington, v.36, n. 111-113, p. 89-95, jan./mar. 1992.
- GATTI, Bernardete A., SILVA, Rose Neubauer da, ESPÓSITO, Yara Lúcia. Alfabetização e educação básica no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.75, p. 7-14, nov. 1990.
- GHISO, Alfredo. Aprendendo a escrever? *Boletim Informativo Cleba*, Medellín, n.22, p. 3-6, ago. 1992.

- JORNADAS técnicas para el desarrollo de la LOGSE en materia de educación de personas adultas. *Red*, Madrid, n.3, p. 30-43, mar. 1992.
- KAPLUN, Mario. La Comunicación en los procesos de alfabetización: reto que exige respuesta. *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*: boletín, Santiago, n.22, p. 47-53, ago. 1990.
- KRONBAUER, Luis Gilberto. O oprimido descobre que deve ver o mundo a partir de sua vida, e não da cabeça do professor: entrevista. *Mundo Jovem*, Porto Alegre, v. 12, n.180, n.p., out. 1988.
- LACAYO PARAJON, Francisco. Trayectoria y nuevas tareas de educación popular básica: notas de Nicaragua. *La Piragua*, Santiago, n.5, p. 33-40, nov. 1992.
- LIBERATO, Edna, NOGUEIRA, Norma Pitta Fernandes. Reflexões sobre o atual aluno do supletivo: subsídios para se repensar a ação pedagógica. *Delfos*, Rio de Janeiro, edição especial, p. 17-48, 1989.
- LOBO, Ana Maria Portes da Silveira. Programa de ensino à distância: aperfeiçoamento de professores de 1º grau. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.17, n.80/81, p. 64-67, jan./abr. 1988.
- LUZ, Maria Manzoni. Educação e movimento popular brasileiro. *La Piragua*, Santiago, n.5, p. 53-54, nov. 1992.
- MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. O desafio fundamental do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC. *Em Aberto*, Brasília, v.10, n.50/51, p. 57-64, abr./set. 1991.
- MADEIRA, Zilair. O supletivo no Estado do Rio de Janeiro: necessidade de propostas diferentes. *Delfos*, Rio de Janeiro, edição especial, p. 93-117, 1989.
- MANAS LAHOZ, Natividad et al. Programas de educación abierta para adultos. *Red*, Madrid, n.3, p. 47-50, mar. 1992.
- MARQUÉS RODILLA, Cristina. Interculturalismo y enseñanza de adultos a distancia. *Red*, Madrid, n.2, p. 26-31, nov. 1991.
- MARQUES, Mario Osorio. Esboço de uma pedagogia de educação popular. *Contexto & Educação*, Ijuí, v.6, n.23, p. 37-46, jul./set. 1991.
- MEJÍA JIMÉNEZ, Marco Raúl. Educación popular: retos de los noventa. *Contexto & Educação*, Ijuí, v.5, n.20, p. 9-26, out./dez. 1990.
- MEJÍA JIMÉNEZ, Marco Raúl. Educación popular: una fuerza creativa desde los sectores populares. *Contexto & Educação*, Ijuí, v.6, n. 22, p. 14-29, abr./jun. 1991.
- MEJÍA JIMÉNEZ, Marco Raúl. Educación popular en la escuela formal: proyecto escuela popular AIPE. *Contexto & Educação*, Ijuí, v.6, n.21, p. 26-34, jan./mar. 1991.
- MENDONÇA, Marcos. Movimento de alfabetização na zona leste/ São Paulo: uma experiência fora da escola. *Idéias*, São Paulo, n.1, p. 62-66, 1988.
- MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE - MEB. *Alfabetização de adultos: o MEB no Amazonas: relato do encontro de agentes nos dias 13 a 17 de setembro*. Brasília, 1988. 56 p. (Cadernos MEB; Estudos e debates).

- MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE - MEB. *A alfabetização de adultos e o MEB no Noroeste*. Brasília. 1989. 46 p. (Cadernos MEB; 5)
- MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE - MEB. *O analfabetismo e a aprendizagem da leitura e da escrita*, Brasília, 1989. 22p. (O alfabetizador de adultos; 2).
- MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE- MEB. *Como alfabetizarmos adultos: propostas didáticas*. Brasília. 1989. 57p. (O alfabetizador de adultos; 4).
- MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE - MEB. *Como fazermos alfabetização de adultos: uma proposta*. Brasília. [1989?]. 22p. (O alfabetizador de adultos; 3).
- MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE - MEB. *Educação popular. experiência*. Maceió. 1988. 37p. (Caderno MEB; 3)
- MUNOZ, Josefina. *Cultura y alfabetización. Carta Mensual*, Santiago, n.126, p. 7, abr. 1990.
- NOVO, Elizabeth de Almeida Puchalski. *Os processos sociais na construção da alfabetização. Teoria & Educação. Porto Alegre*, n.2. p. 111-123. 1990.
- OHUGER, John. *Radical ideas in adult education. Participatory Formation Newsletter*, Toronto, v.3, n.2, p. 26-29, dic. 1989.
- OUIVEIRA, Betty Antunes de (Coord.). *A relação teoria-prática na formação de educadores/pesquisadores de 1º grau: análise de uma experiência. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.69, n.162, p. 395-398. maio/ago. 1988.
- ORMENO ORTIZ. Eugenio et al. *Educación formal y popular de adultos*. Temuco, Chile: Universidad de La Frontera, 1990. (Serie Aportes; 4). 207p.
- OSORIO VARGAS. Jorge. *Adult education and democracy. Participatory Formation Newsletter*, Toronto, v.3, n.2, p. 20-25, dic. 1989.
- OSORIO VARGAS. *Educación popular: para uma nueva hegemonia democrática. Contexto & Educação*, Ijuí, v.5, n.20, p. 27-32, out./dez. 1990.
- OSORIO VARGAS. *Popular education: from fashionable to the core issue: its policy. Participatory Formation Newsletter*, Toronto, v.4, n.1. p. 21-30. 1990.
- PAREJA, Gabriel, MESA, Orlando. *La matemática para un programa de alfabetización: fundamentos teóricos*. Medellín: CLEBA, 1990. 55p. (Alfabetización popular; 5).
- PERROTTA, Carmen. *Educação de adultos: o atendimento necessário. Arde*, São Paulo, v.8, n.14, p. 46-50, 1989.
- PICÓN, César. *Alfabetizar desde un proyecto educativo popular. Carta Mensual*, Santiago, v.12, n.124, p. 8, ene./feb. 1990.
- PINTO, Luisa. *Preguntas y respuestas en torno a la educación popular en la escuela. Contexto & Educação*. Ijuí, v.5, n.18, p. 49-54, abr./jun. 1990.
- LA PIRAGUA. Santiago: Conselho de Educação de Adultos da América Latina, 1989. . Semestral.

- POLÍTICA Nacional de Educação de Jovens e Adultos. *Educação Municipal*, São Paulo, v.1, n.3, p. 44-50, dez. 1988.
- PONTUAL, Pedro. Educação popular y formación de cuadros. *Tarea*, Lima, n.22, p. 40-43, set. 1989.
- RAMOS, Paula Maria José. Saramandaia: nossa escola faz dez anos. *Caderno de Educação Popular*, Salvador, n.12, p. 23-38, 1989.
- REDALF. Medio de Comunicación en apoyo a programas de alfabetización y post-alfabetización. *Contraste*, Cali, n.14, p. 32-36, jul./dic. 1990.
- RIBEIRO, Elinor Eschholz, GLASER, Niroá Zuleika Rotta Ribeiro. Alfabetização de adultos: uma experiência na UFPR. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.20, n.100, p. 59-61, maio/jun. 1991.
- RIBEIRO, Francisco S. Suplecav: uma experiência em educação com adultos trabalhadores. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v.18, n.71, p. 67-71, jan./mar. 1989.
- RIVERO H., José. Alfabetización, derechos humanos y democracia. *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*: boletín, Santiago, n.20, p. 7-15, dic. 1989.
- ROJAS RIMACHI, Emilio. Educación popular y juventud: en búsqueda de propuestas renovadoras. *Tarea*, Lima, n.24, p. 55-57, set. 1990.
- ROL del monitor: problemas frecuentes en un proceso de alfabetización. Santiago: Taller de Acción Cultural, 1990. 21 p. (Documentos de trabajo; 6-7)
- ROMÃO, José Eustáquio. Alfabetização: postura política e ação pedagógica. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.19, n.97, p. 21-26, nov./dez. 1990.
- ROSSI, Nancy. Trabalho é chamariz para completar a alfabetização. *Nova Escola*, São Paulo, v.6, n.53, p. 46-47, nov. 1991.
- SALAZAR, Maria Cristina. Experiencias educativas com niños de la calle en América Latina. *La Piragua*, Santiago, n.5, p. 68-70, nov. 1992.
- SÁNCHEZ M., Antonio. Nuevos enfoques educativos. *Boletín Informativo Cleba*, Medellín, n.23, p. 12-16, dic. 1992.
- SANTOS, Maria Salett Tauk, CALLOU, Ângelo Brás Fernandes. Impasses de comunicação em projetos de educação popular: o caso do assentamento do Engenho Pitanga em Pernambuco. *Contexto & Educação*, Ijuí, v.5, n.20, p. 55-63, out./dez. 1990.
- SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos. *Princípios políticos pedagógicos do MOVA-SP*. São Paulo, 1990. 19p. (MOVA-SP - Caderno).
- SÃO PAULO (Cidade). *Reflexões sobre o processo metodológico de alfabetização*. São Paulo, 1991. 31 p. (MOVA-SP- Caderno).
- SAVIANI, Nereide. Educação de adultos em instituições governamentais: o caso de São Paulo. *Idéias*, São Paulo, n.1, p. 43-47, 1988.
- SCHIELEBEIN, Ernesto et al. La enseñanza básica y el analfabetismo en América Latina y el Caribe: 1980-1987. *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*: boletín, Santiago, n.20,

- p. 17-56, dic. 1989.
- SCROFANI, Sebastiano. C'è un adulto nel banco. *Riforma della scuola*, Roma, v.34, n.7, p. 61-62, luglio 1988.
- SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO POPULAR, 4., 1990, La Habana. Protagonismo popular, proyecto revolucionario y educación popular. *Tarea*, Lima, n.24, p. 58-61, set. 1990.
- SEMINARIO INTERNACIONAL "LA EDUCACIÓN DE ADULTOS COMO ORGANIZACIÓN PARA EL DESARROLLO SOCIAL". Conclusiones generales. *Entre Líneas*, Madrid, n.6, p. 83-98, oct. 1991.
- SILVA, Itamar et al. Escola-Sem-Muros ECO: uma experiência em educação popular. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v.20, n.78, p. 31-40, jan./mar. 1991.
- SIMPÓSIO "SÃO PAULO 1989 - EDUCAR ADULTOS PARA QUÊ?", 1989, São Paulo. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 1989. 27p. (Cadernos de Formação; 1).
- SIQUEIRA, Maria Clara Di Pierro, FREITAS, Maria Virgínia de, HADDAD, Sérgio. O ensino supletivo - função suplência - no Brasil: indicações de uma pesquisa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.70, n.166, p. 346-370, set./dez. 1989.
- SOUZA, João Francisco de. Movimento popular: espaço de educação para uma hegemonia e produção de conhecimento. *Contexto & Educação*, Ijuí, v.6, n.21, p. 9-25, jan./mar. 1991.
- TALLER DE EDUCADORES POPULARES, 1., 1990, Bogotá. *Memórias*. Bogotá: Servicio Colombiano de Comunicación Social, 1990. 35p. (Cuaderno de Trabajo).
- TEIXEIRA, Jorge Leão. A marca da vergonha. *Problemas Brasileiros*, São Paulo, n.281, p. 4-11, set./out. 1990.
- TEMPO E PRESENÇA. 1980-1989: educação na virada dos anos 80. Rio de Janeiro: CEDI, v.11, n.238, jan./fev. 1989. 35p.
- TEMPO E PRESENÇA. Ano Internacional da Alfabetização. Rio de Janeiro: CEDI, v.12, n.251, maio/jun. 1990. 39p.
- TIGRE, Adriana. Jovens e adultos aprendem a ler e escrever em casa. *Nova Escola*, São Paulo, v.6, n.50, p. 28-29, ago. 1991.
- TORRES, Rosa Maria et al. *Alfabetização de adultos na América Latina*. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Nova - Pesquisa e Assessoria em Educação, 1990. (Cadernos de educação popular; 17). 75p.
- TORRES, Rosa Maria, GHISO, Alfredo, MEJÍA JIMÉNEZ, Marco Raúl. *Reflexiones sobre pedagogía*. Santiago: CEAAL, 1992. 58p. (Papeles del CEAAL; 2).
- VILDOSO CHIRINOS, Carmen. Violencia, paz y educación popular. *Contexto & Educação*, Ijuí, v.5, n.20, p. 84-88, out./dez. 1990.
- VIO GROSSI, Francisco et al. La educación popular en América Latina. *Tarea*, Lima, n.22, p. 26-39, set. 1989.
- VÓVIO, Claudia Lemos, CARVALHO, Dione Lucchesi de. A superação da prática sem negar as matematizações anteriores. *Espaços da escola*, Ijuí, v.3, n.7, p. 5-12, jan./mar. 1993.
- WENZEL, Myrthes De Luca. A educação de jovens adultos e adultos. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.17, n.83/84, p. 21-25, jul./out. 1988

Teses e Dissertações

- ABREU, Guida Maria Correa Pinto de. *O uso da matemática na agricultura: o caso dos produtores de cana-de-açúcar*. Recife, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 1988.
- BARBOSA, Derly. *Educação popular na escola: construindo uma proposta curricular de História e Geografia para o ensino supletivo, na perspectiva emancipatória*. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1991.
- BARRETO, Jandyra de Oliveira. *Investigação interativa: a experiência do cotidiano subsidiando uma proposta de tecnologia alternativa para uma classe de alfabetização do ensino supletivo*. Rio de Janeiro, 1989. 85p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1989.
- CAMPBELL, Constance Elaine. *The role of a popular education project in a mobilizing a rural Community: a case study of the rubber tappers of Acre, Brazil*. Thesis (Master of Arts) -Graduate School, University of Florida, 1990.
- CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. *Fazer e aprender no trabalho, o trabalho de todo dia*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.
- DALPIAZ, Maria Martha. *Conscientização e educação popular: uma experiência no ensino supletivo noturno*. Porto Alegre, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1988.
- DE CAMILLIS, Maria de Lourdes Stamato. *O conteúdo do ensino supletivo: uma investigação a partir da perspectiva de alunos e professores de Suplência II no Estado de São Paulo*. São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.
- DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. *Utopia e educação popular: o "paradigma da educação popular" e a escola pública: caminhos de um encontro necessário*. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1992.
- GAMBIAGI, Irene. *A campanha nacional de alfabetização em Cuba: uma estratégia bem-sucedida de combate ao analfabetismo*. Niterói, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, 1992.
- HADDAD, Sérgio. *Estado e educação de adultos (1964-1985)*. São Paulo, 1991. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1991.
- HENRIQUES, Marilda de Jesus. *Programa de educação juvenil: uma nova proposta de alfabetização de adolescentes*. Rio de Janeiro, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1988.
- JANES, Robinson. *Educação popular e burocracia: antagonismos existentes*. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1991.
- MARTINS, Rosângela Maria Barros. *Valores predominantes entre os alunos de cursos supletivos de 2º grau de Porto Alegre*. Porto Alegre, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade

- de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1988.
- OLIVEIRA, Edna Castro de. *A escrita de adultos e adolescentes: processo de aquisição e leitura do mundo*. Vitória, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 1988.
- RAGONESI, Marisa Eugênia Melillo Meira. *A educação de adultos: instrumento de exclusão ou democratização?: um estudo sobre a evasão em cursos de educação básica de adultos*. São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.
- SANTOS, Mitz Helena de Souza. *Educação de jovens e adultos: estudo de um projeto político-pedagógico popular*. Recife, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 1992.
- SOUZA, Ângela Maria Calazans de. *Educação matemática na alfabetização de adultos e adolescentes segundo a proposta pedagógica de Paulo Freire*. Vitória, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1988.
- TIENGO, Ariete. *O estudo supletivo através do ensino individualizado por módulos é uma solução adequada com módulos de matemática?: um estudo avaliativo*. Vitória, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1988.
- VASCONCELOS, Luzia Siqueira. *O enfoque autonomista da educação: crítica à proposta de educação popular autônoma*. Campinas, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1989. 142p.
- Relatórios, Papers, Outros Documentos**
- ALFABETIZAÇÃO de pescadores: resumo - memória. Recife: Centro Josué de Castro, 1989. 14p.
- ANGELIM, Maria Luiza Pereira, COUTINHO, Laura Maria, MENDONÇA, Erasto Fortes. *Proposta de erradicação do analfabetismo integrado dos municípios, estados, União e universidades - 1989 a 1999: 1ª versão*. Brasília: UnB - Faculdade de Educação, 1989.
- BONFIN, João Bosco Bezerra, SILVA, Maria de Jesus Ferreira da. *Primeiro treinamento de monitores de alfabetização de adultos da Diocese de Ji-Paraná, RO. Ji-Paraná: MEB, 1988. 24p.*
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Básico. Fundação Educar. *Diretrizes para uma política nacional de educação básica de jovens e adultos*. Brasília, 1988. 30p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Geral. Secretaria de Articulação e Estudos de Planejamento. *Diretrizes para a ação programada: Educação e Desporto- 1987/ 1991*. Brasília, 1988. 29p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Geral. Secretaria de Articulação e Estudos de Planejamento. *Subsídios para o "Ano Internacional da Alfabetização": sínteses*. Brasília, 1989. 53p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania: marcos de referência*. Brasília, 1990. 11 p.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, 1993. 58p.
- CENTRO LUIZ FREIRE. *4º relatório descritivo do serviço de apoio à educação alternativa do Centro Luiz Freire*. Olinda, 1989. 65p.
- CENTRO LUIZ FREIRE. Serviço de Apoio à Educação Alternativa. *Projeto de capacitação de educadores populares ao nível de 3º grau: curso de licenciatura plena em pedagogia com habilitação em educação popular*. Olinda, 1989. 32p. (Mimeo).
- COMISSÃO NACIONAL DO ANO INTERNACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO. *Alfabetizar e libertar*. Brasília, 1989. 36p.
- CONGRESSO PAULISTA DO PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA, 1, 1991, São Paulo. *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania no Estado de São Paulo (PNAC)*. São Paulo, 1991.
- CONSULTATION COLLECTIVE DES ONG SUR L'ALPHABÉTISATION ET L'ÉDUCATION DES ADULTES, 7., 1990, Hambourg. *Rapport final*. Hambourg: IUE, 1990. 13p.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Eu a ví ou ví ela? - Viena - grupo de educação popular: relato de uma praxis*. Porto Alegre, 1991. 36p.
- DEZ anos de alfabetização no Embu. São Paulo: Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae, 1991. 84p.
- ENCANTO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA, 1991, Brasília. *[Documentos de trabalho]*. Brasília: [s.n.], 1991.
- ENCANTO NACIONAL DA RAAAB, 4., 1991, São Luis. *Relatório final*. São Luis: RAAAB, 1991. 24p.
- ENCUENTRO LATINOAMERICANO DE ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS, 1992, Punta del Traca, Chile. *Las organizaciones no gubernamentales latinoamericanas frente a las necesidades básicas de aprendizaje: aportes y desafíos de Jomtien: documento para la discusión*. Santiago, 1992. 34p. Mimeo.
- FASE, CAPOREC. *Alfabetização, uma construção coletiva*. Itabuna: FASE, 1993. 37p.
- FERREIRA, Luiza Goulart et al. *Estudos e pesquisas sobre evasão no supletivo*. Belo Horizonte: SESI - MG, 1988. 34p.
- FUNDAÇÃO NACIONAL PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EDUCAR (Coord.). *Eradicação do analfabetismo 1989-1999: indicações preliminares*. Brasília, 1989. 52p.
- GHISO, Alfredo (Coord.). *Estúdio exploratório, sistematización v analisis de propuestas inovadoras en la enseñanza de la matemática con adultos*. Medellín: Centro Laubach de Educación Popular Básica de Adultos, 1989. 17p. (Mimeo.).
- GRAMACHO, Anália Correia et al. *Curso de educação básica de trabalhadores da UFV: erros conceituais e ortográficos apresentados no processo e aquisição da escrita*. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação, 1988. 35p.
- GRAMACHO, Anália Correia et al. *Projeto de pesquisa sobre o curso de educação básica de trabalhadores da UFV*. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação, 1988.

- HADDAD, Sérgio. *Promoção de programas de alfabetização, pós-alfabetização e educação de adultos com a vinculação das instituições de ensino superior no Brasil*. São Paulo: CEDI, 1989. p. irreg.
- HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara, FREITAS, Maria Virginia de. *Perfil do atendimento em alfabetização de jovens e adultos no Estado de São Paulo*: relatório de pesquisa. São Paulo: CEDI, 1993. 86p.
- MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE - MEB. *Relatório anual*: 1991. Brasília, 1992. 98p.
- MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE - MEB. Setor de Alfabetização de Adultos. *Processos de aprendizagem em alfabetização de adultos*: documento de estudo interno das equipes do MEB. Brasília, 1988. 33p. (Mimeo.)
- OLIVEIRA, Admarco Serafim de. *Enfoques filosóficos e lingüísticos da alfabetização e educação de adultos*: relato de uma experiência. Vitória, 1988. 10p. (Trabalho apresentado durante o IV Seminário Latino-Americano de Investigação Participativa, realizado em Recife, de 4 a 10 de setembro de 1988).
- PEREZ, Carmem Emília et al. *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania*: documento base. Brasília: Ministério da Educação, 1991. 39p. (Mimeo).
- POEL, Cornelis Joannes van der, POEL, Maria Salete van der. *Prática alfabetizadora de jovens e adultos e construção da nova sociedade*. João Pessoa: Centro de Organização e Formação Popular na Região do Agreste/Brejo da Paraiba, 1993. 244p. (Mimeo).
- PROGRAMA Nacional de Ensino Fundamental de Adultos. Brasília: SESI, 1990. 15p.
- PROJETO de educação popular das Comunidades Eclesiais de Base. Fortaleza: CNBB - Cáritas Arquidiocesana de Fortaleza, 1988. 14p.
- PROPOSTA de implantação do programa de alfabetização e ensino da 1ª à 4ª série para a Semer S.A. Santo André: Geração - projetos de educação e creche, 1991. 13p.
- RÉUNION DEL COMITÉ DIRECTIVO DEL CEAAL, 3., 1990, Bogotá. *Educar para la democracia y la paz*. Santiago: CEAAL, 1990. 39p.
- ROGGERO, Rosemary. *Ensinso supletivo*: um ensaio crítico. Mogi das Cruzes: Secretaria de Estado da Educação - DRE 5 Leste, 1989. 51p.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. *Plano estadual de educação de adultos*: documento preliminar. Florianópolis, 1988.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Ensino em período noturno, regular e supletivo*: proposta preliminar para 1988. São Paulo, 1988. 27p.
- SEMINÁRIO INTERNACIONAL "LA EDUCACIÓN DE ADULTOS COMO ORGANIZACIÓN PARA EL DESARROLLO SOCIAL", 1990, Cáceres. *Conclusiones generales*. Madrid: Federación Española de Universidades Populares, 1990. 27p.
- TALLER CENTROAMERICANO DE METODOLOGÍA DE MATEMÁTICAS PARA ADULTOS, 1., 1991, Tegucigalpa. *Por una metodología*

- más participativa*. Tegucigalpa: Red Nacional de Alfabetización de Honduras, [1991?]. 39p.
- TAMEZ, Carlos. *Talleres en educación popular*. Concepción, diseño, metodología. Alajuela, Costa Rica: Alfalit Internacional, 1992. 28p.
- VASCONCELOS, Maria do Socorro. *Projeto-piloto de alfabetização de adultos*. Fortaleza: Fundação Edson Queiroz, 1989. 22p.
- WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL, 1990, Jomtien, Thailand. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Brasília: UNICEF, 1991. 36p.
- Vídeos**
- ALFABETIZAR É CONSTRUIR
RJ/VHS/100' (2 fitas)
Realização: Fundação Roberto Marinho
Produção: CECIP (Centro de Criação de Imagem Popular - Rio de Janeiro)
- CURSO DE HABILITAÇÃO EM MAGISTÉRIO
SP/VHS/1 991/ 20'
Produção: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
- EU POSSO LER E ESCREVER
MG/VHS/27'
Produção: Síntese Comunicação Integrada (Belo Horizonte)
EU, PROFESSOR LEIGO
SP/VHS/27'
Produção: Secretaria Do Estado da Educação (São Paulo) - FDE
- (Fundação para o Desenvolvimento da Educação)
- I CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO
SP/VHS/26'
Roteiro: Elie Ghanen
Produção: CEDI (Centro Ecumênico de Documentação e Informação -São Paulo)
- I CONGRESSO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO : Simpósio - Educação do jovem e adulto trabalhador
SP/VHS/1991/90'
Produção: TV Anhembi (São Paulo)
- LER, ESCREVER, VIVER
SPA/HS/17'
Roteiro: Orlando Joia e Cleiton Capelossi
Direção: Cleiton Capelossi
Produção: Fundação Wilson Pinheiro - Partido dos Trabalhadores (São Paulo)
- PROCESSOS DE APRENDIZAGEM EM ADULTOS: palestra de Marta Kohl
SP/VHS/1 991/140' (2 fitas)
Produção: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
- PROJETO IPI: Ensino noturno
SP/29'
Produção: Fundação Padre Anchieta - TV Cultura (São Paulo)
- SIMPÓSIO EDUCAÇÃO DE ADULTOS: participações de Paulo Freire e Paul Singer
SP/VHS/1989/1 20'
Produção: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

UNIVERSO DA PALAVRA
SP/VHS/1988/15
Direção: Celso Maldos
Produção: CEPIS (Centro de Educação Popular Instituto Sedes Sapientiae - São Paulo)

VERSO E REVERSO: Educando o educador
RJ/VHS/6 fitas
Apoio técnico pedagógico: Fundação Educar
Produção: Rede Manchete - Depto. de Educação (Rio de Janeiro)