

## 2 Notas Metodológicas

O conhecimento da iniciativa de EJA desenvolvida pela SME-RJ, especificamente do PEJ, me levou a verificar a intensidade do quadro de juvenilização da educação de adultos na educação pública carioca, ou seja, em que escala está a restrição da oferta de educação supletiva para os adultos, em favor do atendimento da população mais jovem.

Nossa preocupação tem como base o crescente contingente de jovens que, no município do Rio de Janeiro, vem freqüentando atualmente o PEJ. Se em 1995, o número de alunos no projeto era de 1.539, em 2001, essa população comportava cerca de 23.000 alunos e o número de unidades escolares, ministrando o PEJ, tinha passado de 18, em 1995, para 81, em 2002.

Assim, hoje são mais de 20 mil alunos jovens numa modalidade de educação tradicionalmente oferecida a pessoas de idade mais avançada e que não puderam seguir uma escolaridade regular. Com a realização deste estudo procuramos resposta para algumas questões, entre elas: Quais as razões que levam o governo municipal a oferecer um programa desse tipo? Qual o significado do PEJ para a escola regular? Quem são os jovens que procuram o PEJ? Que implicações têm um programa como o PEJ na oferta de educação para os indivíduos adultos?

Em função dessas questões, procurei conhecer os antecedentes da EJA no Brasil, a partir da segunda metade do século XX, e, principalmente, as preocupações de algumas correntes que acentuam a necessidade de dar oportunidades escolares a um público específico, compreendido na faixa etária entre 14 e 25 anos e, por convenção, considerado jovem.

No Brasil, vários órgãos, regionais e federais, desenvolvem estudos estatísticos sobre os jovens, classificando-os numa faixa etária semelhante. Entre estes, encontramos: a Comissão Nacional de População e Desenvolvimento (CNPD), instituição vinculada ao Ministério do Planejamento e Orçamento do governo federal; o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE); o Viva Rio etc.

Em algumas partes da Europa, por exemplo, o levantamento estatístico do público jovem vai até a idade de 29 anos (Sposito, 1999). Tal ampliação ocorre,

principalmente, pelo prolongamento da vida escolar propiciado pelas políticas de bem-estar social, pelas novas demandas da educação postas pelo desenvolvimento tecnológico ou pela permanência maior do indivíduo na estrutura familiar de origem, resguardando-se do casamento, em função da incerteza da oferta de trabalho que os tempos atuais promove.

Portanto, a compreensão de juventude como categoria ajustada à faixa de 14 a 25 anos, ou pouco mais, é antecedente a nossa discussão. O que desejamos é, ao recuperarmos o termo, observar, em função do seu recrudescimento a partir da década de 1980, se é possível, nas circunstâncias atuais, que esteja ocorrendo uma “focalização juvenil” da oferta de EJA, que possa estar concorrendo para o afastamento dos indivíduos de idades mais avançadas dessa modalidade de educação.

Situação que, se confirmada, poderia estar criando um quadro de *juvenilização* na educação de adultos e gerando uma espécie de exclusão daqueles sujeitos não escolarizados e que se encontram acima da idade entendida como modal. Para tanto, escolhemos como objeto de estudo o PEJ, desenvolvido como programa oficial de EJA pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Nossa preocupação com uma possível juvenilização das oportunidades educativas, é que essa política pretenda funcionar como uma espécie de “marco zero” que implique num intencional esquecimento da população adulta. Por esse viés, sacrificar a escolaridade dos adultos, priorizando unicamente a oferta educativa para os mais jovens, se justificaria como forma de “neutralizar” a perpetuação do analfabetismo.

Não podemos negar o impedimento visível de jovens egressos dos meios populares à renda, ao consumo e à cidadania e, por isso, deixar de reivindicar melhorias sociais prementes. Entretanto, em nome desses direitos, não podem ser aceitas sugestões fraturadas que, dizendo pensar no bem estar futuro desses jovens, apontem para soluções que desvinculam a educação do seu sentido universal, visando dirigi-la a parcelas populacionais restritas, seja qual for sua intenção. Fatos dessa natureza têm acirrado, historicamente, a desigualdade entre os dependentes da educação popular. Adulto é o ser, diferenciadamente social, que pratica e sofre a ação do trabalho.

A educação de adultos, por sua área de cobertura, é um importante instrumento de educação popular. O que marca a educação popular é sua oferta pública em grande escala, contrapondo-se à disponibilidade educativa para aqueles que podem pagar para aprender. Pagar para aprender sempre foi um privilégio das elites.

Como a educação popular demorou muito tempo no Brasil para se estruturar, o que se impôs para os analfabetos foi uma cidadania de segunda categoria.

Para o desenvolvimento da pesquisa escolhemos uma escola pública municipal que desenvolve o projeto da SMERJ, para jovens e adultos, denominado Projeto de Educação Juvenil.

O PEJ funciona no município do Rio de Janeiro, desde 1985, e foi implantado pelo vice-governador Darcy Ribeiro, em 1983, como educação voltada ao atendimento jovem.

Para a tarefa de entender como se coloca a questão da oferta do PEJ entre as políticas de educação de jovens e adultos, lançamos mão do estudo de literatura específica; de entrevistas com três professoras: Maria Luiza Benício, Vera Lucas e Flora Prata que, em momentos diferentes, estiveram na coordenação do PEJ; de coleta de dados sobre os alunos no arquivo escolar e da aplicação de questionário aos alunos do PEJ II, matriculados na escola municipal alvo da pesquisa.

Na revisão de literatura, autores como Moacir Gadotti, Sérgio Haddad, Álvaro Vieira Pinto, Vanilda Paiva e Celso de Rui Beisiegel foram de fundamental importância para apoiar nossa visão teórica e para reconstruir a trajetória histórica da educação de adultos.

Estes autores representam, por sua longa vivência de EJA, pilares da vertente clássica para embasar estudos que envolvam o tema escolarização de adultos.

Moacir Gadotti (2000), ao revelar os discursos de Darcy em favor da “causa” jovem, foi muito importante para que eu pudesse apreender a idéia mestra que o levou a criar, aqui no Rio de Janeiro, nos anos 80, uma educação de adultos voltada mais restritamente ao público juvenil, como é o caso do PEJ.

Igualmente, seus estudos me possibilitaram compreender os conflitos presentes em torno da tramitação da LDB, em 1995. Essa análise mostra que se tratou de um período em que os encaminhamentos democráticos da lei de

educação, realizados no âmbito do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública, foram postos de lado para tornar o projeto de Lei de Diretrizes e Bases, elaborado por Darcy Ribeiro, uma realidade à margem do que vinha sendo discutido com setores amplos da sociedade.

Gadotti nos apresenta o seguinte relato desse período:

Enquanto, tramitava o projeto originário da Câmara, pela via democrática – isto é, com transparência e discussão com toda a comunidade educacional brasileira e incorporando todas as sugestões de emenda consistentes e que atendiam aos anseios da maioria –, o Senador Darcy Ribeiro apresenta o projeto de lei nº 67/92, negando, *in limine*, o processo participativo gerador dos demais substitutivos.

No início de 1995, por uma “coincidência” incompreensível e até hoje não explicada, o Senador Darcy Ribeiro é designado para relator do projeto nº 101 – exatamente o substitutivo que antagonizava com seu projeto. Entendemos que, com a aceitação da incumbência, o Senador escorregou numa situação, no mínimo, de duvidosa ética (2000, p. 44-45).

Em segundo lugar, Gadotti me ajudou a identificar a crença de Darcy num ensino destinado aos mais moços como certeza de eliminação do analfabetismo. Gadotti transcreve e comenta um depoimento feito por Darcy Ribeiro em julho de 1977, durante sua fala sobre o *Ensino Público*, na 29ª reunião da SBPC, realizada em São Paulo. Publicada em julho do ano seguinte, no número I da revista *Encontros com a Civilização Brasileira*, sob o título de *Sobre o Óbvio*, a fala de Darcy era a seguinte:

Quem pensar um minuto que seja sobre o tema, verá que é óbvio que quem acaba com o analfabetismo adulto é a morte. Esta é a solução natural. Não se precisa matar ninguém, não se assustem! Quem mata é a própria vida, que traz em si o germe da morte. Todos sabem que a maior parte dos analfabetos está concentrada nas camadas mais velhas e mais pobres da população. Sabe-se, também, que esse pessoal vive pouco, porque come pouco. Sendo assim, basta esperar alguns anos e se acaba com o analfabetismo. Mas só se acaba com a condição de que não se produzam novos analfabetos. Para tanto, tem-se que dar prioridade total, federal, à não-produção de analfabetos. Pegar, caçar (com cedilha) todos os meninos de sete anos para matricular na escola primária, aos cuidados de professores capazes e devotados, a fim de não mais

produzir analfabetos. Porém, se se escolarizasse a criançada toda, e se o sistema continuasse matando os velhinhos analfabetos com que contamos (*sic*), aí pelo ano 2000 não teríamos mais um só analfabeto. Percebem agora onde está o nó da questão? (Ibidem, p. 42).

Na sua análise, Gadotti tece os seguintes comentários sobre esta convicção de Darcy:

O conferencista fazia este discurso terrível para concluir sua tese de que o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) era, na verdade um programa de criação e manutenção de analfabetos no país, um instrumento demoníaco das elites brasileiras, a quem não interessava a universalização da educação básica. Embora concordando com algumas de suas críticas a respeito do MOBRAL, já à época discordávamos do autor que, no nosso modo de ver, para jogar fora a água suja da bacia em que a criança era lavada, jogava fora também a bacia e a criança (ibidem).

Esses fatos são importantes para compreendermos o ponto de vista do polêmico antropólogo sobre a preferência, por ocasião da criação do CIEPs, por um ensino noturno que atendesse pessoas na limitada faixa etária de 14 aos 20 anos<sup>1</sup>. Esta restrição etária herdada, posteriormente, pela SMERJ, é o que nos levou a pesquisar em que nível se apresenta a juvenilização da educação de adultos no município do Rio de Janeiro, ou seja, em que proporção a oferta de educação supletiva favorece aos jovens em detrimento da população adulta não escolarizada.

Sérgio Haddad, com seu trabalho em São Paulo à frente da Ação Educativa, contribuiu, significativamente, para que pudéssemos recuperar uma breve história da educação de adultos, no Brasil.

Com as informações de Haddad e Di Pierro, por exemplo, foi possível desenvolver uma reflexão sobre as campanhas de alfabetização brasileiras, antes do regime militar, chegando até o MOBRAL, que mais tarde dará origem ao Programa da Fundação Educar, extinto no governo Collor. O mesmo Fernando Collor que implantará outra campanha, sem qualquer êxito, denominada PNAC. Ações educativas que, após o impedimento de Collor e depois do período Itamar Franco, recrudescerão no governo FHC com o Programa Alfabetização Solidária (PAS) como nova solução para eliminar o analfabetismo.

---

<sup>1</sup> Ver O livro dos CIEPs (1986), p. 77 - 81.

Sobre o otimismo criado em torno do PAS, ambos os autores comentam:

[...] o Conselho da Comunidade Solidária assumiu a iniciativa de reproduzir velhos modelos ineficazes de campanhas emergenciais de alfabetização de jovens e adultos, implementando o Programa de Alfabetização Solidária com recursos de doação de empresas e indivíduos, ficando a responsabilidade pelo financiamento de um direito básico da cidadania ao sabor da filantropia ou da boa vontade da sociedade civil.

Observa-se, assim, que o ensino fundamental de jovens e adultos perde terreno como atendimento educacional público de caráter universal, e passa a ser compreendido como política compensatória coadjuvante no combate às situações de extrema pobreza, cuja amplitude pode estar condicionada às oscilações dos recursos doados pela sociedade civil, sem que uma política articulada possa atender de modo planejado ao grande desafio de superar o analfabetismo e elevar a escolaridade da maioria da população (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 127).

Análises dessa natureza foram importantes para compreendermos, passo a passo, a sucessivas políticas e, o motivo dos insucessos históricos da EJA no Brasil.

Álvaro Vieira Pinto, em sua longa trajetória no terreno de EJA, com tantas contribuições a respeito do dilema dos adultos desescolarizados analisa, em *Sete lições sobre educação de adultos*, prefaciado por uma bela entrevista concedida a Dermeval Saviani, o desperdício de tempo que decorre freqüentemente das longas discussões entre planejadores do ensino a respeito de qual seja a prioridade da educação: crianças ou adultos? Álvaro Vieira n' *As sete lições* responde:

[...] na medida em que a sociedade se vai desenvolvendo, a necessidade da educação de adultos se torna mais imperiosa. É porque em verdade eles já estão atuando como educados, apenas não em forma alfabetizada, escolarizada. A sociedade se apressa em educá-los não para criar uma participação, já existente, mas para permitir que esta se faça em níveis culturais mais altos e mais identificados com os estandartes da área dirigente, cumprindo o que julga um dever moral, quando em verdade não passa de uma experiência econômica.

Como biologicamente cabe ao adulto a reprodução da espécie, é a ele que cabe o cuidado com a prole. Tem que educá-la, o que primordialmente significa cuidar para que seus filhos aprendam a

ler e a escrever, freqüentando a escola. Mas já sabemos que esta necessidade está mediada pelas exigências materiais de subsistência da família, determinadas, por sua vez, pelas condições de desenvolvimento da sociedade. Daí o problema da educação infantil seja visto como dependente da consciência dos pais, a qual por sua vez depende das circunstâncias materiais da existência da família.

A educação do adulto não pode ser conseguida separada da educação da criança, porque o adulto não desejará se alfabetizar se não considera necessário saber ao menos tanto quanto seus filhos. Mas, universalmente, a escolarização infantil não se pode fazer simultânea sem a campanha de alfabetização e educação dos adultos. É uma tese errônea e cruel admitir que se deve condenar os adultos à condição perpétua de iletrados e concentrar os recursos da sociedade na alfabetização da criança, mais barata e de maior rendimento futuro. Deixando de lado o vergonhoso desprezo moral pela dignidade do homem que esta tese encerra...(Pinto, 2000, p. 81).

Aqui o velho mestre, com a sua jovial percepção nos mostra, numa valiosa lição, que a educação não é para uns ou outros, mas para todos. Contribuição incontestável de um professor àqueles que insistem em ver a educação como fábula utilitarista.

Com Paiva, pude pensar se a ênfase em políticas destinadas ao jovem desescolarizado tomando-o, ideologicamente, como força transformadora vinculada à superação dos entraves do analfabetismo, de certa forma não estaria ressaltando um “otimismo juvenil” com ingenuidade semelhante ao “otimismo pedagógico” dos anos 20.

O “otimismo pedagógico” dos anos 20, criticado por Paiva (1973, p.304), se caracterizou pela tecnificação pedagógica, *[enquanto o educador] do anos 60 [estava envolvido] com a tecnificação da educação em seus aspectos mais gerais.*

Entendo o quadro analisado por Paiva, ainda que guardadas as distâncias da época, como sendo fundamental para observar que a ênfase no jovem a partir da década de 80, reforçada por políticas educacionais conservadoras, tem um sinal de tecnificação de cunho neoliberal, que arrasta a pedagogia para uma tecnificação produtiva, vide o crescimento da Pedagogia Empresarial nos cursos superiores de Educação no momento atual.

Se o contraponto ideológico dos anos 20, como indica Paiva (*ibidem*), deu-se em 1960 *com um novo tipo de educador brasileiro, [...] capaz de se interessar pelos métodos e pela otimização do processo de aprendizagem tendo presente a relação entre educação e sociedade*, esse início de século demanda, da mesma forma, atitudes de ruptura comprometidas com a essência da educação popular, incluindo tanto jovens quanto adultos.

Jovens e adultos não podem sujeitar-se à tecnificação do mercado. A superação dessa ideologia só será possível com educadores envolvidos com métodos de aprendizagem, cujo eixo tenha presente à relação entre educação e sociedade.

Por último, não menos importante, nesse suporte teórico, foi a contribuição de Celso de Rui Beisiegel. O autor demonstra que o que foi uma conquista dos jovens e adultos no Artigo 208 da CF/88, não irá se consignar na LDB 9394/96, em grande medida porque os expedientes espúrios usados pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, principalmente por meio da edição da EC 14/96, obstaculizarão a oferta de educação pública e gratuita que deveria ser estendida a EJA<sup>2</sup>.

Na esteira destas intervenções, observadas por Beisiegel, o presidente Fernando Henrique Cardoso editará a Lei 9424, de 24 de dezembro de 1996, instituindo o Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), como instrumento que desvincula os recursos da União, ao mesmo tempo em que cria um fundo contábil, para ser gerido por estados e municípios com fomentos específicos para o ensino fundamental obrigatório contemplando, exclusivamente, crianças e adolescentes de 1ª a 8ª séries.

Assim, no bojo dessas manobras legais, segundo Beisiegel, estariam sepultados definitivamente os ganhos da EJA presentes no Art. 208 da Carta Magna. Da mesma forma, tais manobras, não permitiriam que os direitos dos adultos também estivessem presentes na LDB 9394/96.

Portanto Gadotti, Haddad, Álvaro Vieira, Vanilda Paiva e Beisiegel, somados a outros autores importantes apresentados ao longo da construção da

---

<sup>2</sup> Ver, sobre o autor, considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos, p.26 - 34.

dissertação, constituem minhas principais fontes teóricas da empreitada sobre a EJA.

O procedimento utilizado para recolher e registrar as informações com as pessoas responsáveis pela coordenação do PEJ foi a entrevista com gravador, que me permitiu resgatar com fidelidade o que pensam as entrevistadas. Foram três entrevistas semi-orientadas, focadas no eixo temático da dissertação. (Anexo 1)

As três professoras entrevistadas atuaram, em momentos alternados, no PEJ, desde que o Projeto passou para o município do Rio de Janeiro, sendo a Flora a coordenadora até a data em que a dissertação foi escrita.

De forma geral, as entrevistas com as professoras mostraram certa sintonia. Todas elas, além de acreditarem no sucesso do programa, revelaram-se bastante orgulhosas do trabalho feito à frente do mesmo.

Maria Luiza Benício foi a pioneira, e me revelou toda a sorte de dificuldades enfrentadas quando o programa, transferido para o município em 1985, funcionava somente nos CIEPs, com pouquíssimo apoio da Secretaria Municipal, e atendia indivíduos que estavam estritamente na faixa entre 15 e 20 anos. Naquele período, o PEJ trabalhava, exclusivamente, com alfabetização. O detalhe curioso, neste começo, é que, embora se tratasse de um programa oficial, o mesmo não oferecia certificação aos alunos alfabetizados durante os dois anos que durava o programa. A ausência de certificação se manteve até 1998. Na época em que o programa se restringia apenas à alfabetização, segundo Maria Luiza, a faixa etária dos beneficiários do atendimento foi ampliada de indivíduos de até 20 anos para alunos de até 25 anos de idade.

Assim, no período em que a professora Maria Luiza esteve à frente da coordenação do PEJ (1985/1997), o programa avançou além da alfabetização, constituindo o que se convencionou chamar de PEJ I, que inclui da 1ª à 4ª séries. Apesar desta ampliação, os problemas foram numerosos, incluindo a redução de sua oferta no sistema de ensino. O programa que, nesta época, atendia alunos em pouco mais de quarenta CIEPs chegou a ser reduzido a aproximadamente doze escolas.

Segundo Maria Luiza, neste período, houve divergências entre a definição do Conselho Municipal de Educação, que limitou a idade em 25 anos, e os professores do PEJ, que se negavam a impor limites etários aos alunos admitidos

no sistema. A solução encontrada na prática foi a de informar oficialmente à SME-RJ somente os alunos que estivessem dentro da faixa etária prevista.

A professora Vera Lucas atuou como supervisora do programa, substituindo Maria Luiza, entre 1998/1999. Na ocasião, teve como principal missão desenvolver três tarefas básicas: criar o PEJ II, compreendendo a etapa de 5ª a 8ª série; estabelecer certificação para todos os alunos e conseguir autonomia para o programa, que à época funcionava vinculado à área de programas sociais. Quando Vera deixou a coordenação, estas três tarefas haviam sido cumpridas.

Em 2001, a professora Flora Prata Machado assumiu a supervisão do PEJ, quando o número de alunos que era de 1.539 em 1995, situava-se em 23.000 e o número de unidades escolares, ministrando o PEJ, tinha passado de 18 em 1995, para 81 em 2002.

Embora observando que o núcleo do PEJ privilegia jovens de até 25 anos de idade, a professora Flora declarou estar havendo uma abertura para faixas etárias superiores a esta idade. Da mesma forma, revelou esperanças de que, sob a sua supervisão, seja possível mudar a denominação PEJ, para uma outra nomenclatura que não soe tão restritiva do ponto de vista etário quanto a atual.

A professora Flora, na ocasião da entrevista, mostrou-se muito entusiasmada com o compromisso firmado entre a Secretaria Municipal de Trabalho (SMTb) e o PEJ, que visa desenvolver ações em prol do bem-estar do trabalhador e pretende beneficiar alunos do Programa, mediante iniciativas de capacitação profissional para novas funções e de encaminhamento às empresas.

Outro fato destacado por Flora foi a realização, durante sua gestão, da capacitação para professores do PEJ, em parceria com a PUC-Rio, que certificou 311 docentes entre 420 inscritos.

Um dos projetos de Flora Prata é a criação de Centros de Referências em cada região das Coordenações Regionais de Ensino (CRE's). A idéia da coordenadora é a seguinte: os Centros teriam toda a infra-estrutura que não fosse possível oferecer nas escolas do PEJ, tais como: computador, acesso à internet, biblioteca etc. e também cursos do PEJ em horários alternativos ao noturno.

A pesquisa de campo também procurou levantar dados junto aos alunos da escola estudada que me permitissem reconstruir as trajetórias escolares, a origem sócio-econômica e inserção no mercado de trabalho dos alunos matriculados no PEJ II.

A investigação desses aspectos envolveu a aplicação de questionários aos alunos matriculados na 5<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do PEJ II (Anexo 2). O instrumento foi elaborado tendo como referência básica o questionário contextual do Saeb<sup>3</sup> destinado a caracterizar o aluno da 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental. Outros dados do instrumento do Saeb foram complementados com a introdução de novos quesitos e por meio de consulta às fichas de matrícula arquivadas na secretaria da escola estudada.

O levantamento dessas informações se destinou a caracterizar os alunos do PEJ II, em relação a aspectos tais como: estado civil, número de filhos, local de moradia, trabalho e renda, escolaridade dos pais, trajetória escolar etc.

Essa foi a abordagem metodológica utilizada para a elaboração da dissertação.

---

<sup>3</sup> O Sistema de Avaliação Básica (Saeb) é uma avaliação nacional em larga escala coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e destinada a fornecer informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira, a gestores de sistema de avaliação, administradores educacionais municipais e estaduais, bem como professores, visando o aperfeiçoamento das políticas e dos sistemas de ensino básico (Pestana, 1998). Até o presente, já foram realizados seis ciclos de avaliação (em 1990, 1993, 1995, 1997, 1999 e 2001) que levantaram dados em amostras probabilísticas de alunos de escolas públicas e particulares de todos os estados do país e do Distrito Federal. Desde 1995, o Saeb pesquisa o desempenho escolar alcançado pelos alunos na 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental e na 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio, a área de Ciências abrange as disciplinas Física, Química e Biologia.