

3 Breve histórico do PEJ

O PEJ foi projetado em 1983 pelo então vice-governador Darcy Ribeiro, na administração Leonel Brizola, para funcionar dentro dos CIEPs, em horário noturno e com a proposta de alfabetizar jovens de 14 a 20 anos.

Em 1985, o PEJ passou para a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), que deu prosseguimento à alfabetização de jovens.

Em 1987, o PEJ, dividiu-se em Bloco I e II, e adotou a seguinte perspectiva:

No Bloco I, o aluno vivenciava o processo inicial de alfabetização, compreendido como aquisição da base alfabética da escrita, numa visão de leitura que considerava a relação texto-contexto; no Bloco II, ampliava-se e aprofundava-se a relação texto-contexto, a partir da abordagem interdisciplinar das diferentes áreas do conhecimento (Projeto de Educação Juvenil, s/d.).

No entanto, a educação ministrada no interior do PEJ, por este projeto não ser reconhecido pelo Conselho de Educação, não podia certificar os alunos. A certificação, para os alunos do programa, só foi autorizada pelo Conselho Municipal de Educação em 1999, quando foi homologado o Parecer 03/99. A partir da homologação, o PEJ, além de certificar, foi também reorganizado em PEJ I e II.

O PEJ I se destinando aos alunos na faixa etária de 14 a 22 anos de idade tem correspondência com o segmento de 1ª a 4ª séries, enquanto o PEJ II atendendo aos indivíduos entre 14 e 25 anos de idade está vinculado ao segmento de 5ª a 8ª séries do ensino regular.

Além dessa divisão geral, ocorreriam outras duas divisões, no interior de cada PEJ, denominadas Bloco I e II. O Bloco I do PEJ I oferece as 1ª e 2ª séries e o Bloco II as 3ª e 4ª séries. No Bloco I do PEJ II são oferecidas as 5ª e a 6ª séries e no Bloco II, as 7ª e a 8ª séries.

A partir dessa mudança, o Ensino Regular Noturno do Município que era ofertado para os adultos e funcionava paralelo ao PEJ durante o período em que este não certificava, foi gradativamente desativado.

No bojo dessas mudanças, o PEJ passou a funcionar tanto nos CIEPs como em outras escolas da rede municipal carioca.

Entretanto, a faixa etária fixada pelo Parecer, entre 14 e 25 anos, é contestada por professores e organizadores do PEJ, que se mostraram contrários a esta restrição etária, e, dessa forma, também à juvenilização da oferta de EJA.

Essa contradição nos levou a pesquisar, numa escola da rede, o que de fato está ocorrendo em relação ao fator etário dos alunos do PEJ.

3.1

Idas e vindas da educação de adultos no Brasil

Em toda a história do Brasil, foram raros os momentos em que a educação de adultos avançou encontrando-se com a cultura popular que lhe deve servir de base.

O censo de 1940, pela primeira vez na história republicana, nos permitirá ter contato com a realidade dos adultos analfabetos no Brasil. Este censo apresentou um índice de 55% de analfabetos nas idades de 18 anos e mais (Paiva, 1973).

Tendo como pano de fundo este elevado número de adultos sem escolarização ou com educação precária, dar-se-á início a uma longa discussão, que parece se manter até hoje, entre atacar o problema com programas específicos para adultos ou, em longo prazo, ampliar o ensino garantindo a todas as crianças uma educação duradoura e de qualidade.

Verdadeira “escolha de Sofia”, essa visão tem geralmente conduzido à adoção de políticas que não contemplam a educação em seu conjunto e que têm contribuído para a permanência de contingentes elevados de adultos com formação escolar precária.

Como aponta Beisiegel:

As orientações da União para a educação básica de jovens e adultos analfabetos [e da EJA, como um todo] vêm oscilando bastante ao longo dos últimos governos. Posições defendidas por autoridades do Ministério da Educação têm flutuado desde a afirmação de algo como um “imperativo categórico” de educação

básica das massas até um aberto menosprezo por essa área da atuação educacional (1977, p. 26).

No momento atual, a experiência de EJA desenvolvida no município do Rio de Janeiro, introduz uma nova dimensão ao quadro acima traçado na medida em que nasce comprometida com a educação dos jovens e com o objetivo de eliminar a defasagem existente entre idade e correspondência escolar.

É importante ressaltar que o pressuposto fundamental desta iniciativa municipal está afirmado no Art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96): “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Admite-se, a partir da elaboração deste *caput*, a existência de determinado contingente de pessoas que carecem de atendimento escolar para estar em igualdade de condições com outros que realizaram seus estudos em tempo e idade adequados.

A elaboração desse artigo, na LDB, vem reforçar antigas demandas que, entre variadas políticas educacionais, anos a fio, ainda não foram plenamente atendidas em suas reivindicações.

Em grande parte isto se deu a partir do advento da industrialização, momento em que a pedagogia, incorporando o pensamento capitalista, acirrou a divisão da educação no Brasil.

Neste sentido, Acácia Kuenzer afirma o seguinte:

Se são as relações sociais e técnicas de produção [em função da necessidade de renda] que educam o trabalhador e se, no modo de produção capitalista, estas relações se caracterizam pela divisão e heterogestão, encontra-se aí, no processo de trabalho assim constituído, o fundamento da pedagogia do trabalho capitalista (Kuenzer, 2001, p. 12).

Essa cultura do trabalho, entendida como espaço de realização individual, tornou a escola historicamente fracionada entre uma educação elitista, voltada para a organização material e superestrutural da sociedade em questão, e outra formadora comprometida com o trabalho como atividade mecânica de produção. Atividade de trabalho que tem sua gênese numa enraizada anulação humana, sobretudo àqueles indivíduos oriundos dos setores populares dentro de uma herança econômica e cultural que, de acordo com Leôncio Soares,

(...) produziu uma enorme dívida social. O Brasil modernizou-se sobre a base do trabalho escravo. Não por acaso, foi sobre o grosso da população adulta em condições precárias de trabalho e educação que esta herança escravista revela-se mais intensa. Situação que parece clara se considerarmos o triste quadro de adultos analfabetos que compõem a nossa realidade (Soares, 2001, p. 203).

Na Primeira República, a extinção da escravatura, aumentou o número de indivíduos à margem da sociedade *e a questão da ampliação da escolaridade às camadas populares permanece intocada* (Ramos, 2001, p.49).

É no período republicano, ainda segundo Ramos que, devido aos estudos produzidos pela Medicina, Economia, Educação e a debutante Sociologia brasileira, que surgirão os modelos filantrópicos e caritativos como programas assistencialistas no Brasil¹. Esses modelos entendem que as crianças das classes populares devem ser afastadas do seu meio sociofamiliar, sendo encaminhadas a instituições asilares, administradas pelo Estado ou por instituições religiosas, que corrigirão suas condutas danosas à sociedade.

Esses ideais enraizaram-se de tal maneira em nossa cultura que serão eles, em momentos diferentes da história nacional, os precursores dos institutos de correção de menores carentes como SAM, FUNABEM, FEBEM etc.

As diversas reformas educacionais que se seguiram à Proclamação da República não passaram de transplantes culturais, que não chegaram a atingir objetivos propostos. Em 1890, o percentual de analfabetos no Brasil era de 85%, baixando para 75% na década seguinte. Em 1929, mais da metade (65%) da população brasileira de 15 anos ou mais havia sido excluída da escola (ibidem).

Na Era Vargas, em 1932, será lançado o manifesto dos “Pioneiros da Educação Nova” defendendo – como principal medida – uma educação básica, laica, integral e para todos os sexos. Essas idéias serão carreadas para a Constituição de 1934, que indicará em seu texto a criação de um plano nacional de educação de responsabilidade da União.

Embora essas ações façam crescer o número de escolas, elevando a qualidade do ensino, seu raio de alcance, em virtude do pensamento tradicional

¹ Sobre os modelos caritativos e filantrópicos ver artigo de Lillian Maria P. C. Ramos, na Revista Teias, da Faculdade de Educação da UERJ, de jan/junho de 2002, sob o título Educação das classes populares.

que, dicotomicamente, separa o pensar do fazer, elevando o grau de seletividade entre as classes, não proporcionará melhoras significativas para os setores populares dependentes da educação básica.

A partir de 1937, com o golpe de Vargas, as políticas educacionais se voltarão para o desenvolvimento econômico-industrial e instituirão o ensino profissional, visando a formação da mão de obra entre as classes populares. Para tanto, serão criadas as Escolas Técnicas Federais, e os denominados Sistema S: Senai, Sesi, Senac e Sesc, que abrirão *perspectivas de melhoria para a classe trabalhadora urbana, porém dentro do seu limite de classe.*(Ramos, 2001, p.50).

Entre os anos 40 e 60, embalada por forças consideradas progressistas², a educação popular será organizada como conscientização e politização das classes populares contrárias à visão de educação como instrumento de alienação e dominação. Vivenciaremos, por exemplo, de 1947 a 1950, como programa de massa para os adultos, as ações da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Aproveitando-se do momento, tais forças, em função da educação campesina, também farão surgir a Campanha Nacional de Educação Rural.

Em função do elevado número de adultos analfabetos detectado pelo Censo de 1940 surgirá, em 1947, a campanha de Educação de Adultos, dirigida pelo professor Lourenço Filho. Os resultados desta iniciativa foram positivos, como mostra a Tabela na página seguinte:

² O termo progressistas refere-se às conquistas de diferentes forças políticas, comprometidas com mudanças, consignadas no final da década de 1940. Período em que, respaldada pela Constituição de 1934, a educação de adultos será entendida, segundo Haddad e Di Pierro (2000, p.110), como um problema de política nacional. Tais ações representarão algum progresso, sobretudo, em função da repressão imposta pelo golpe militar de 1964, contra os movimentos de educação e cultura populares vigentes até o regime de exceção.

Vale ressaltar que em 1942, representando esses avanços, com as pesquisas do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) – fundado em 1938 – será instituído o Fundo Nacional do Ensino Primário destinando, pela primeira vez, recursos também para o Ensino Supletivo.

TABELA 1 – NÚMERO DE MATRÍCULAS EFETIVAS NO ENSINO SUPLETIVO NO BRASIL

4 Ano	Número de alunos
Antes da Campanha	Antes da Campanha
1943	94 291
1944	95 119
1945	101 165
1946	120 165
Durante a Campanha	Durante a Campanha
1947	473 477
1948	604 521
1949	665 000
1950	720 000

(Apud Beisiegel, C. de R. Estado e educação popular. São Paulo, Pioneira, 1974, p.122. In: Piletti, p. 224, 2000).

Desse momento em diante, teremos, em 1961, o Movimento de Educação de Base, articulado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) que, no mesmo ano, irradiava por vários estados nordestinos o *método* de alfabetização Paulo Freire, cujas características, segundo Piletti (2000), envolviam os seguintes aspectos:

- a) levantamento e cadastramento dos analfabetos locais;
- b) entrevistas com as pessoas que viviam na comunidade;
- c) seleção de *palavras geradoras*, ou seja, aquelas palavras que expressavam o vocabulário da região;
- d) decomposição das palavras geradoras em sílabas e recomposição de novas palavras;
- e) discussão sobre as palavras de origem e as que delas derivavam, com vistas à conscientização política e possibilidade, por parte desses alfabetizandos, de intervenção e transformação da realidade.

Contudo, no contexto do nacionalismo varguista vigente nas décadas anteriores e marcado pela implantação do Estado Novo que *não parecia considerar o terreno educativo como uma área de atuação política importante* (Paiva, 1973, p.161), as campanhas populares de educação de adultos estacionarão.

Contudo, em janeiro de 1958, surgiu a Campanha Nacional de Educação de Adultos (CNEA). A CNEA nasceu do conflito desenvolvimento econômico

versus desenvolvimento educacional. As correntes desenvolvimentistas entendiam que o desenvolvimento econômico é que criaria condições para o desenvolvimento educacional. Educadores e economistas de setores contrários achavam que o processo era o inverso, ou seja, a educação era tida como pré-condição para a alavancagem econômica.

Esta segunda corrente, em 1956, com a adesão do ministro Clóvis Salgado, criou várias comissões para estudarem o problema do analfabetismo. Um projeto-piloto de escolarização primária para pessoas em idade escolar, e para indivíduos além dessas idades, foi implantado em Passa-Quatro (MG.). Este embrião, mais tarde, a partir dos estudos do CBPE, dará origem à Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo Adulto (CNEA).

Como Darcy Ribeiro, mentor original do PEJ, esteve envolvido com a experiência da CNEA, esta situação será tratada mais detalhadamente neste estudo. Com efeito, em 1950, a convite de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro passará a dirigir o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), órgão fundado pelo próprio Anísio com apoio da UNESCO e vinculado ao INEP/MEC.

Já no final da década de 50, a visão social da educação assume para Darcy um sentido de denúncia política. Seu papel será buscar a mudança social, a transformação via mudanças culturais no âmbito da educação. Darcy Ribeiro, ligado a instituições, vai para o interior do aparelho do Estado, participa como delegado na equipe da UNESCO (1956), assume a direção do CBPE, torna-se ministro da Educação e Cultura no governo João Goulart, pondo em execução o Plano Nacional de Educação. (Pinto et alii, 2000, p.64 – 65).

No período compreendido entre 1956-1960, o CBPE viverá a sua grande época, com intensa produção intelectual conduzida por uma plêiade de pesquisadores, vários desses oriundos da Escola Livre de São Paulo e uns tantos outros estudiosos oriundos do Departamento de Ciências Sociais da UNESCO³.

A atmosfera da década de 1950, de fato, faria do Brasil um laboratório. Laboratório de experimentos de democratização; laboratório de mobilização política; laboratório de

³ Da Escola Livre, segundo Bomeny (2001), viriam nomes como Florestan Fernandes e Fernando Azevedo.

desenvolvimentismo e laboratório de experimentação de programas e propostas educativas (Bomeny, 2001, p. 225-226).

O CBPE, com Centros Regionais disseminados em alguns estados brasileiros deveria objetivar, ao menos na visão de Anísio Teixeira:

[...] responsabilizar a universidade pela orientação de melhoria do sistema educacional e de criar elos objetivos nessa ligação com programas efetivos de formação de professores para o ensino básico, elaboração de programas e materiais para o uso no ensino fundamental e acompanhamento da melhoria educação [a serviço] da população (Ibidem, p. 226).

No entanto, a herança histórico-cultural que acompanhava o cenário brasileiro, oriunda da estrutura legislativa do Estado Novo, ainda exercia grande influência no imaginário social da época, impedindo rupturas mais profundas.

O CBPE contribuirá com uma série de estudos sobre as comunidades urbanas que serão de extrema importância para organizar, no final da década de 1950, a educação de adultos como área de atuação da CNEA.

A CNEA, iniciada em 1958, cresceu expressivamente em 1959, treinando e formando professores, sendo reestruturada em 1960 pelo Departamento Nacional de Educação (DNE), e extinta em 1963, por falta de recursos financeiros do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Nascida como campanha de alfabetização no governo JK, a CNEA será assumida por Darcy Ribeiro, que naquele momento estava à frente da Divisão de Pesquisa Social (DPS) do INEP. Darcy, contra os processos de alfabetização momentâneos, vinculará o programa ao grupo de pesquisadores que sempre lhe acompanhou, antes das atividades do CBPE.

Interessado num processo mais amplo e duradouro que envolvesse crianças e adultos, dependentes de alfabetização, Darcy – tendo seus pesquisadores como organizadores do programa de pós-graduação do DPS – atrelará a CNEA ao *Programa de Pesquisa em Cidades Laboratórios*. Essa estratégia tem por objetivo:

... estudar municípios-tipo que se defrontassem com problemas educacionais comuns às diferentes regiões do Brasil. Considerava-se que, a partir deles, seria possível fomentar a pesquisa etnográfica sobre os processos de socialização presentes em comunidades urbanas e rurais (Bonamino, 2002, p.49).

A vinculação da CNEA com a educação de adultos, buscando acentuar a importância dos componentes de leitura e escrita, além da formação restritiva para o trabalho, vivenciou, na prática, tantas dificuldades que é possível encontrar os seguintes comentários de Vanilda Paiva a respeito do fato:

Tentando um programa experimental de alfabetização e educação continuada a partir da mobilização popular com a organização de 50 classes e 1200 alunos, os altos índices de evasão vieram mais uma vez provar que só era possível atingir uma parcela dos analfabetos: aqueles que ainda possuíam esperanças de melhoria social e profissional. Sob esse aspecto as experiências da CNEA eram conclusivamente contra as campanhas de massa, enfatizando o papel da escolarização primária das crianças como solução para o problema do analfabetismo: “A clareza dos dados nos permite afirmar que a alfabetização dos adultos não poderá ter o êxito esperado, principalmente por aqueles que, através da mobilização nacional, pretendem recuperar os 40 a 50% de brasileiros de mais de 10 anos de idade, vivendo, ainda no obscurantismo (...). O processo comum de alfabetização em classes especiais não é capaz de atrair a totalidade dos que necessitam dessa escolarização de emergência. Buscam-na apenas 30%, predominando os de menos de 30 anos, que no total da matrícula correspondem a 80%. A erradicação do analfabetismo se subordina ao problema da escolarização primária das crianças: o ensino de adolescentes e adultos pode ter, apenas, o aspecto de medida complementar a fim de diminuir os índices de analfabetismo no país. A mais importante tarefa é a do ensino primário generalizado, à qual se seguirá a extensão da escolaridade (Paiva, 1973, p. 217-218).

Essa análise nos mostra, de longa data, uma cultura permanentemente a favor de o ensino regular contra o resgate dos adultos sem oportunidades escolares. Como se fossem situações díspares, em que a educação escolar regular de crianças e jovens pudesse ignorar os jovens e adultos que se encontram fora dela. Fato que, recorrentemente, sugere o desprezo com a escola de adultos em função de maior e melhor oferta para a população infanto-juvenil, ainda que tais promessas, freqüentemente, não se confirmem.

Os comentários de Paiva, revelam que, os elevados índices de evasão, acrescidos da desmotivação dos adultos podem reforçar um pensamento coletivo

que não vê como importante envidar esforços para garantir o direito do adulto trabalhador de escolarizar-se.

As experiências da CNEA, por escassez de verba, foram encerradas em 1963.

Com o governo de Juscelino (1956/1960), de ênfase desenvolvimentista e orientado pelo Programa de Metas, a educação de adultos ficará mais restrita à formação técnico-profissional.

Mais tarde, de 1961 a 1964, devido ao clima conturbado do país, embora ressaltada a fase positiva da CNEA com Darcy Ribeiro, poucas foram as conquistas efetivadas no terreno da EJA.

Neste ponto é, igualmente, importante registrar que antes da década de 60, buscando afirmar uma nova era na educação de adultos, foi organizado, em 1958, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos.

Mais uma vez o problema da educação de adultos mostrava-se não resolvido e novos grupos de pessoas interessadas em problemas educacionais sentem-se solicitadas a contribuir, a pensar sobre o assunto (Ibidem, p.162).

A indefinição de uma política de educação para adultos vem à tona neste II Congresso Nacional de Educação de Adultos. No entanto, devido aos interesses conservadores, o encontro servirá de palco para conquistas dos homens ligados à defesa do ensino privado. A expressão desses interesses, no entanto, não se dará sem contradições, que farão surgir idéias propositivas sobre a educação dos adultos.

É neste Congresso que Paulo Freire, liderando a representação pernambucana, defenderá ações de educação popular contra as posturas estanques que viam a formação do adulto como interesse produtivo do Estado e de outras forças associadas ao capital.

Esta mobilização torna-se cada vez mais ampla na medida em que percorremos os primeiros anos da década dos 60. Cristãos e marxistas, principalmente, empenham-se em movimentos de educação de adultos que enfatizam a importância da cultura popular e sua difusão (Ibidem, p.164).

Esta mobilização – que começa a crescer, mexendo com outros setores sociais e empurrando o Estado para o reconhecimento da gravidade da educação de adultos – será interrompida com o golpe de 1964.

Ainda assim,

Até 1968, aqui e ali, ainda eram encontrados pequenos movimentos isolados com a participação de estudantes universitários; em 1967 técnicos brasileiros chegaram a se reunir em Seminários na Sudene para opinar sobre as diretrizes da educação dos adultos na região, opondo-se à orientação da Cruzada ABC. Esta, entretanto, transformara-se no principal programa de educação de adultos do país, com apoio financeiro e político do governo da União e da Aliança Para o Progresso, sobrevivendo até 1970. A partir de então [cresce a participação do] Mobral como organismo executor (ibidem).

A Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), surgiu em Recife, ganhando dimensão nacional com o objetivo de preencher os espaços antes ocupados pelos extintos movimentos de cultura popular. Como programa semi-oficial do governo militar, a Cruzada tinha em sua direção evangélicos norte-americanos que, devido ao caráter assistencialista de sua gestão, sofreram intensas críticas, o que levou à interrupção da experiência entre 1970 e 1971.

No entanto, para afirmar sua legitimidade perante as forças políticas nacional e internacional, o governo não podia fechar um canal político importante como este, alimentado pela carência da educação de adultos. Assim, o regime militar, para implementar o seu novo modelo de nação, precisava prosseguir com projetos deste tipo.

Dessa forma, após um trabalho elaborado por um grupo interministerial, em substituição à Cruzada ABC, será aprovada a Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que fundará o Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos (MOBRAL).

A partir de 1969, o MOBRAL, claramente utilizando-se do seu caráter escolar de alfabetização de adultos, passou também a ser utilizado para atender objetivos ideológicos de controle em favor dos governos militares.

[...] não deve ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de segurança interna. (Paiva, apud Haddad e Di Pierro, 2000, p. 114).

Desse momento em diante, o MOBRAL terá a frente de sua direção o economista Mário Henrique Simonsen, apoiado pelo então ministro da Educação, Coronel Jarbas Passarinho, que usarão o analfabetismo como “produto” para convencer o empresariado a contribuir financeiramente para a sua manutenção.

Os recursos foram obtidos com a opção voluntária para o MOBRAL de 1% do Imposto de Renda devido pelas empresas, complementada com 24% da renda líquida da Loteria Esportiva. Com isso, disporia o MOBRAL de recursos amplos e ágeis de caráter extra-orçamentário. (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 114).

Em 1970, o MOBRAL foi dividido em dois programas: um de alfabetização, guardando suas origens, e outro como Programa de Educação Integrada (PEI), como versão condensada da 1ª a 4ª séries primárias. Mais tarde, outros programas foram criados pelo MOBRAL (Ibidem):

Nessa fase, várias foram as parcerias para tocar o MOBRAL, entre elas, de setores oriundos da Cruzada Evangélica de Alfabetização, CNBB, SENAC, SENAI, Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura (Projeto Minerva), Centro Brasileiro de TV. Educativa, Fundação Padre Anchieta e outros.

O presidente Garrastazu Médici, nesse período, denominou o analfabetismo de *vergonha nacional*, chegando a prometer sua extinção em dez anos. Evidentemente, tal objetivo não se confirmou e o MOBRAL seguiu o seu (des)caminho até o ano de 1985, quando foi extinto.

Em toda a sua trajetória, o MOBRAL serviu muito mais como instrumento ideológico sobre a massa de adultos descolarizados. Foi conduzido antididaticamente tomando por base uma linguagem universal, indiferente às variações regionais, não permitindo a colaboração de educadores com experiência na educação de adultos. Foi o programa oficial de alfabetização mais longo no país (18 anos), cujo resultado trouxe mais frustração do que soluções para as questões do analfabetismo.

Se em 1960, antes do Movimento Brasileiro de Alfabetização, tínhamos 15.815.903 analfabetos entre 15 anos e mais, em 1980, próximo a sua extinção, o programa apresentava 19.356.092 analfabetos. (Piletti, 2000, p. 242). Esses números nos oferecem um recorte de 13 anos de MOBRAL, entre 1967/1980, dos 18 vividos.

Em termos legais, as principais diretrizes que nortearam e norteiam os programas emergenciais para EJA, geralmente se caracterizam também pela pouca continuidade e por se limitar a aspectos formais, como aponta Leôncio Soares (2002), com relação à década de 60. Na história mais recente da EJA, algumas referências sintetizam essas diretrizes legais:

⇒ A Lei 4024/61, primeira LDB, incluía, no art. 99, o direito de certificação aos alunos que não concluíram a escolaridade na idade própria e determinava que a formação ginásial ocorresse para os maiores de 16 anos e a formação colegial para aqueles com mais de 19 anos.

⇒ A Lei 5379/67, que criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) como grande campanha cívica de alfabetização e de resultados pífios.

⇒ A Lei 5400/68, referente ao alistamento militar, indicando a obrigação de alfabetização dos indivíduos analfabetos com 17 anos, propunha:

O funcionário público que alfabetizasse mais de dez listados teria registrado em seu prontuário a distinção de serviço meritório. Os civis não funcionários públicos ganhariam um diploma honorífico (Idem, p. 52).

Essa lei, provavelmente, tinha interesse numa capacitação mínima para que os soldados executassem funções pertinentes ao treinamento militar.

⇒ A Emenda Constitucional de 1969, conhecida como Emenda Junta Militar, cunha, pela primeira vez, o *slogan* da educação como “direito de todos e dever do Estado”. Entretanto, o “Estado” – na concepção dos militares – abrangeria só os municípios, que ficavam obrigados constitucionalmente a *aplicar 20% dos seus impostos em educação* (Ibidem p., 57).

⇒ A Lei 5692/71 aponta que a modalidade adulta de educação visa “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tinham seguido ou concluído na idade própria” (grifo meu, ibidem, p. 57). Aqui, fica bastante claro o sentido de suplência como “correção” de uma deficiência educativa de responsabilidade do indivíduo. Portanto, caberia ao Estado colocar-se à disposição para auxiliar “generosamente” nessa promoção escolar.

Os responsáveis por estas iniciativas e pelo modelo excludente de ensino também não se preocuparam com a formação específica dos professores ou com a elaboração de programas que pudessem capacitar docentes para a educação de adultos. Tal situação gerou uma perigosa transposição dos currículos de ensino

regular de crianças e adolescentes para o ensino destinado a adultos portadores de outras necessidades e experiências. Sem dúvida, esta é uma das principais causas pelo agravamento do problema da educação de adultos até os nossos dias atuais.

Esta será a tônica da Educação de Adultos até o meado dos anos 1980.