

# Educação de Jovens e Adultos: Um tema Recorrente <sup>1</sup>

Rosa Elisa M. Barone

Socióloga, Doutora em Educação (PUC-SP). Professora na Universidade Tiradentes - UNIT - Aracaju - SE.

E-Mail : [rebarone@uol.com.br](mailto:rebarone@uol.com.br)

---

Rosa Elisa M. Barone. Educação de jovens e adultos: um tema recorrente. Apresenta o tema da educação de jovens e adultos no contexto sócio-produtivo contemporâneo. Em face da solicitação de uma força de trabalho com maior escolaridade e com habilidades favoráveis à aquisição das novas qualificações que estão se definindo, bem como diante do crescente desemprego que atinge sobretudo a população menos instruída, verificamos que as proposições desenhadas para os jovens e adultos permanecem marginais às políticas educacionais do país. Buscamos refletir sobre os fatores que estão presentes na conformação desse quadro e, ao mesmo tempo, destacamos algumas perspectivas para a definição de uma política para essa população na virada do milênio.

---

Decorrente de um conjunto de inquietações produzidas ao longo dos últimos anos, este artigo tem como objetivo, não só compartilhar os questionamentos, mas fortalecer a discussão sobre a importância do tema da educação de jovens e adultos no cenário sócio-produtivo contemporâneo.

Nosso ponto de partida está na idéia de que a partir de meados dos anos 70 vem se desenhando um quadro sócio-político e econômico que tem produzido profundos impactos na definição das políticas sociais, na relação entre o público e o privado, nos debates sobre a redefinição do papel do Estado, tocando na problemática do emprego e desemprego. Esses são temas que, discutidos por agências e organismos internacionais, estão na agenda de debates de diferentes setores e segmentos da sociedade e interagem com as políticas educacionais, sobretudo dos países em desenvolvimento.

No tocante às proposições para a educação de jovens e adultos os estudos mostram, ao longo da história da educação, um forte caráter instrumental expresso na atenção e respostas às demandas emergenciais do mundo do trabalho. A maior parte das proposições, longe de se constituir orgânica e institucionalmente, esteve impregnada por uma fragilidade que, no dia-a-dia, se traduziu na precariedade e em ações pontuais identificadas na prática escolar. Os estudos mostram que pouco ou nada mudou nesse quadro e, o mais grave, aprofunda-se o fosso já existente entre a população adulta, de baixa escolaridade e com precária qualificação, e a sua manutenção e/ou (re)inserção no mercado de trabalho, em suas múltiplas tendências.

O tema da educação de adultos, que nos últimos anos incorporou a população jovem, permanece quase no limbo, marginal ao campo das políticas públicas e circunscrito à esfera do assistencialismo, da filantropia. Ainda que a expansão e oferta do ensino básico sejam significativas, quer no contexto mundial, latino-americano ou brasileiro, permanece alto o número de jovens e adultos analfabetos, situação que se amplia quando se consideram os analfabetos funcionais.

Mudam as demandas do trabalho, muda o perfil do emprego. Solicita-se um trabalhador que dê conta de acompanhar as mudanças. Os trabalhadores, quaisquer que sejam suas áreas de atuação, não estão livres de sofrer, constantemente, alterações no tipo de requerimentos que lhes são solicitados. Para todos rege a exigência de adquirir a capacidade de adaptação às mudanças, de compreender os novos processos técnicos decorrentes das novas tecnologias, de saber comunicar-se de forma eficiente e de adquirir conhecimentos profissionais de base. Há uma lógica que privilegia a capacidade das pessoas se adequarem às novas situações, sobretudo no que diz respeito ao aprendizado contínuo.

Diante desse quadro, novos desafios são colocados à educação de jovens e adultos e já não há mais espaço para soluções paliativas ou pontuais. Para essa população, anteriormente excluída dos processos escolares, ler, escrever, realizar cálculos adequadamente, são habilidades essenciais tanto para o viver cotidiano, como para a manutenção das atividades que

desenvolvem. Não garantir uma política educativa aos jovens e adultos reforça a situação de exclusão por eles vivenciada.

Se de um lado há muito a ser feito no sentido de favorecer a inserção e/ou manutenção desta população no mundo do trabalho e em uma sociedade marcada pelos códigos da modernidade, de outro, é central enfrentar tanto o desafio de como garantir investimentos do Estado em um quadro marcado por severa redução do gasto público destinado aos programas sociais, quanto de repensar os programas educativos a partir das novas referências.

A partir de diferentes períodos históricos, procuramos reconstruir o lugar da educação de adultos na política educacional do país. Apresentamos, ainda, proposições que julgamos pertinentes para a construção de uma política educativa para a população adulta no limiar do novo milênio e, por fim, tecemos considerações que, à guisa de conclusão, enfatizam alguns dos pontos estratégicos para repensar a temática em destaque.

### Educação de jovens e adultos: as exigências e os desafios postos pelo mundo contemporâneo

O tema da educação de jovens e adultos voltou ao debate, neste final de século, com uma dimensão renovada. Neste debate, decorrente das pressões e exigências vindas do trabalho, das solicitações da vida em sociedade e do desenvolvimento cultural, como já destacado, enfatizam-se os ganhos advindos da erradicação do analfabetismo e do aumento nas taxas de escolarização da população jovem e adulta. A questão central, agora, não está referida somente aos anos de escolaridade ou certificados obtidos, mas à "capacidade" de os indivíduos serem "eficientes". Definem-se novos padrões de alfabetização, com destaque aos estudos sobre o analfabetismo funcional.

Integra esse quadro uma crescente participação da iniciativa privada em ações voltadas a jovens e adultos, estratégia que busca superar a timidez e as lacunas governamentais no que se refere a propostas para essa população, tornando esse campo um espaço privilegiado para a convivência dos setores público e privado. Do ponto de vista da formulação de proposições institucionais, integradas a uma política educacional, essa temática está presente de forma marginal ou mesmo débil.

O cenário contemporâneo traz questões mais profundas a serem equacionadas uma vez que a inserção no mundo do trabalho e a própria manutenção do emprego estão vinculadas, em larga medida, à escolaridade da população. O crescimento dessas exigências coloca grande parcela da população frente ao risco da exclusão do mercado de trabalho, quer formal, quer informal. Ao mesmo tempo, a solicitação constante de uma força de trabalho com novos padrões de qualificação e de atitude está exigindo um novo enfoque para tais programas, problemática que tem estado presente também no contexto dos países desenvolvidos.<sup>2</sup>

A preocupação com esta temática se faz presente, ainda que muitas vezes de forma difusa, na agenda de debates dos organismos internacionais e multilaterais. Técnicos de organismos como Banco Mundial, BID, CEPAL, UNESCO, UNICEF<sup>3</sup> realizaram estudos e produziram "receituários" largamente difundidos aos longo dos últimos anos. No entanto, mesmo reconhecendo a importância dos investimentos em educação de adultos, ainda sem incorporar o tema dos jovens, os estudos apresentaram como foco a educação básica para crianças.

Somente no final dos anos 90 a problemática da educação dos adultos, já incorporando a população jovem, ganha um espaço maior. O relatório elaborado recentemente por Jacques Delors,<sup>4</sup> produto dos debates que ocorreram no âmbito da UNESCO no final desta década, é significativo. Na busca de soluções e/ou encaminhamentos para os problemas sócio-econômicos, dentre outros, o relatório coloca em discussão a necessidade de superar um conjunto de tensões que estão presentes no mundo contemporâneo e, para o campo da educação, propõe o conceito

de "educação ao longo de toda a vida", estratégia identificada como uma das chaves para o século XXI. Quatro pilares orientam a proposição educativa: aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser.

Apesar dos esforços feitos no sentido de ampliar a cobertura educacional, o relatório destaca a manutenção de altas taxas de analfabetismo no mundo, sobretudo nos países pobres, aspecto considerado como obstáculo para a

/.../ concretização de verdadeiras sociedades educativas. Se soubermos ter em conta as desigualdades e se nos empenharmos em corrigi-las, através de medidas enérgicas, a educação, ao longo de toda a vida poderá dar novas oportunidades aos que não puderam, por razões várias, ter uma escolaridade completa ou que abandonaram o sistema educativo em situação de insucesso.<sup>5</sup>

Como uma das decorrências, o tema da educação de adultos ganha um maior espaço e o relatório estabelece vínculos entre a educação e a atividade produtiva e, também com as questões do meio ambiente, saúde, valores e culturas. Na avaliação da Comissão é essencial que o processo educativo possibilite aos adultos conhecer um mundo que ultrapassa o quadro de sua reduzida experiência individual e, em especial, a ciência e a tecnologia, onipresentes no mundo moderno, mas a que os cidadãos dos países em desenvolvimento têm ainda um acesso muito limitado.<sup>6</sup>

O relatório resgata, ainda, a importância do setor público quer na proposição quer na condução da política educacional. Ao mesmo tempo, reforça a definição de parcerias enquanto estratégia capaz de garantir o acesso de um maior número de pessoas aos serviços educativos. É atribuição dos poderes públicos suscitar acordos entre os diferentes atores envolvidos com a questão educacional; a organicidade entre as diferentes categorias de ensino; assegurar que as políticas educacionais sejam de longo prazo, favorecendo sua continuidade. Cabe ainda aos poderes públicos garantir a estabilidade do sistema educativo e proporcionar o estabelecimento de parcerias e encorajamento de inovações educativas.<sup>7</sup>

Numa direção próxima, e resgatando a importância do Estado na definição das propostas educacionais, está o balanço da atuação da UNESCO na América Latina nas últimas décadas, elaborado por técnicos dessa agência. Para os anos 80, o documento destaca as políticas promovidas em torno da extensão quantitativa da educação, da superação da pobreza e da desigualdade educativa e a tentativa de dar respostas a problemas conjunturais com propostas de curto prazo. Já nos anos 90, o eixo está na qualidade da educação e, em particular, na qualidade da gestão do sistema. Considerada central para o desenvolvimento e crescimento dos países, novos desafios se impõem à educação a partir de reformas educativas mais globais, cujo marco é a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990. Ao mesmo tempo, há clareza sobre a persistência de problemas qualitativos na educação e sobre o descompasso entre crescimento quantitativo com níveis satisfatórios de equidade e qualidade.

Especialmente no tocante à alfabetização e educação básica de adultos, o relatório mostra que alfabetização deve ser entendida como parte substancial da educação básica e, portanto, objeto de políticas educativas integrais que articulem a alfabetização dos jovens e adultos com o acesso, a retenção e o êxito escolar no sistema formal. É parte da proposta integrar a problemática do analfabetismo absoluto com o funcional e estabelecer prioridades para atividades voltadas a grupos específicos.<sup>8</sup>

Para o final dos anos 90, a UNESCO enfatiza a necessidade de que as políticas educativas promovam a inclusão dos excluídos, não mais através de medidas compensatórias como ocorria no passado, mas introduzindo modificações no sistema educativo comum que permitam ajustar o ensino às diferenças individuais, sociais e culturais. Ao mesmo tempo, destaca a importância de fortalecer a função do Estado para assegurar a igualdade de oportunidades.

É interessante notar que nesses dois momentos o tema da educação de adultos retorna ao debate e, em geral, associado à questão do trabalho. Os estudos vêm demonstrando que apenas a educação não é suficiente para dar conta de processos de mudança em seus diferentes aspectos e, neste sentido, é fundamental diagnosticar as carências e demandas das diferentes regiões e países, articulando-as com o potencial que há na educação, em seus diferentes níveis e graus. É preciso, ainda, estabelecer ligações entre o aprendizado escolar e o profissional, de modo a favorecer a inserção e permanência do adulto pouco escolarizado no mercado de trabalho. São práticas que contribuem para a conformação de políticas voltadas para a distribuição de renda.

Diante da nova dimensão da proposição e condução dos programas voltados para a população jovem e adulta, que por múltiplas razões foi excluída da agenda das políticas públicas, e tendo por suposto a fundamentalidade de uma prática integrada tanto às políticas educacionais quanto a uma política de emprego, procuramos orientar nossa reflexão a partir da recomposição de parte do debate sobre a temática. Em primeiro lugar, os números referentes à alfabetização e escolaridade da população jovem e adulta compõem um "pano de fundo" demandante de proposições orgânicas e consistentes. Procuramos mostrar também o caráter compensatório que vem permeando essas proposições ao longo da sua história recente. Estas são questões que possibilitam indagar sobre o que há de novo no tocante às propostas para a população jovem e adulta.

### O "pano de fundo" desenhado pelas taxas de escolaridade

Os números mundiais referentes à escolaridade da população mostram dois aspectos significativos: a larga ampliação do ingresso na escola básica e a alta incidência de adultos analfabetos. Em 1960, estavam inscritos na escola básica aproximadamente 250 milhões de alunos. No final dos anos 90 este número subiu para perto de um bilhão de alunos. Ao mesmo tempo quase triplicou, neste período, o número de adultos que sabem ler e escrever em 1960 tal número correspondia a 1 bilhão de adultos e hoje a mais de 2,7 bilhões. Por outro lado, apesar do esforço verificado, há ainda no mundo algo em torno de 885 milhões de analfabetos, atingindo sobretudo as mulheres: para cada 5 mulheres, 2 são analfabetas e para 5 homens 1 é analfabeto.<sup>9</sup>

Os dados para o Brasil reforçam o cenário acima descrito ao evidenciar que, a despeito da expansão da rede escolar no país, as taxas de analfabetismo continuam elevadas. Segundo dados do IBGE/PNAD (1995),<sup>10</sup> o número de analfabetos no Brasil, com 5 anos e mais, corresponde a 26.048.623 pessoas ou, aproximadamente, 19% da população. Quando consideramos os analfabetos com 10 anos e mais critério utilizado para definir a PEA o número, embora menor, permanece alto: 19.597.327 pessoas, correspondendo a cerca de 16,20% do total da população do país. Para a população com mais de 15 anos, o IBGE aponta 16.087.456 analfabetos, ou seja, 15,6%. Ademais, segundo o IBGE, há no Brasil mais de 35 milhões de pessoas maiores de catorze anos que não concluíram as quatro primeiras séries do ensino fundamental, contribuindo para o crescimento do público potencial dos programas escolares para jovens e adultos.

Os dados referentes à escolaridade da PEA da Região Metropolitana de São Paulo, região que se destaca no país tanto por suas variáveis econômicas quanto sociais, são expressivos e contribuem para esta reflexão. Segundo esses dados, em 1995, os analfabetos correspondiam a 5% da PEA, e 26,8% desta população possuíam até a 4ª série do 1º grau. 16,4% da PEA haviam cursado entre 5ª e 7ª série e 12,5% haviam completado o 1º grau. Em relação ao 2º grau, 7,5% da população não o completaram, contra 16,2% que o completaram. Dentre a população que ingressou no 3º grau os dados acusam que 4,9% não o completaram contra 10,8% que o concluíram.<sup>11</sup>

Esses números reforçam a idéia amplamente difundida sobre a polarização na distribuição de

mão-de-obra: há, de um lado, um grupo majoritário de trabalhadores que não concluíram as oito séries da escola básica; de outro, há um grupo, pequeno, formado por trabalhadores que concluíram o segundo grau e, finalmente, um grupo minoritário com grau de instrução superior. A baixa escolaridade da força de trabalho é também evidenciada em estudos que demonstram que a PEA adulta, no Brasil, passou, em média, apenas quatro anos na escola, para onde dificilmente terá chances ou condições de voltar. Para esta população é preciso encontrar a fórmula de conciliar sistematicamente as qualificações tácitas, dominadas a partir da experiência prática, com o aprendizado de conteúdos conceituais e abstratos, cada vez mais solicitados para o trabalho e para a vida em sociedade.

Os critérios utilizados pelo IBGE vêm sendo criticados pelos estudiosos da temática, uma vez que definem como alfabetizado todo indivíduo que é capaz de ler e escrever um bilhete simples. Diante das mudanças que continuamente emergem no mundo moderno, o simples domínio da leitura e da escrita, que estabelecia a fronteira entre o alfabetizado e o analfabeto, deixou de ser suficiente para a efetiva inserção das pessoas no contexto urbano, assim como para sua sobrevivência no mundo do trabalho. Cresce, assim, a dificuldade para definir qualitativamente quem é o analfabeto neste final de século.

Estudos realizados na América Latina têm mostrado que são necessários ao menos seis anos de estudo para que uma pessoa passe à condição de alfabetizada plena, ou seja, em condições de utilizar as habilidades de leitura, escrita e cálculo para enfrentar as exigências da vida moderna e para continuar aprendendo. Desse modo, temas como educação básica, analfabetismo e padrões ou níveis de alfabetização vêm sofrendo inúmeras interferências e mudanças na sociedade moderna. Destaca-se, neste sentido, o debate centrado no conceito de analfabetismo funcional que, por sua própria historicidade, incorpora condicionantes do espaço e tempo a que se refere.

Ao mesmo tempo, essa problemática agrava-se uma vez que interage com o futuro dos jovens. Neste particular, os dados do Ministério do Trabalho, referentes ao período 1990/1995, mostram que o país perdeu cerca de 2,1 milhões de empregos formais, sendo 1,4 milhão (67%) referente a pessoas com menos de 24 anos, ou seja, o desajuste no mercado de trabalho concentrou-se sobre a força de trabalho juvenil, que perdeu um de cada cinco empregos existentes no período recente.<sup>12</sup>

Para ajudar na reflexão sobre os números e percentuais acima destacados, julgamos procedente recuperar aspectos sobre a história da educação de jovens e adultos no país. São aspectos que nos conduzirão a indagar sobre o que há de novo nesse cenário.

## Alguns aspectos da história da educação de jovens e adultos no Brasil

Quaisquer que sejam as considerações sobre o tema da educação de jovens e adultos no Brasil é preciso registrar que, ao longo de sua história, essa experiência escolar tem sido permeada pelo estabelecimento de vínculos com as idéias dominantes dos segmentos promotores e, de modo geral, estão impregnadas pelas demandas do momento socio-econômico em que são concebidas. São propostas que se articulam ao debate sobre o desenvolvimento econômico do país e às solicitações de uma força de trabalho com maior escolaridade, originárias do processo industrial emergente, cenário também válido para outros países da América Latina.

Em sua trajetória as proposições vêm sendo modificadas a partir dos novos requerimentos, quer da sociedade quer do trabalho, influenciando na ampliação de sua abrangência, tanto no que se refere ao público-alvo quanto ao foco dos programas. Nos últimos anos, os jovens que prematuramente abandonaram a escola vêm sendo alvo prioritário de ações que propõem uma orientação metodológica que permita ir além da alfabetização e desenvolva conteúdos voltados para o cenário contemporâneo. Tomando como referência os programas para adultos gestados no âmbito do poder público, alguns momentos são significativos em sua conformação e em sua trajetória.

A partir dos anos 30, decorrente da consolidação do sistema público de educação elementar, da emergência do processo de industrialização e da concentração da população nos centros urbanos, aumentam de tal forma as solicitações com relação à escolaridade da população que, na década seguinte, registram-se ações voltadas para a extensão da educação aos adultos. São ações que ganham impulso após a 2ª Guerra Mundial, com o fim ditadura da Vargas e com o movimento de redemocratização que se instaura no país, contribuindo para a integração do tema educação de adultos às proposições de educação elementar.

Ao longo dos anos 40 houve um entusiasmo com relação a esse tema que culminou, em 1947, com o lançamento da Campanha de Educação de Adultos, sob a coordenação de Lourenço Filho. O campo teórico-pedagógico definido partia da idéia de que o analfabetismo era causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país e o adulto analfabeto era visto como incapaz e marginal, identificado psicologicamente e socialmente com a criança. Essa concepção, duramente questionada, foi sendo revista ao longo da Campanha. Com apoio em estudos da psicologia, o adulto analfabeto passou a ter sua capacidade de raciocínio e de resolução de problemas reconhecida. A nova abordagem contribuiu para que o Ministério da Educação produzisse material didático específico para ensino e leitura para os adultos.<sup>13</sup>

A despeito das conquistas, muitas críticas foram dirigidas à Campanha tanto às suas deficiências administrativas e financeiras, quanto à sua orientação pedagógica, enfraquecendo o movimento. Essas críticas contribuíram para a formulação de uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e a conformação de um novo paradigma pedagógico sob a inspiração do educador Paulo Freire, tendo orientado os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país nos anos 60.<sup>14</sup>

Assistiu-se, nessa época, ao fortalecimento do debate sobre o tema da educação de adultos que passou a contar com o envolvimento de estudantes, intelectuais e católicos integrantes de movimentos populares e centros de estudo,<sup>15</sup> culminando com a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização, em janeiro de 1964. O Plano, que previa a difusão dos programas de alfabetização de adultos em todo o país, orientava-se pelo ideário de Paulo Freire.

O paradigma pedagógico que se construiu nessas práticas baseava-se num novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. Era preciso, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produziu o analfabetismo. A alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial do educando, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los.<sup>16</sup>

A partir dessa concepção, Paulo Freire estabeleceu uma profunda crítica à educação bancária, difundindo a idéia de que o processo educativo deveria interferir na estrutura social produtora do analfabetismo. No tocante ao pedagógico, essa nova compreensão deu origem ao que passou a ser denominado como "método Paulo Freire", cujo ponto de partida, em linhas genéricas, está nas idéias de que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" e o educando é o sujeito da aprendizagem. Para dar conta das questões, o material didático elaborado tinha como referência a realidade imediata do educando, estruturando-se a partir das "palavras geradoras".

Ainda que a proposta de Paulo Freire buscasse alfabetizar o adulto em apenas três meses, seu principal "objetivo era, antes mesmo de iniciar o aprendizado da escrita, levar o educando a assumir-se como sujeito de sua aprendizagem, como ser capaz e responsável",<sup>17</sup> idéia que, com o advento do golpe militar de 64, foi considerada revolucionária, "subversiva" e impregnada de elementos questionadores do sistema político então instaurado.

A par da manutenção de grupos de resistência, assistiu-se, no período imediatamente posterior ao

golpe de 64, à desestruturação do programa formulado por Paulo Freire e ao nascimento do Mobral Movimento Brasileiro de Alfabetização, proposta institucional gestada em um Estado autoritário. O Mobral, ao mesmo tempo em que objetivava a erradicação do analfabetismo, trabalhava no sentido da legitimação da ideologia e do atendimento às solicitações oriundas do modelo de desenvolvimento socio-econômico em curso no momento de sua implementação. Foram difundidos, também nesse momento, os cursos de suplência transmitidos pelo rádio e televisão.

O nacionalismo e o desenvolvimentismo presentes nas proposições foram objeto de amplo questionamento já na década de 70. Ao mesmo tempo, e provavelmente como desdobramento do viés economicista identificado, o tema da educação de adultos rearticulou-se à idéia de conscientização pessoal e política. Ainda que tal concepção estivesse referida à transmissão de conteúdos previamente definidos, tanto nessa década quanto na posterior, verificou-se que a educação política foi acompanhada pela desvalorização dos conhecimentos específicos e mesmo das habilidades básicas, como a leitura e a escrita.<sup>18</sup>

Ainda ao longo dos anos 80, década identificada com o processo de reconstrução democrática, os programas para a população adulta passaram a prever maior tempo, dedicando-se à alfabetização e à pós-alfabetização, possibilitando a inserção de atividades próprias das diferentes disciplinas. Ocorre, nesse momento, a valorização da cultura e da realidade vivencial dos educandos como conteúdo ou ponto de partida da prática educativa, favorecendo a incorporação de um caráter crítico, problematizador e criativo aos programas formulados. Novas perspectivas foram desenhadas para a aprendizagem da leitura e escrita, particularmente com a crítica ao método silábico e a incorporação dos estudos da psicopedagoga Emília Ferreiro.

O trabalho de Ferreiro para o campo da educação de adultos ampliou-se com a realização de um estudo que mostrou que os adultos analfabetos, ao mesmo tempo em que eram portadores de um conjunto de informações sobre a escrita, elaboravam hipóteses semelhantes às das crianças. A partir daí as

/.../ propostas pedagógicas para alfabetização começam a incorporar a convicção de que não é necessário nem recomendável montar uma língua artificial para ensinar a ler e escrever. Os adultos analfabetos podem escrever enunciados significativos baseados em seus conhecimentos da língua, ainda que, no início, não produzam uma escrita convencional. É com essas produções que o educador deverá trabalhar, ajudando o aprendiz a analisá-las e introduzindo novas informações.<sup>19</sup>

Ainda com referência nos anos 80, é interessante observar que os programas de educação não-formal de jovens e adultos, que desenvolviam o ensino da leitura, da escrita e do cálculo simples, eram denominados de educação básica.<sup>20</sup>

Para a década de 90, o problema da educação de adultos não só vem sendo recolocado como incorporou proposições educacionais para grande parcela dos jovens que, por diferentes razões, estão fora da escola, ampliando seu espectro. As mudanças em curso no contexto socioeconômico, e suas implicações, são de tal ordem que parece estar ultrapassado o tempo em que educação de adultos era sinônimo de conscientização. A era da educação popular, como pura educação política, parece também ter ficado para trás, e hoje os programas devem estar referidos à busca de uma melhor qualidade de vida. Estamos diante do pressuposto de que a alfabetização e educação básica são uma preparação para treinamentos ou aprendizagens posteriores e que os empregos ou atividades autônomas exigem níveis elevados de escolarização. Reinaugura-se o debate sobre a economia da educação de adultos, no qual se enfatiza a importância de os programas desenvolverem uma aprendizagem que vá ao encontro dos valores e atitudes disseminados pelo modelo socioprodutivo vigente.

Diante do conjunto de questões expostas, permeadas pela interface entre a elevação dos

requisitos educacionais e o aumento da produtividade, é preciso lembrar que o país chegou aos anos 90 sem resolver o problema do analfabetismo. É provável que este aspecto tenha contribuído para a definição do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania PNAC,<sup>21</sup> lançado em 1990 pelo governo federal, por ocasião do Ano Internacional da Alfabetização.

Alguns dos princípios norteadores do PNAC reforçam os "novos" requerimentos do setor sócio-produtivo e reiteram, em larga medida, aspectos presentes no "ideário" dos organismos internacionais, tais como: a formação da cidadania, em que o acesso à alfabetização é apontado como condição essencial; responsabilidade solidária, prevendo na ação voltada à eliminação do analfabetismo um esforço conjunto do Estado e da sociedade civil; responsabilidade financeira compartilhada, que estabelece a definição de critérios para a redistribuição e aplicação de recursos, objetivando diminuir as desigualdades presentes no país; fortalecimento da instituição escolar, privilegiando a escola como locus da educação, sem negar a importância da educação informal; valorização do professor a partir da relevância de seu papel profissional.<sup>22</sup>

Em síntese, é possível dizer que para grande parte da população, excluída dos processos escolares em outros momentos, um conjunto de desafios a serem vencidos permanece. São desafios referentes às suas possibilidades de acesso à cultura letrada, à sua participação ativa no mundo do trabalho, da política. Desafios que se agravam e se agigantam em face do afunilamento do mercado de trabalho que, tendencialmente, re-exclui essa parcela da população. São fatores que nos levam a indagar sobre o que há de novo <sup>23</sup> para o campo da educação de jovens e adultos, sobretudo no que se refere à capacidade de os adultos de baixa escolaridade enfrentarem os desafios do final do milênio.

O que há de novo no campo da educação de jovens e adultos?

Para o início dos anos 90, destacam-se algumas propostas elaboradas no âmbito do setor público, sobretudo municipal. Muitas dessas experiências resgataram o referencial teórico-metodológico de Paulo Freire e, ainda que não tenham sido práticas efetivamente "novas", contribuíram para recolocar o tema na agenda educacional <sup>24</sup> em um momento em que a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estava em discussão.

O tema da educação de jovens e adultos insere-se no texto da nova LDB aprovada em 1996, integrando iniciativas governamentais e não-governamentais e aquelas do setor privado. Cabe ao governo federal assegurar, por cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental para 50% da população com 15 anos ou mais, que não tenham atingido esse nível de escolaridade. Define-se que a prioridade deve ser dada aos mais jovens. Cabe ainda ao governo a produção e o fornecimento do material didático-pedagógico, bem como a elaboração dos parâmetros nacionais de qualidade para tais programas. As demais séries do ensino fundamental deverão ser ofertadas por outras instâncias governamentais ou não-governamentais. A essas instâncias cabe também a definição do sistema de certificação de competências, a expansão da oferta através das diferentes modalidades de ensino.<sup>25</sup>

Pesquisas e estudos sobre a temática, bem como a necessidade de as propostas estarem vinculadas aos programas de formação profissional estão presentes no texto da LDB. No entanto, não se estabelecem os critérios definidores dessas articulações e, ao que parece, não há elos efetivos com o tema do emprego. O texto reitera os pressupostos dos cursos de suplência para os diferentes graus do ensino e estimula a participação da iniciativa privada em ações educativas dirigidas aos adultos. O texto faz, ainda, um chamamento às universidades para colaborarem e/ou participarem dos programas de educação de jovens e adultos.

Muitas dessas idéias estão presentes no Programa Alfabetização Solidária,<sup>26</sup> concebido na segunda metade dos anos 90, na esteira das proposições compensatórias, tal como delineado pelas instituições internacionais. Voltado para o atendimento dos jovens das camadas mais pobres



da população, representantes de um segmento social marcado pela baixa escolaridade e falta de acesso ao mercado de trabalho, o programa foi implementado em 38 municípios brasileiros, previamente selecionados a partir da ocorrência de taxas de analfabetismo entre a população jovem (entre 15 e 17 anos) superiores a 55%. Em 1997, 120 municípios integravam a rede do Alfabetização Solidária e estimava-se que quarenta mil jovens haviam sido alfabetizados. Ao mesmo tempo, oitenta universidades de todo o país envolveram-se com o programa, quer direta ou indiretamente.

Embora em sua proposição o programa destaque a importância do envolvimento do Estado com a temática, seu ponto de partida é o trabalho com parcerias, no qual o Conselho da Comunidade Solidária<sup>27</sup> se coloca como mediador. Na avaliação do Conselho, "trabalhar com parcerias não significa substituir as ações do governo na área social, mas apoiar e somar esforços às ações desta".

Dentre seus objetivos o programa propõe desencadear um movimento nacional para o combate ao analfabetismo no país através de 3 princípios: incentivo a parcerias, mobilização juvenil e operacionalização e avaliação inovadoras.<sup>28</sup>

Sobre as referências teórico-metodológicas, o programa ressalta que a alfabetização não é um fim em si mesma, mas um meio para inserção do indivíduo na sociedade letrada, estabelecendo ligaduras desta noção com o tipo de material didático-pedagógico proposto.

As avaliações já realizadas sobre o Alfabetização Solidária indicam que para um universo de 9.150 jovens matriculados, apenas 26% abandonaram a sala de aula. Ainda que as causas do abandono se relacionem às questões extra e intra-escolares, parece haver clareza sobre a importância da motivação, sem o que não há aprendizagem.

Dentre os problemas com os quais o programa se defronta, uma questão central é "o que será feito com o contingente de jovens que respondeu aos apelos do programa". Esta indagação está diretamente ligada às solicitações provenientes do mercado de trabalho, fundadas em um padrão de competência que se modifica em ritmo veloz. Está articulada também com a diminuição tendencial dos postos de trabalho. A indagação demonstra que há clareza sobre os limites, e até mesmo sobre a incapacidade que se impõem aos programas de educação para jovens e adultos desarticulados das demais políticas sociais, sobretudo das educacionais. E mais, a indagação sugere, nas entrelinhas, os problemas decorrentes da ausência de uma efetiva política de empregos.

O Alfabetização Solidária tem sido objeto de crítica, particularmente no que diz respeito à sua aparência inovadora. Segundo a análise de Germano,<sup>29</sup> pouco há de novo na proposta que se originou dos princípios estabelecidos para o programa Comunidade Solidária. Ao mesmo tempo, ele identifica pontos em comum com o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas e Rurais elaborado pelo Ministério da Educação para o período de 1980 a 1985, tais como: combate à pobreza, refilantropização, segmentação das políticas sociais, privatização das ações. Nesse contexto, a política educacional passa a ser encarada como assistência e compreendida como um favor e não como conquista da cidadania e um direito social.

Em seus princípios o Comunidade Solidária define como prioridade das políticas sociais e educacionais os setores mais pobres da população, propõe um modelo de ação descentralizado e com larga participação dos setores privados, solicita a integração interinstitucional para o desenvolvimento das ações e, ao mesmo tempo, incentiva a participação comunitária. De acordo com a análise do autor acima referido, esses são aspectos que se coadunam com o recorte neoliberal que permeia a gestão pública na área das políticas sociais. Ou seja, estamos mais uma vez diante da "focalização" da assistência em contraposição à universalização do sistema de proteção social; a descentralização proposta se dá através da municipalização das ações e serviços; a privatização e a parceria com a sociedade civil são decorrentes da transferência de responsabilidade do Estado para instituições filantrópicas, religiosas e comunitárias.<sup>30</sup>

De volta à indagação sobre o que há de novo no campo da educação de jovens e adultos, o quadro que se apresenta nos remete a Haddad <sup>31</sup> que enfatiza que, ao mesmo tempo em que o governo federal reforça um modelo econômico que preconiza a lógica do mercado, suas metas educacionais para essa parcela da população, integrantes da PEA, são extremamente tímidas.

Frente ao cenário apresentado, é essencial que se defina uma proposta de educação de jovens e adultos proativa, que afirme a relevância e revalorização do trabalho produtivo, a participação política, os valores democráticos, a justiça social e a identidade cultural. Além do que, há uma confluência de novos fatores que devem ser considerados na definição dos programas de alfabetização, educação básica e/ou capacitação. Hoje não se pode tratar da educação dos jovens e adultos de forma isolada e "as ações alfabetizadoras para ter efeitos favoráveis e duradouros devem estar vinculadas, no micro, a aspectos que incidam realmente na melhoria da qualidade de vida e, no macro, a políticas sociais que promovam uma maior equidade".<sup>32</sup>

Na seção que segue, focalizamos algumas das reflexões sobre a temática que delineiam novas perspectivas para a definição de programas articulados com os aspectos destacados.

Para a construção de uma política de educação para jovens e adultos

As políticas educacionais, sua gestão e prática, no limiar do século XXI, devem revelar um compromisso com os desafios desenhados e, sobretudo, enfrentá-los com criatividade política, pedagógica e com uma ética sustentada nos valores da democracia e dos direitos humanos.<sup>33</sup>

Algumas tendências começam a ser reforçadas com vista à construção de uma política para jovens e adultos de longo prazo. São estudos que enfatizam a importância de uma nova lógica no desenho curricular, da melhoria no ambiente de aprendizagem, do estabelecimento de equidade no acesso ao conhecimento, da definição de um trabalho docente profissional. São estudos que atribuem aos programas oficiais a difícil tarefa de articular a alfabetização e educação geral básica com a qualificação para o trabalho. Nessa direção, definem uma ação educativa com as pessoas adultas que contemple propostas para uma nova institucionalidade, para o novo papel do Estado, da sociedade civil e as articulações entre ambos; para o desenvolvimento de novas formas de ensinar e aprender e para uma redefinição dos âmbitos educativos, revendo as responsabilidades da escola de adultos frente a outras formas e modalidades de educação.<sup>34</sup>

Dentre as diferentes proposições para jovens e adultos consideramos o trabalho de Schmelkes <sup>35</sup> extremamente pertinente. Seu estudo, ao mesmo tempo em que enfatiza a prioridade da educação de adultos no marco das políticas sociais e educativas dos países da América Latina, mostra que para esse campo educativo é essencial repensar desde as necessidades básicas de aprendizagem até a realidade em que vivem os alunos adultos. Segundo a autora, é preciso definir as necessidades básicas de aprendizagem para responder ao "que fazer" propriamente educativo, aspecto que, com certeza, se explicita no momento da construção do currículo da educação de adultos.

As considerações de Schmelkes <sup>36</sup> tomam como referências a pouca importância dada pelos governos à educação de jovens e adultos, a forte presença de voluntários e o caráter compensatório dos programas. Além do que, os conteúdos desenvolvidos em muitos dos programas não apresentam relação com as efetivas necessidades do adulto. São programas que não estão em sintonia com o tema do emprego, reproduzem o modelo da escola pública e, o mais grave, na maior parte das vezes assumem o papel de educação de segunda classe, contribuindo para as altas taxas de evasão historicamente verificadas.

Com suporte na idéia de que a educação não causa o desenvolvimento, porém sem educação não há desenvolvimento possível, o estudo enfatiza que não há como prescindir de informações, conhecimentos, habilidades e valores para atingir o crescimento, conceitos que orientam a proposta como um todo e que se transformam em competências quando o sujeito adulto se

identifica como um sujeito com direitos. Neste sentido, "a competência é o resultado da confrontação sintética entre o que os educandos acumularam em sua vida e o aporte de informação, conhecimentos, habilidades e formas de conceber o ser humano e suas interrelações com o educador".<sup>37</sup> Cabe, portanto, aos programas para jovens e adultos, pela especificidade da tarefa educativa, oferecer as competências para uma melhor qualidade de vida.

No tocante aos conceitos-chave para a proposição, Schmelkes considera a informação como "algo a respeito do qual se dialoga com interpolação da realidade" e o conhecimento como "processo de compreensão, apropriação, processamento e aplicação da informação". As habilidades, que se adquirem na prática, referem-se ao "saber fazer", momento em que o conhecimento confronta-se com a prática. E, finalmente, "assim como a informação se adquire no diálogo, o conhecimento em seu confronto com a prática e a habilidade na própria prática, os valores só se reafirmam quando se vivem".

Para isso, a autora propõe o desenvolvimento de quatro blocos de valores. O primeiro refere-se ao respeito, auto-estima, afeto, criatividade, sentido de pertencimento. O segundo refere-se às coletividades, ao viver coletivo e solidário. O terceiro diz respeito ao meio ambiente e o quarto abrange as relações com os demais: responsabilidade, solidariedade, democracia, resolução de conflitos.<sup>38</sup>

Para a implementação de uma proposta que contemple tais quesitos, a autora sugere rupturas com o modelo de educação de jovens e adultos vigente. São elas: valorizar social e politicamente a educação de jovens e adultos; integrar os diferentes sistemas e modalidades educativas; diversificar a oferta; vincular essa modalidade educativa com outros processos e instituições; envolver a sociedade civil; articular os programas à necessidade de "letramento" dos ambientes; articular a aprendizagem com a participação do educando no processo produtivo; profissionalizar o serviço; construir conhecimentos em torno da educação de jovens e adultos.<sup>39</sup>

Ainda que não se caracterize como um programa de política educativa para adultos, é importante registrar que recentemente foi realizada no Brasil, através de um trabalho conjunto entre a organização não-governamental Ação Educativa e o MEC, uma proposta curricular para educação de jovens e adultos <sup>40</sup> que toma muitos dos princípios acima destacados como referência.

A reflexão que permeia as proposições acima destacada, mostra que o tema da educação de jovens e adultos insere-se em um novo espaço e, face a esse cenário, tais proposições devem ser repensadas e reformuladas, tanto do ponto de vista conceitual quanto organizacional. Mais do que nunca, há um cenário que impõe desafios para os governos e para o conjunto da sociedade civil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De volta ao eixo que orienta este trabalho a recorrência da temática educação de jovens e adultos no final deste século as considerações que procuramos tecer ao longo deste trabalho expressam muitos dos desafios que vêm sendo colocados para os atores que, direta ou indiretamente, estão envolvidos com este campo educacional. São desafios multifacetados que, de certo modo, podem ser sistematizados em dois grandes blocos que são complementares.

Um deles refere-se à construção de uma política educativa para jovens e adultos, articulada a uma política de emprego. São desafios que se colocam às instâncias governamentais que não podem mais se omitir das tarefas de repensar a problemática e de definir estratégias para um grande segmento da população já excluído.

Ainda que tenhamos claro que, no cenário sócio-produtivo contemporâneo, o domínio das habilidades básicas, como ler, escrever e realizar cálculos simples, não seja mais garantia para uma possível inserção, não há como negar que a ausência de tais habilidades acaba reforçando ainda mais a situação de exclusão de uma parcela significativa da população. Em outras palavras,

ficamos frente a um quadro de re-exclusão.

Em resumo, estamos diante de um velho problema que solicita um novo desenho frente às demandas que são criadas em ritmo veloz. Um velho problema que solicita um novo enquadramento e, sobretudo, novos instrumentos de intervenção que possibilitem a esta população definir estratégias para sua manutenção e/ou re-inserção no mercado de trabalho.

Outro bloco de desafios diz respeito à concepção pedagógica orientadora dos programas. Neste sentido, é essencial que as proposições reconheçam a singularidade desse aluno que retorna à sala de aula após uma trajetória escolar marcada por inúmeras frustrações. Recuperar seu saber e sua experiência individual e coletiva é condição fundamental tanto para a aprendizagem como para reafirmar seu valor e sua auto-estima. Assim, as práticas educativas devem se orientar pelo contexto em que se insere o problema da baixa ou nula escolaridade e buscar, neste mesmo contexto, os estímulos para que as pessoas se decidam a aprender.

Ao mesmo tempo, é importante fundar uma proposta que articule as habilidades básicas, leitura e escrita, cálculos simples, com o seu cotidiano e com o mundo do trabalho. Somente desta forma será possível a realização de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, que tenha sentido e mobilize as pessoas para o esforço de aprender.

Ademais, a especificidade desse campo educacional exige que se conciliem os processos de aprendizagem do trabalho e o domínio das qualificações conferidas a partir da experiência prática com o conhecimento abstrato desenvolvido na escola. A prática educativa proposta tem de ter aplicabilidade, cuja expressão está na interface entre o que se ensina e a realidade, condição esta que se traduz em motivação, e sem motivação não há aprendizagem.

Acreditamos que é tarefa dos governos a proposição de uma política de formação, em seu sentido mais amplo, articulada com a definição de uma efetiva política de emprego, objetivando, pelo menos, minimizar os riscos da inadequação da formação dos jovens e adultos/trabalhadores às novas demandas. É tarefa também do coletivo dos trabalhadores, a partir de sua prática e saber profissional, participar na definição de proposições educacionais articuladas às solicitações do trabalho, com seus requerimentos atuais. Ademais, e considerando a crescente presença e capacidade de intervenção de diferentes setores da sociedade civil no trato de questões sociais, especialmente aquelas ligadas ao campo educacional, há que se buscar formas para tornar as atividades em curso conseqüentes às necessidades da população jovem e adulta que retorna à escola.

Por fim, reiteramos que a educação ao longo de toda a vida é mais que um direito, é uma das chaves do século XXI. É conseqüência de uma cidadania ativa e uma condição para a participação plena na sociedade. O reconhecimento do direito à educação e ao direito de aprender durante toda a vida é mais que uma necessidade; é o direito de ler e escrever, de indagar e analisar, de ter acesso a determinados recursos, e de desenvolver e praticar capacidades e competências individuais e coletivas.<sup>41</sup>

---

## Notas

<sup>1</sup> Este artigo é parte de um trabalho mais amplo escrito para o concurso para Professor Adjunto (Teorias da Educação), Centro de Ciências da Educação, Departamento de Estudos Especializados em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

<sup>2</sup> Para o caso dos Estados Unidos e Canadá, diante do número expressivo de "analfabetos funcionais", muitas são as iniciativas empresariais voltadas para a solução dos problemas. Entre

os países nórdicos, destacam-se inúmeras ações no campo da educação de adultos pautadas em modelos de cooperação entre autoridades governamentais e setores da economia privada.

<sup>3</sup> Dentre os organismos internacionais destacam-se: Organizações das Nações Unidas (ONU), criada em 1946 e integrada por diferentes agências: Banco Mundial / Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); Fundo Monetário Internacional (FMI); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL); Oficina Regional para América Latina e Caribe (UNESCO / OREALC); Fundo das Nações Unidas para a Infância UNICEF); Organização Internacional do Trabalho (OIT).

<sup>4</sup> Delors, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

<sup>5</sup> Id. *ibid.*, p. 105-106.

<sup>6</sup> Id. *ibid.*, p. 130.

<sup>7</sup> Id. *ibid.*, p. 175- 176.

<sup>8</sup> UNESCO/OREALC. La UNESCO y el desarrollo educativo de América Latina y el Caribe. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago, Chile, n. 45, p. 12-13, 1998.

<sup>9</sup> DELORS, J. *op. cit.*

<sup>10</sup> FUNDAÇÃO IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro, 1995.

<sup>11</sup> FUNDAÇÃO SEADE. Pesquisa Emprego e Desemprego PED: conceitos, metodologia e operacionalização. São Paulo, 1995.

<sup>12</sup> Estes dados integram recente pesquisa realizada na UNICAMP e coordenada pelo professor Márcio Pochmann. Neste sentido ver: PARA o emprego, década de 90 está perdida. Folha de São Paulo, São Paulo, 03 jun. 1998. Cad. 2, p. 6; REFORMA administrativa piora desemprego. Folha de São Paulo, São Paulo, 14 jun. 1998. Cad. 2, p. 7.

<sup>13</sup> Ribeiro, Vera Maria M. (Coord.). Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. Brasília: MEC, 1997.

<sup>14</sup> Id. *ibid.*

<sup>15</sup> Destacam-se, neste sentido, a presença de educadores do MEB (Movimento de Educação de Base), ligado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), os CPCs (Centros de Cultura Popular), organizados pela UNE (União Nacional dos Estudantes), os Movimentos de Cultura Popular. Para detalhamento ver RIBEIRO, V. M. M. *op. cit.*

<sup>16</sup> RIBEIRO, V.M.M. *op. cit.*, p. 23.

<sup>17</sup> Id. *ibid.*, p. 24.

<sup>18</sup> Paiva, Vanilda. Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 89, 1994.

<sup>19</sup> RIBEIRO, V.M.M. *op. cit.*, p. 31-32.

<sup>20</sup> O termo educação básica passou, posteriormente, a designar a escolarização realizada no primeiro grau. No contexto atual, à educação básica agregou-se o nível secundário, uma vez que o conhecimento, as habilidades e atitudes daí provenientes são consideradas essenciais para o funcionamento da sociedade. Ao mesmo tempo, este é um conceito que está centrado na educação formal e infantil, onde o educativo está equiparado ao escolar. Procedeu-se, desta forma, à exclusão da educação de adultos, da educação não-formal e de outras modalidades educativas. Nesse sentido ver: TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica?

As estratégias do Banco Mundial. In: Tommasi, L., Warde, M.J. Haddad, S. (Orgs.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

<sup>21</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. Marcos de Referência. Brasília: Secretaria Nacional de Educação Básica, 1990.

<sup>22</sup> Id. *ibid.*

<sup>23</sup> Esse questionamento foi anteriormente feito pelo Prof. Sérgio Haddad e deu título a um artigo por ele escrito. Ver: Haddad, Sérgio. Analfabetismo no Brasil: o que há de novo? Folha de São Paulo, São Paulo, 08 set. 1995. Caderno 1, p. 3.

<sup>24</sup> Mesmo sem abordar as diferentes práticas educativas para jovens e adultos concebidas no âmbito das políticas municipais de educação, não podemos deixar de fazer referência ao MOVA, implementado no município de São Paulo na gestão da Prefeita Luíza Erundina (1989/1992). O MOVA inovou em sua estrutura e mostrou que é possível articular um programa de jovens e adultos com as efetivas demandas dessa população. Para detalhamento dessa experiência ver: GADOTTI, M. (Org.) Educação de jovens e adultos: a experiência do MOVA-SP. São Paulo: MEC/ Secr. de Educação Fundamental, 1996.

<sup>25</sup> Para um detalhamento dos debates sobre a nova LDB os recentes estudos do Prof. D. Saviani são significativos. Nesse sentido ver: Saviani, Dermeval. Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

<sup>26</sup> Comunidade Solidária. Programa Alfabetização Solidária: resultados do projeto piloto, janeiro-julho: avaliação final. Brasília, 1997.

<sup>27</sup> Denominação do programa federal que engloba diferentes programas sociais, de caráter compensatório e executados a partir de múltiplas parcerias. O programa foi concebido na gestão do atual presidente e seu conselho é presidido pela antropóloga Ruth Cardoso.

<sup>28</sup> COMUNIDADE SOLIDÁRIA. *op. cit.*

<sup>29</sup> GERMANO, José Willington. Cidadania negada: a educação como instrumento de combate à pobreza no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, n. 52, p. 584-590, 1995.

<sup>30</sup> Id. *ibid.*, p. 588.

<sup>31</sup> HADDAD, S. *op. cit.*

<sup>32</sup> Infante, Maria Isabel. Alfabetización de jóvenes y adultos en América Latina: diagnóstico y perspectivas. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. São Paulo: IBEAC, 1996.

<sup>33</sup> Osório, J.; Rivero, J. (Org.). Construyendo la modernidad en América Latina: nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas. Lima: OREALC/ UNESCO, CEAAL, 1996.

<sup>34</sup> Id. *ibid.*, p. 326-327.

<sup>35</sup> Schmelkes, Sylvia. Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos en América Latina. In: OSÓRIO, J.; RIVERO, J. (Org.). Construyendo la modernidad en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas. Lima: OREALC / UNESCO, CEAAL, 1996.

<sup>36</sup> Id. *ibid.*

<sup>37</sup> Id. *ibid.*, p. 30.

<sup>38</sup> Id. *ibid.*, p. 36.

<sup>39</sup> Id. *ibid.*, p. 37-40.

<sup>40</sup> Nesse sentido ver: RIBEIRO, V. M. M. *op. cit.*

<sup>41</sup> Nesse sentido ver o documento preparatório para a Conferência Mundial de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, 1997, e que resultou na DECLARAÇÃO de Hamburgo sobre a Educação de Adultos. In: OSÓRIO, J.; RIVERO, J. (Org.). *Construyendo la modernidad en América Latina: nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas*. Lima: OREALC / UNESCO/ CEAAL, 1996.

---

| [Voltar](#) |

---