

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VIVIAN VILLA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO PARANÁ: UM ESTUDO
SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS PRÁTICAS DE
SALA DE AULA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO RECENTE (1971 – 1996)**

CURITIBA

2009

VIVIAN VILLA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO PARANÁ: UM ESTUDO
SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS PRÁTICAS DE
SALA DE AULA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO RECENTE (1971 – 1996)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel.

CURITIBA

2009

ATA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação com os quais convivi nestes dois anos e meio de preparação do trabalho.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares e amigos que muito me apoiaram.

À professora Maria Elisabeth Blanck Miguel, que muito me auxiliou em todas as etapas da pesquisa e que sempre acreditou em meu trabalho.

Ao professor Peri Mesquida, pelas suas brilhantes colocações.

A todos os entrevistados e àqueles que contribuíram para que esta pesquisa pudesse ser realizada.

RESUMO

O presente estudo problematiza a relação entre as políticas públicas da educação de jovens e adultos no Paraná e as práticas de sala de aula na história da educação recente (1971 – 1996). A escolha deste período deveu-se ao fato de ocorrer no início da década de 1970 a institucionalização do atendimento à escolarização de adolescentes e adultos ofertados pela Rede Estadual de Ensino e a configuração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, momento de grandes reformas na educação no Brasil e no Estado do Paraná. Os dados foram analisados à luz da dialética materialista histórica. Entende-se a dialética como método de interpretação da realidade, justamente pelo fato de ela considerar que a razão se constrói e se fundamenta unicamente a partir da ação histórica dos homens (PINTO, 1985). Deste modo, o trabalho tem por objetivo estudar a relação entre as políticas e as práticas, mas para tal foi necessário aprofundar o estudo do histórico da educação de jovens e adultos no Paraná. Considerou-se ainda a instrução pública no Estado, configurada nas leis, decretos e relatórios da educação paranaense em sua relação com o contexto político-educacional brasileiro. Abordou-se inicialmente, as principais etapas da educação de jovens e adultos no Estado do Paraná no período provincial (1853 – 1889), depois na Primeira República (1889 – 1930) e ainda o contexto da educação brasileira e paranaense no período de 1930 – 1964. Refletiu-se também sobre a educação de jovens e adultos no Estado do Paraná, no período de 1964 a 1996. Em cada momento histórico destacou-se as concepções de educação de jovens e adultos e de formação dos professores. Com base no trabalho de Miguel (2006), considerou-se o estudo da legislação educacional e a importância de se aprofundar os estudos regionais para complementar e enriquecer a história da educação. Para melhor compreender o problema em estudo foi necessário complementar os dados da lei com relatos de indivíduos que viveram e atuaram na educação de jovens e adultos nas décadas de 1970, 1980 e início da década de 1990, o que permitiu considerar que a relação entre as políticas públicas e as práticas de sala de aula é problemática. A intenção do trabalho é chamar a atenção para a necessidade de mudanças na educação de jovens e adultos, reforçando sua tarefa político-pedagógica, assim como propõe Paulo Freire (2003), auxiliando também a aprofundar os questionamentos relativos à condução desta modalidade de ensino.

Palavras-chave: História da Educação paranaense; Educação de Jovens e Adultos; Legislação Educacional.

RESUMEN

El estudio reflexiona sobre la relación entre las políticas públicas de la educación de jóvenes y adultos en Paraná y las prácticas de sala de clase en la historia de la educación reciente (1971 – 1996). Se eligió este periodo por el hecho de ocurrir en el inicio de la década de 1970 la institucionalización de la escolarización de jóvenes y adultos en la Red Estadual de Enseñanza y la configuración de la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional 9394/96, donde hubo grandes reformas en la educación en Brasil y en Paraná. Se utilizó la metodología dialéctica materialista histórica para analizar los datos. La dialéctica es un método de interpretación de la realidad que considera que la razón se construye y se fundamenta partiendo de la acción histórica de los hombres (PINTO, 1985). De este modo, el trabajo tiene por objetivo estudiar la relación entre las políticas públicas y las prácticas, pero fue necesario también profundizar el estudio del histórico de la educación de jóvenes y adultos en Paraná. Se consideró la instrucción pública en el Estado, configurada en las leyes de la educación paranaense en su relación con el contexto político y educacional brasileño. Se presentó las principales etapas de la educación de jóvenes y adultos en el Estado de Paraná en el periodo provincial (1853 – 1889), después en la Primera República (1889 – 1930) y todavía el contexto de la educación brasileña y paranaense en el periodo de 1930 – 1964. Se reflexionó también sobre la educación de jóvenes y adultos en el Estado de Paraná, en el periodo de 1964 a 1996. En cada momento histórico se señalaron las concepciones de educación de jóvenes y adultos y de formación de los profesores. El trabajo de Miguel (2006) permitió considerar el estudio de la legislación educacional y la importancia de profundizar los estudios regionales para complementar la historia de la educación. Para entender el problema, fue necesario complementar los datos de la ley con relatos de profesores que actuaran en la educación de jóvenes y adultos en las décadas de 1970, 1980 y en los primeros años de la década de 1990, lo que permitió considerar que la relación entre las políticas y las prácticas de sala de clase es problemática. El trabajo llama la atención para la necesidad de cambios en la educación de jóvenes y adultos y muestra su tarea política y pedagógica, así como propone Paulo Freire (2003), auxiliando a profundizar cuestionamientos relativos a esta modalidad de enseñanza.

Palabras clave: Historia de la Educación Paranaense; Educación de Jóvenes y Adultos; Legislación Educacional.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 INDICAÇÕES SOBRE O MÉTODO E SUA UTILIZAÇÃO.....	16
1.2 POR UMA COMPREENSÃO DA DIALÉTICA.....	18
1.3 AS OBSERVAÇÕES DE KOSIK (1995) SOBRE A DIALÉTICA.....	24
1.4 A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E A DIALÉTICA.....	29
CAPÍTULO I - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO PARANÁ CONFIGURADA NAS LEIS E DECRETOS REFERENTES À EDUCAÇÃO (1853 – 1964).....	31
1 INTRODUÇÃO.....	31
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PROVÍNCIA DO PARANÁ (1853 – 1889).....	31
3 O ENSINO NO PARANÁ NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889 – 1930).....	45
3.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PARANÁ (1889 – 1930).....	52
4 O CONTEXTO EDUCACIONAL NO BRASIL (1930 – 1964).....	57
4.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	64
4.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PARANÁ.....	68
CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO PARANÁ CONFIGURADA NAS LEIS E DECRETOS REFERENTES À EDUCAÇÃO (1964 – 1996).....	76
1 INTRODUÇÃO.....	76
2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO POLÍTICO-ECONÔMICO E EDUCACIONAL BRASILEIRO (1964 – 1996).....	77
3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL (1964 – 1996).....	86
3.1 O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE (MEB).....	88
3.2 A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE.....	92

3.2.1 O Método de Alfabetização de Paulo Freire.....	99
3.3 O MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO – MOBRAL.....	102
3.3.1 Considerações sobre o Mobral e a Pedagogia de Paulo Freire.....	104
3.4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 5.692/71 E 9.394/96.....	107
4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PARANÁ DE 1964 A 1996.....	114
CAPÍTULO III - AS PRÁTICAS DE SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO PARANÁ – 1971 A 1996: “ENTRE O IDEAL LEGISLADO E O REAL VIVIDO NO CHÃO DA ESCOLA”.....	118
1 INTRODUÇÃO.....	118
2 EXPERIÊNCIAS DO MOBRAL NO PARANÁ.....	118
3 O ENSINO SUPLETIVO NO PARANÁ.....	132
4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA DÉCADA DE 1990: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA.....	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS.....	154
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	164
ANEXO A - SUBSTITUTIVO JORGE HAGE, PROJETO DARCY RIBEIRO (CAPÍTULO VI) E LEI 9.394/96 (SEÇÃO V).....	166

1 INTRODUÇÃO

Os questionamentos referentes ao presente trabalho “*Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná: um estudo sobre a relação entre as políticas públicas e as práticas de sala de aula na história da educação recente (1971 – 1996)*” partiram inicialmente de uma pesquisa realizada no ano de 2005 em escolas municipais e estaduais localizadas em Curitiba que ofertavam a educação de jovens e adultos. O trabalho procurou contemplar as inter-relações entre a atuação do pedagogo supervisor na educação de jovens e adultos e a prática pedagógica docente. Por fim, concluímos que a prática do pedagogo se resumia a ações excludentes e burocráticas que estavam em desconformidade com o questionamento da realidade sócio-política vivida e sofrida pelo educador.

Este estudo preliminar incitou a busca pelo estudo da história da educação brasileira, que mostrou que a educação de jovens e adultos sempre foi marginal, uma vez que a educação popular pública não se constituiu em prioridade dos governos. Entretanto, sabe-se que a escola deve buscar um diálogo permanente com a sociedade, sintonizando-se com a comunidade ao seu redor, afirmando-se com os movimentos sociais mais amplos que lutam por questões das minorias, sejam elas raciais, de gênero, dos portadores de necessidades especiais e com os que se preocupam com a violência urbana, com as questões de sexualidade, com os direitos universais e, principalmente, com o aluno que retorna à escola depois de adulto. Atualmente, o aluno adulto tem buscado o estudo, pois a sociedade exige profissionais muito qualificados que sejam capazes de desempenhar suas funções com qualidade.

Sendo assim, verificamos a necessidade de estudar a relação entre as políticas públicas da educação de jovens e adultos no Paraná e as práticas de sala de aula na história da educação recente (1971 – 1996). A escolha deste período deveu-se ao fato de ocorrer no início da década de 1970 a institucionalização do atendimento à escolarização de adolescentes e adultos ofertados pela Rede Estadual de Ensino e a configuração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, momento de grandes reformas na educação no Brasil e no Estado do Paraná.

Partimos das reflexões de Miguel (1999, p. 87 – 88) sobre a importância de se aprofundar os estudos regionais, pois suas diversidades e peculiaridades são capazes de contribuir para complementar ou enriquecer a história da educação, permitindo que a

identificação das mesmas e sua compreensão no contexto nacional possibilitem uma nova síntese.

As considerações sobre a pertinência do estudo do objeto concordam com as observações de Paulo Freire. Este educador destaca que “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria / Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo.” (FREIRE, 2003, p. 22). Para tanto, cria-se um movimento dialético entre teoria e prática, o que sugere a curiosidade inerente ao ser humano. Moura (2007, p. 02) também considera necessária a ampliação de espaços para a discussão da educação de jovens e adultos nas universidades, seja nos cursos de graduação, pós-graduação, e extensão, auxiliando a aprofundar os saberes teórico-práticos relevantes à condução desta modalidade de ensino.

Assim, justificamos o estudo do seguinte problema: qual a relação entre as políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos no Paraná e as práticas de sala de aula na história da educação recente (1971 – 1996)? Fez-se necessário aprofundar o estudo do histórico da educação de jovens e adultos no Paraná, partindo do surgimento da instrução pública no Estado, configurada nas leis, decretos e relatórios da educação paranaense e estudar o contexto político-educacional brasileiro. Como subsídio teórico, buscaremos no Capítulo I deste trabalho aprofundar estas reflexões, compreendendo as principais etapas da educação no Estado do Paraná.

Um dos grandes desafios enfrentados foi o fato de não haver fontes que destacassem a história da educação de jovens e adultos no Paraná. Por isso, verificamos a necessidade de, partindo do surgimento da instrução pública no Estado, aprofundar o estudo do histórico da educação de jovens e adultos configurada nas leis, decretos e relatórios da educação paranaense. Neste capítulo será apresentada a história da educação de jovens e adultos no Paraná no período de 1853 a 1964, dividindo-o em três momentos: educação de jovens e adultos na Província do Paraná (1853 – 1889), o ensino no Paraná na Primeira República (1889 – 1930) e o contexto da educação no Brasil (1930 – 1964) – para compreender a educação de jovens e adultos no Brasil e no Paraná.

Dando continuidade às reflexões acima, o Capítulo II terá por objetivo apresentar a educação de jovens e adultos no Estado do Paraná no período de 1964 a 1996. Inicialmente, discutiremos o contexto e a educação no Brasil pós 1964. Depois, serão apresentados aspectos relacionados à educação de jovens e adultos no Brasil, principalmente as iniciativas do MEB¹,

¹ MEB: Movimento de Educação de Base.

o pensamento de Paulo Freire e ações como o Mobral². Daremos especial atenção à questão da educação de jovens e adultos nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71 e 9.394/96.

O trabalho apresentará o contexto político-educacional brasileiro, apontando aspectos mais relevantes sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. Este estudo possibilitará aprofundar ainda mais dados relativos à educação de jovens e adultos no Paraná, isto é, entendemos que a educação no Paraná é parte do processo histórico da educação brasileira, esta influenciada por fatores econômicos, políticos e sócio-culturais.

Com relação à educação de jovens e adultos no Paraná, observamos ao longo das décadas que a legislação apresentou unicamente a criação das escolas. Verificamos, também, um período de aproximadamente 40 anos em que as fontes legais silenciaram (aproximadamente de 1960 a 1990). Foi necessário, então, complementar os dados da lei com outras fontes que trouxeram grandes contribuições ao estudo. O silêncio das fontes não impossibilitou a reflexão profunda sobre a legislação da época e, de certa forma, abriu possibilidades de busca de relatos de indivíduos que viveram e atuaram na educação de jovens e adultos nas décadas de 1970, 1980 e início da década de 1990, em que não se têm dados legais sobre o tema.

O Capítulo III, então, trará as entrevistas que foram realizadas com professores que atuaram na educação de jovens e adultos no Estado do Paraná. Estes profissionais relataram algumas experiências do Mobral no Paraná, comentaram suas experiências no ensino supletivo e também acontecimentos relacionados à educação de jovens e adultos em Curitiba e Região Metropolitana, na década de 1990. Este capítulo também terá por objetivo estudar de que modo as políticas educacionais relacionadas à educação de jovens e adultos no Paraná no período de 1971 a 1996 foram viabilizadas em sala de aula.

É importante afirmar que os Capítulos II e III são complementares – o Capítulo II é essencialmente teórico e o Capítulo III reflete sobre a teoria estudada e sobre a prática dos professores. Optamos por dividi-los apenas para fins de exposição acadêmica.

Em cada momento histórico destacam-se as concepções de educação de jovens e adultos e de formação dos professores. Este estudo parte da hipótese de que a relação entre as políticas públicas e as práticas de sala de aula é problemática.

Utilizaremos a terminologia “educação de jovens e adultos”, com as iniciais em minúsculas, para se referir ao ensino noturno, às escolas noturnas ou às aulas noturnas, não

² MOBREAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização.

seguindo a classificação por idade da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Na realidade, considera-se que não há uma terminologia adequada para abranger o longo período em estudo (1853 – 1996), porém se acredita que esta dá conta de incluir jovens (e até mesmo crianças) e adultos que participaram das aulas noturnas ao longo das décadas.

Consideramos, ainda, as afirmações de Vanilda Paiva (1987). A autora não postula exatamente um conceito de educação de jovens e adultos, mas assume em seu trabalho a educação popular como a educação oferecida a toda população, aberta a todas as camadas da sociedade. Concebe-a, ainda, como gratuita e universal. Outro conceito de educação popular seria aquele que a entende como educação destinada às camadas populares da sociedade (instrução elementar e ensino técnico profissional). Paiva explica que os ideais liberais de educação para todos penetraram no Brasil no século XIX, porém, na impossibilidade de colocá-los em prática no século XX, defendeu-se a extensão da educação elementar a maiores parcelas das ditas “camadas populares”, nas palavras da autora, ampliando também o ensino técnico-profissional. Em seu trabalho, Paiva (1987) considera como educação popular apenas a instrução elementar, tratando a educação de adultos, inicialmente, como parte desta educação popular, pois a difusão da escola elementar incluiu escolas noturnas para adultos, que durante muito tempo foram a única forma de educação praticada no país e principalmente no Estado do Paraná, como se pôde constatar a partir do estudo da legislação. Décadas mais tarde, quando a educação de adultos ganha autonomia e pretendeu-se que sua duração fosse menor que aquela oferecida à população em idade escolar, “[...] ela passa a ser tratada como alfabetização e educação de base (ou educação continuada, como querem hoje alguns). [...]” (PAIVA, 1987, p. 47)

Esta definição de educação de adultos como educação permanente é particularmente muito interessante. Lembrando as considerações de Pinto (2005, p. 29 – 30) sobre o conceito de educação:

Em sentido amplo (e autêntico) a educação diz respeito à existência humana e toda sua duração em todos os seus aspectos. Desta maneira deve-se justificar lógica e sociologicamente o problema da educação de adultos. Daqui deriva a verdadeira definição de educação.

*A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses*³.

Por conseqüência, educação é *formação (Bildung)* do homem pela sociedade, ou seja, o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos.

³ Grifo do autor.

Pinto (2005) ainda explicita o caráter histórico-antropológico da educação, afirmando que ela é processo; portanto é o decorrer da formação do homem ao longo do tempo, ou seja, é um fato histórico. A educação representa a história individual de cada ser humano e está vinculada à fase vivida pela comunidade em sua contínua evolução. “[...] Sendo um processo, desde logo se vê que não pode ser racionalmente interpretada com os instrumentos da lógica formal, mas somente com as categorias da lógica dialética. [...]” (PINTO, 2005, p. 30) Além de referir-se à sociedade como um todo, a educação é o processo constitutivo do ser humano e transmissão integrada da cultura em todos os seus aspectos, visando suscitar no educando a consciência de si e do mundo.

Nas sociedades desenvolvidas, com divisões internas de classes opostas, a educação não pode consistir na formação uniforme dos seus membros, pois não há interesse em formar indivíduos iguais, mas se busca manter a desigualdade social presente. Além disso, a educação se desenvolve sobre o fundamento do processo econômico da sociedade, que determina as possibilidades e condições de cada fase cultural, a distribuição das probabilidades educacionais, os meios materiais para a execução do trabalho educacional e os seus fins gerais.

A educação também pode ser entendida como parte do trabalho social, utilizando-se as categorias histórico-antropológico dialéticas, que definem o conceito de “trabalho”. Deste modo, a educação forma os membros da comunidade para o desempenho de uma função de trabalho. O educador é um trabalhador e, no caso especial da educação de adultos, dirige-se a outro trabalhador “[...] a quem tenciona transmitir conhecimentos que lhe permitam elevar-se em sua condição de trabalhador. [...]” (PINTO, 2005, p. 33) Sabemos que a educação também é por sua natureza *contraditória*, implicando simultaneamente conservação e criação, crítica, negação e substituição do saber existente.

Após estas breves considerações, assumimos na presente pesquisa que a educação de jovens e adultos constitui-se como uma atividade permanente ao longo de toda a vida do indivíduo.

Outro aspecto que será destacado diz respeito aos estudos sobre a *legislação educacional*. Ela servirá como fonte para aprofundar o estudo do histórico da educação de jovens e adultos no Paraná.

Miguel (2006, p. 01) reflete sobre o modo como a legislação, enquanto fonte de estudo, permite melhor compreender a organização escolar. Para a autora, a legislação educacional é o conjunto de leis relativo ao sistema educacional que funciona como uma das mediações entre Estado e sociedade. “[...] A legislação educacional é uma parte do conjunto

maior da legislação estadual ou provincial, conforme o período estudado, e esta é parte do conjunto da legislação educacional. [...]” (MIGUEL, 2006, p. 01). Entendemos, também, que os conteúdos preservados pelas fontes não significam a expressão absoluta da verdade, havendo a necessidade de complementar os dados da lei com outras fontes. (BURKE, 2005)

A legislação educacional representa a posição do Estado sobre a educação, em determinado momento enquanto expressão possível do jogo de forças das classes sociais ali presentes. Os estudos de Ianni (1989) permitem entender como se dá a relação entre Estado e Educação, pois se assume que o Estado exerce o papel de mediador entre os interesses das classes, e enquanto produto das relações entre classes antagônicas, caracteriza-se pela maior ou menor vinculação com a classe dominante. “[...] É importante lembrar essa conceituação, pois a mesma se refere ao Estado brasileiro no processo de acumulação capitalista. [...]” (MIGUEL, 2006, p. 03)

Assim, Miguel (2006) reflete sobre a importância do estudo da legislação educacional e principalmente sobre o posicionamento do Estado frente à educação no processo de acumulação capitalista e Harvey (1992), por sua vez, complementa o entendimento destes pontos ao comentar sobre a transformação político-econômica do capitalismo no final do século XX no âmbito internacional. Este último afirma que são abundantes os sinais e marcas de modificações radicais em processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, poderes e práticas do Estado, entre outros. O autor procura representar os eventos ocorridos desde a primeira grande recessão do pós-guerra, em 1973, de maneira a não perder de vista o fato de que as regras básicas do modo capitalista de produção continuaram a operar como forças plasmadoras invariantes do desenvolvimento histórico-geográfico. (HARVEY, 1992, p. 117)

Harvey (1992, p. 119) atenta para o perigo de confundir mudanças transitórias e efêmeras com as transformações de natureza mais fundamental da vida político-econômica, porém, com base na análise rigorosa do tema, o autor considera que os contrastes entre as práticas político-econômicas da atualidade e as do período de expansão do pós-guerra são suficientemente significativos para tornar a hipótese da passagem do fordismo para o que poderia ser chamado de regime de acumulação flexível, caracterizando a história recente. Este regime de acumulação flexível refere-se à correspondência entre a transformação das condições de produção como das condições de reprodução de assalariados, numa associação entre os comportamentos individuais e o esquema de reprodução. Esse tipo de linguagem utilizada pelo autor é útil, pois “[...] concentra a nossa atenção nas complexas inter-relações, hábitos, práticas, políticas e formas culturais que permitem que um sistema capitalista

altamente dinâmico e, em conseqüência, instável adquira suficiente semelhança de ordem para funcionar de modo coerente ao menos por um dado período de tempo. [...]” (HARVEY, 1992, p. 117).

Sendo assim, para que o sistema capitalista permaneça viável é necessário atentar para as qualidades anárquicas dos mercados de fixação de preços e para o controle sobre o emprego da força de trabalho para garantir a adição de valor na produção e, portanto, lucros para o maior número possível de capitalistas.

Após estas considerações iniciais, refletiremos sobre a metodologia utilizada no trabalho.

1.1 INDICAÇÕES SOBRE O MÉTODO E SUA UTILIZAÇÃO

A pesquisa foi realizada com sete profissionais que atuaram como professores da educação de jovens e adultos nos anos de 1971 a 1996. As entrevistas foram concedidas nos meses de dezembro de 2008 e janeiro de 2009. Sobre as ações de 1993 a 1996 na educação de jovens e adultos em Curitiba, as professoras Neusa Milléo e Elizabeth Naizer⁴ concederam uma entrevista ao historiador Vidal A. A. Costa, para composição de um projeto denominado Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Este material foi disponibilizado à pesquisadora na Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

Sabemos que apenas sete entrevistas não são suficientes para mostrar a grandeza de todas as práticas de sala de aula na educação de jovens e adultos no Estado do Paraná, contudo todas as profissionais entrevistadas desenvolveram ações de destaque nas localidades em que trabalharam, não apenas do ponto de vista das secretarias municipais de educação, mas também da comunidade e dos alunos que frequentaram as aulas. Assim, antes de realizar as entrevistas, foi realizada uma pesquisa bastante criteriosa sobre cada profissional nas secretarias municipais de educação e nas comunidades onde ocorreram as aulas, procurando verificar se de fato o trabalho desenvolvido era relevante para a história da educação de jovens e adultos. Destacamos que grande parte das profissionais ainda atua, tanto como docentes, quanto como coordenadoras pedagógicas. Boa parte delas publicou material sobre o tema e, além disso, são ou foram formadoras de professores da educação de jovens e adultos.

⁴ Nesta pesquisa, serão utilizados os nomes completos apenas destas duas profissionais. Será citado apenas o primeiro nome das outras professoras entrevistadas.

Refletimos com Bloch (1952, p. 32) que: “qualquer que seja a idade da humanidade que o investigador estude, os métodos de observação se fazem, quase com uniformidade, sobre rastros e são fundamentalmente os mesmos.” Deste modo, para realizar a pesquisa de campo foram utilizados os seguintes procedimentos: entrevista semiestruturada e análise documental. É importante refletir sobre estes dois procedimentos. Prins (1992) destaca que a utilização das fontes orais entre historiadores tradicionais ainda é bastante controversa. O autor argumenta que os historiadores são pessoas alfabetizadas que estabelecem a palavra escrita como soberana, não levando em conta em suas pesquisas as nuances e os tipos de dados orais. Assim, os historiadores tradicionais, orientados por documentos, procuram em suas fontes precisão na forma, na cronologia e, além disso, julga-se que a escrita é fácil e deixa um rastro marcado, pois se compreende a mensagem de um texto por meio da leitura de textos adicionais.

Ao refletir sobre a tarefa do historiador, Prins (1992, p. 199) entende que não lhes cabe apenas descrever e / ou explicar por que as coisas ocorreram no passado; a tarefa do historiador é explicar a continuidade histórica, especialmente nas culturas orais. Nelas a continuidade histórica requer mais atenção do que mudança. A tarefa do historiador também é proporcionar ao leitor confiança em sua competência metodológica, demonstrando consciência das ciladas da tradição inventadas e, a partir daí, das explicações oferecidas, o historiador deve revelar o que é provável ou, se isso não puder ser feito, dizer que não pode e explicar o motivo. É neste sentido que a história oral pode contribuir.

É para essas partes vitais da tarefa do historiador que a história oral – tradição e reminiscência, passado e presente – com seu detalhe, sua humanidade, freqüentemente sua emoção e sempre seu muito desenvolvido ceticismo com relação a todo o empreendimento historiográfico – é principalmente dirigida. Sem acesso a tais recursos, os historiadores das sociedades modernas, maciçamente alfabetizadas e industriais, ou seja, a maior parte dos historiadores profissionais, vão consumir-se em um poço de compreensão circunscrito por sua própria cultura, como amantes abandonados colocados sob o círculo de luz tremulante de um poste isolado em uma rua escura e varrida pelo vento. (PRINS, 1992, p. 199)

Neste estudo, o tipo de fonte oral utilizado é a *reminiscência oral*. Prins (1992, p. 172) a define como uma evidência oral específica das experiências de vida do informante. “No caso da reminiscência geral da vida do informante, estruturada pelo que ele acredita ser importante, podemos ter o que é comprovadamente o tipo mais puro de registro.” (PRINS, 1992, p. 191)

No intuito de esclarecer possíveis problemas das fontes orais, o autor também entende que, com respeito à cronologia, a partir da análise interna, as tradições orais formais

podem produzir uma história sequenciada, mas não necessariamente com uma datação rigorosa. Para maior precisão, deve-se buscar uma correlação com as fontes externas. Em nosso caso, as fontes documentais dialogarão com as fontes orais. Sabe-se que a memória é um teto inseguro se comparado aos registros dos documentos. Contudo, Prins (1992) argumenta que testes sobre diferentes tipos de memória tendem a concordar que a memória de longo prazo, em indivíduos que entraram na fase que os psicólogos denominam “revisão da vida”, podem ser notavelmente precisos. As pessoas adquirem as informações por meio de seus relacionamentos pessoais, formando sua identidade.

Marc Bloch⁵ (1952) considera que todo o conhecimento da humanidade, seja a natureza que for, e aplique-se o tempo que se aplicar, extrairá sempre dos testemunhos de outro uma grande parte de sua substância. Os testemunhos não estão isentos de erro, mas o objeto preferido da atenção do autor são os testemunhos mais decididamente voluntários. Entendemos com Bloch que a investigação histórica pressupõe uma direção traçada pelo pesquisador, havendo a necessidade de noções básicas sobre as principais técnicas de seu ofício.

Reunir documentos é uma tarefa difícil, exigindo pesquisas em arquivos de biblioteca, catálogos de museus, isto é, em repertórios bibliográficos de toda índole. Bloch (1952) também se preocupa em discutir a problemática de êxitos e fracassos na busca destes documentos.

Tendo os documentos em mãos, os mesmos foram analisados à luz da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. Entendemos a dialética como método de interpretação da realidade, justamente pelo fato de ela considerar que a razão se constrói e se fundamenta unicamente a partir da ação histórica dos homens (PINTO, 1985). A seguir, refletimos mais atentamente sobre o que é dialética.

1.2 POR UMA COMPREENSÃO DA DIALÉTICA

O estudo da dialética mostra que não há uma teoria pronta que aponte uma sequência metodológica de trabalho. Como considera Konder (1988, p. 195), os revolucionários ao longo da história não manifestaram qualquer vocação especial para o modo de pensar

⁵ BLOCH, M. L. B. **Introducción a la historia**. México: Fondo de Cultura Económica, 1952.

dialético, apoiando-se quase sempre em certezas positivas, fundadas sobre dogmas, crenças religiosas, sentimentos abstratos ou preconceitos metafísicos.

De acordo com Konder (1988, p. 01), a palavra dialética suscita dúvidas e alimenta polêmicas; as ambiguidades de termo aparecem na origem grega da palavra. Dialética é um vocábulo formado pelo prefixo *dia* – que indica reciprocidade ou intercâmbio – e pelo verbo *legein* ou pelo substantivo *logos* – o que significa que a palavra dialética tem a mesma origem que a palavra diálogo. Na acepção moderna, dialética significa o modo de pensar as contradições da realidade; a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação. O pensador mais radical deste período foi Heráclito de Efeso (540 – 480 a. C.).

Já no seu livro *O que é dialética*, Konder (1985, p. 15) analisa o termo ao longo dos séculos e considera que apenas na metade do século XVIII é que a situação dos filósofos começou a mudar. O amadurecimento do processo histórico que desembocou na Revolução Francesa criou condições que permitiram aos filósofos uma compreensão mais concreta das transformações sociais. Assim, no final do século XVIII e no começo do século XIX, os conflitos já não eram mais abafados nos corredores dos palácios e estouravam nas ruas.

Hegel demonstrou em sua obra que a contradição não era apenas uma dimensão essencial na consciência do sujeito do conhecimento, conforme Kant tinha concluído em seus escritos; ela era um princípio básico que não podia ser suprimido nem da consciência do sujeito nem da realidade objetiva. O ponto central da filosofia era a questão do ser, mesmo, e não a do conhecimento. Hegel percebe que o trabalho é a mola que impulsiona o desenvolvimento humano e este seria o conceito-chave para compreendermos o que é a superação dialética (que seria, simultaneamente, a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existe nesta realidade negada e a elevação dela a um nível superior).

A obra de Marx superará dialeticamente as posições de Hegel, principalmente na compreensão do trabalho. Marx concordou com Hegel quando ele dizia que o trabalho era a mola que impulsionava o desenvolvimento humano, porém criticou a unilateralidade da concepção hegeliana do trabalho, sustentando que Hegel dava importância demais ao trabalho intelectual e não enxergava a importância do trabalho físico e material. Por essa concepção abstrata, Hegel fixou sua atenção exclusivamente na criatividade do trabalho, ignorando as deformações a que ele era submetido em sua realização material, não analisando seriamente os problemas ligados à alienação do trabalho, nas sociedades divididas em classes sociais (KONDER, 1985, p. 28)

A grande questão para a análise era a seguinte: como o trabalho, de condição natural para a realização do homem, chegou a tornar-se o seu algoz? A causa estaria na divisão social do trabalho, na apropriação privada das fontes de produção, no aparecimento das classes sociais.

As condições criadas pela divisão do trabalho e pela propriedade privada introduziram um ‘estranhamento’ entre o trabalhador e o trabalho, na medida em que o produto do trabalho, antes mesmo de o trabalho se realizar, pertence a outra pessoa que não o trabalhador. Por isso, em lugar de realizar-se no seu trabalho, o ser humano se *aliena* nele; em lugar de reconhecer-se em suas próprias criações, o ser humano se sente ameaçado por elas; em lugar de libertar-se, acaba enrolado em novas opressões. (KONDER, 1985, p. 30)

Partindo do reexame da história social da humanidade, Marx concluiu em 1848, no Manifesto Comunista, que toda a história até então tinha sido uma história de lutas de classes.

Para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana em geral é um processo de totalização que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa que a visão de conjunto proporciona que é chamada de totalidade. Konder (1985, p. 38) explica que a maior ou menor abrangência de uma totalidade depende do nível de generalização do pensamento e dos objetivos concretos dos homens em cada situação dada.

Para trabalhar dialeticamente com o conceito de totalidade, é muito importante sabermos qual é o nível de totalização exigido pelo conjunto de problemas com que estamos nos defrontando; e é muito importante, também, nunca esquecermos que a totalidade é apenas um momento de um processo de totalização (que, conforme já advertimos, nunca alcança uma etapa definitiva e acabada). Afinal, a dialética – maneira de pensar elaborada em função da necessidade de reconhecermos a constante emergência do *novo* na realidade humana – negar-se-ia a si mesma, caso cristalizasse ou coagulasse suas sínteses, recusando-se a revê-las, mesmo em face de situações modificadas. (KONDER, 1985, p. 39)

A modificação do todo é mais complicada que a modificação de cada um dos elementos que o integram. Cada totalidade tem sua maneira diferente de mudar; as condições da mudança variam dependendo do caráter da totalidade e do processo específico do qual ela é um momento. A teoria dialética recomenda que se preste atenção ao recheio de cada síntese, ou seja, às contradições e mediações concretas que a síntese encerra. Na investigação científica da realidade, inicia-se o trabalho com conceitos que são ainda muito abstratos. O pensamento dialético é obrigado a um paciente trabalho; é obrigado a identificar

gradualmente as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o tecido de cada totalidade; que dão vida a cada totalidade.

A contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem. A dialética não se contrapõe à lógica, mas vai além dela, pois trabalha frequentemente com determinações reflexivas (mudança e permanência) e procura promover uma fluidificação dos conceitos. (KONDER, 1985, p. 49) A natureza humana, conforme a obra de Marx, só existe na história, num processo global de transformação que abarca todos os seus aspectos. E a história é entendida como a transformação contínua da natureza humana. Konder (1985, p. 70), citando Walter Benjamin, afirma que a tarefa do teórico do materialismo histórico não pode ser promover a continuidade daquilo que a história produziu.

Uma das características da dialética é o espírito crítico e autocrítico; os dialéticos devem estar sempre dispostos a rever as interpretações em que se baseiam para atuar.

A dialética não dá 'boa consciência' a ninguém. Sua função não é tornar determinadas pessoas plenamente satisfeitas com elas mesmas. O método dialético nos incita a revermos o passado à luz do que está acontecendo no presente; ele questiona o presente em nome do futuro [...] Essa consciência da inevitabilidade da mudança e da impossibilidade de escamotear as contradições incomoda os beneficiários de interesses constituídos e os dependentes de hábitos mentais ou de valores cristalizados.

A dialética intranqüiliza os comodistas, assusta os preconceituosos, perturba desagradavelmente os pragmáticos ou utilitários. Para os que assumem, consciente ou inconscientemente, uma posição de compromisso com o modo de produção capitalista, a dialética é 'subversiva', porque demonstra que o capitalismo está sendo superado e incita a superá-lo. Para os revolucionários românticos de ultra-esquerda, a dialética é um elemento complicador utilizado por intelectuais pedantes, um método que desmoraliza as fantasias irracionaisistas, desmascara o voluntarismo e exige que as mediações do real sejam respeitadas pela ação revolucionária. Para os tecnocratas, que manipulam o comportamento humano (mesmo em nome do socialismo), a dialética é a teimosa rebelião daquilo que eles chamam de 'fatores imponderáveis': o resultado da insistência do ser humano em não ser tratado como uma máquina. (KONDER, 1985, p. 84 – 86)

O método dialético auxilia o pesquisador a entender a educação numa perspectiva revolucionária, preocupando-se com a elevação do nível cultural das massas. “[...] Isso porque a educação é uma atividade que supõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada. [...]” (SAVIANI, 1980, p. 14) É importante considerar que os escritos de Saviani estão fundamentados em Gramsci. (GRAMSCI, 1982) Sobre este último, Miguel (2002) destaca no ideário gramsciano o desenvolvimento do intelectual orgânico por meio de uma educação técnica, intimamente ligada ao trabalho industrial, a partir da reorganização da escola e da cultura.

Neste sentido, destaca-se também que Pinto (1985, p. 110) compreende que a ação do homem possui caráter social, e não individual, e uma ocorrência histórica. Somente quando o pensamento é entendido na perspectiva da sua criação no curso histórico da hominização torna-se possível apreendê-lo segundo uma perspectiva dialética. Dessa forma, a ingenuidade inata das concepções metafísicas reside no fato de simplesmente abstraírem da existência humana, desde a prática metódica mais primitiva até às formulações científicas mais abstratas.

Sobre este aspecto, Gramsci (1989, p. 20) ainda afirma que a filosofia da práxis, isto é, que o materialismo histórico, não busca manter os “simplórios”, nas palavras do autor, na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca conduzi-los a uma visão de vida superior, para que seja formado um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual da massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais. Para Gramsci (1989, p. 70) a filosofia da práxis considera que o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; se isso acontece, cai-se nas formas de religião ou na abstração sem sentido.

A função e o significado da dialética, nas palavras do autor, só podem ser concebidos em toda a sua fundamentalidade se a filosofia da práxis é concebida como uma filosofia integral e original, que inicia uma nova fase na história e no desenvolvimento mundial do pensamento, na medida em que supera o idealismo e o materialismo tradicional, expressões das velhas sociedades. Ela é subordinada a uma outra filosofia; a nova dialética, na qual se efetua e se expressa esta superação. (GRAMSCI, 1989, p. 159)

Partindo das indicações contidas no texto de Marx (1983) *Método da economia política*, Saviani (1996, p. 04) afirma que a lógica dialética é o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta), ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (uma lógica abstrata). Deste modo, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão / incorporação a lógica formal (a lógica formal é parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato. A lógica formal, então ganha um significado novo e se converte num momento da lógica dialética. A construção do pensamento parte do empírico, passa pelo abstrato e chega ao concreto. Diferentemente do empirismo ou do positivismo (que confundem o concreto com o empírico) o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento.

Contudo, o concreto também pode ser o ponto de partida. Saviani (1996, p. 04) explica que “o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto ponto de chegada é o

concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real-concreto.” O pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real concreto. O verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é o real concreto.

Parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva [...]

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação. O primeiro passo reduziu a plenitude da representação a uma determinação abstrata; pelo segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento. (MARX, 1983, p. 218 – 219)

O empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, do processo de apropriação do concreto no pensamento. O processo de conhecimento no seu conjunto é um momento do processo concreto (o real-concreto), este último entendido como totalidade articulada, construída e em construção. O concreto é histórico e se revela pela práxis.

Aquilo a que se chama desenvolvimento histórico baseia-se, ao fim e ao cabo, sobre o fato da última forma considerar as formas passadas, como jornadas que levam ao seu próprio grau de desenvolvimento, e dado que ela raramente é capaz de fazer a sua própria crítica, e isto em condições bem determinadas – não estão naturalmente em questão os períodos históricos que consideram a si próprios como épocas de decadência – concebe-as como sempre sob um aspecto unilateral. (MARX, 1983, p. 224)

A lógica dialética não tem por objetivo refletir sobre as leis que governam o pensamento enquanto pensamento: seu objeto é expressão, no pensamento, das leis que governam o real. “A lógica dialética se caracteriza, pois, pela construção de categorias saturadas de concreto. Pode, pois, ser denominada a lógica dos conteúdos, por oposição à lógica formal que é, como o nome indica, a lógica das formas.” (SAVIANI, 1996, p. 05)

A ultrapassagem dos quadros da lógica formal implica o rompimento do princípio da não-contradição. Na concepção de Saviani (1996, p. 06), a passagem do empírico ao concreto corresponde, em termos de concepção de mundo, à passagem do senso comum à consciência filosófica. O autor compreende a educação como fenômeno concreto, isto é, a prática educativa como totalidade orgânica que sintetiza as múltiplas determinações características da sociedade que historicamente a produz, e cuja elaboração no plano do pensamento se torna possível por referência a um princípio superior capaz de articular forma e conteúdo; o princípio dialético da contradição.

1.3 AS OBSERVAÇÕES DE KOSIK (1995) SOBRE A DIALÉTICA

Para Kosik (1995, p. 13), a dialética trata da “coisa em si”; esta não se manifesta imediatamente ao homem e para compreendê-la é necessário fazer mais que um esforço. Por isso, o pensamento dialético distingue entre a representação e o conceito da coisa, não pretendendo apenas distinguir duas formas e dois graus de conhecimento da realidade, mas especialmente duas qualidades da práxis humana. A realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá uma intuição prática da realidade. Assim, no trato prático-utilitário com as coisas, o indivíduo cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade.

O senso comum coloca o homem em condições de orientar-se no mundo e se familiarizar com as coisas e manejá-las, mas não proporciona a compreensão das coisas e da realidade. Um bom exemplo é o fato de os homens usarem o dinheiro e fazerem transações simples, sem ao menos saber o que é dinheiro. O autor explica que a práxis que se trata neste contexto é historicamente determinada e unilateral; é a práxis fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue. Nela se forma tanto o determinado ambiente material do indivíduo histórico, quanto a atmosfera espiritual em que a aparência superficial da realidade é fixada como o mundo da pretensa intimidade, da confiança e da familiaridade em que o homem se move naturalmente na vida cotidiana.

Os fenômenos complexos que povoam o ambiente cotidiano e a vida humana comum e que com sua regularidade, imediatismo e evidência penetram na consciência dos indivíduos, assumindo um aspecto independente e natural, constituem o mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1995, p. 15), no qual pertencem o mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos essenciais; o mundo do tráfico e da manipulação, ou seja, a práxis fetichizada dos homens que não coincide com a práxis revolucionária da humanidade; o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos da consciência dos homens, produto da práxis fetichizada; o mundo dos objetos fixados, que

dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultado da atividade social dos homens.

Desse modo,

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sobre certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno. (KOSIK, 1995, p. 15)

Captar o fenômeno de alguma coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno. Compreender o fenômeno permite atingir a essência. Já no mundo da pseudoconcreticidade a diferença entre o fenômeno e a essência desaparece. Mas, questiona-se: por que a coisa em si se oculta e foge à percepção imediata? Como a essência, ao contrário dos fenômenos, não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Citando Marx, Kosik (1995, p. 17) explica que se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis.⁶

O conceito da coisa é compreensão da coisa, conhecendo sua estrutura. A característica do conhecimento consiste na decomposição do todo, isto é, o conhecimento é a própria dialética e uma de suas formas. “[...] O 'conceito' e a 'abstração', em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa. [...]” (KOSIK, 1995, p.18) O conhecimento se realiza como separação do fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, pois só através desta separação se pode mostrar a coerência interna e o caráter específico da coisa. A dialética, deste modo, é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar

⁶ É importante observar que Saviani (1996, p. 04) em seu livro “Educação: do senso comum à consciência filosófica”, destaca o termo “empírico” como algo que, ao mesmo tempo em que revela, oculta o concreto. Saviani utiliza em seus escritos a dupla empírico-concreto e, Kosik, por sua vez, a dupla fenômeno-essência. Ele nota que esta última dupla guarda ressonâncias metafísicas e idealistas. Marx não as utiliza em suas obras de maturidade. Segundo o mesmo autor, Kosik a recupera e articula esses conceitos numa “dialética da totalidade concreta”. Tal recuperação se deu, provavelmente, por influência de Husserl e Heidegger cujo curso Kosik teria assistido em Praga. Talvez seja por esta recuperação que certos críticos tendem a classificar Kosik como idealista. Optamos por refletir sobre as observações de Kosik devido à enorme contribuição que propõe sobre a metodologia dialética.

à compreensão da realidade. É o oposto da sistematização doutrinária e da romantização das representações comuns. Por isso, a dialética tem de efetuar a destruição da pseudoconcreticidade, não negando a existência ou a objetividade daqueles fenômenos, mas demonstrando o seu caráter mediato e apresentando prova do seu caráter derivado. A pseudoconcreticidade é justamente a existência autônoma dos produtos do homem e a redução do homem ao nível do senso comum.

Então, a destruição da pseudoconcreticidade exige a crítica revolucionária da práxis da humanidade, que coincide com o processo de humanização do homem; o pensamento dialético que dissolve o mundo fetichizado da aparência para atingir a realidade e a “coisa em si” e, finalmente, realizações da verdade e criação humana (cada indivíduo pessoalmente tem de se formar uma cultura e viver a sua vida).

Refletindo sobre a reprodução espiritual e racional da realidade, Kosik (1995, p. 28) afirma que o homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático. O processo de captação e descobrimento do sentido da coisa é ao mesmo tempo criação, no homem, do correspondente sentido, graças ao qual ele pode compreender o sentido da coisa. É possível compreender o sentido da coisa se o homem cria para si mesmo um sentido correspondente. Os sentidos por meio dos quais o homem descobre a realidade e o sentido dela – coisa – são um produto histórico-social. Cada grau do conhecimento humano sensível ou racional, cada modo de apropriação da realidade, é uma atividade baseada na práxis objetiva da humanidade.

Sobre o positivismo, Kosik (1995, p. 30) explica que a imagem fisicalista deste empobreceu o mundo humano e no seu absoluto exclusivismo deformou a realidade, pois reduziu o mundo real a uma única dimensão e sob o único aspecto: à dimensão da extensão e das relações quantitativas. A consciência é constituída da unidade de duas formas que se interpenetram e se influenciam reciprocamente, porque elas se baseiam na práxis objetiva e na apropriação prático-espiritual do mundo. A recusa e a subestimação da primeira forma conduzem ao irracionalismo; a recusa e a subestimação da segunda forma conduzem ao racionalismo, ao positivismo, os quais determinam o irracionalismo como complemento necessário. O método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento; é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração.

O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade *em todos os seus planos e dimensões*. O processo do pensamento não se limita a transformar o todo caótico das representações no todo transparente dos

conceitos; no curso do processo o próprio todo é concomitante delineado, determinado e compreendido. (KOSIK, 1995, p. 37)

Para que a dialética não passe de especulação vazia, Kosik (1995, p. 37) apresenta um método de investigação que compreende os seguintes pontos:

- 1- Minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material com todos os detalhes históricos aplicáveis disponíveis;
- 2- Análise de cada forma de desenvolvimento do material;
- 3- Investigação da coerência interna.

O conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem de uma concepção de realidade explícita ou implícita. Assim, a questão “como se pode conhecer a realidade?” é sempre precedida por uma questão fundamental “o que é realidade?”.

[...] o pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual *cada início* é abstrato e relativo. Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento *recíproco* e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade. O conhecimento dialético da realidade não deixa intactos os conceitos no ulterior caminho do conhecer; não é uma sistematização dos conceitos que procede por soma, sistematização essa fundada sobre uma base imutável e encontrada uma vez por todas: é um processo em espiral de *mútua compenetração e elucidação* dos conceitos, no qual a abstratividade (unilateralidade e isolamento) dos aspectos é superada em uma correlação dialética, quantitativo-qualitativa, regressivo-progressiva. A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes. (KOSIK, 1995, p. 51)

O autor ainda considera que a totalidade concreta como concepção dialético-materialista histórica do conhecimento do real significa um processo indivisível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade; em segundo lugar, conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral; e enfim o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ela ocupa no seio do corpo social.

O autor atenta para o fato de que é errônea a hipótese de que a realidade no seu aspecto fenomênico seja secundária e desprezível para o conhecimento filosófico e para o

homem, pois deixar de parte a aparência fenomênica significa barrar o caminho ao conhecimento do real. Com a análise da metafísica da vida cotidiana, conclui-se que as relações objetivas se manifestam ao indivíduo não na intuição, mas na práxis, como mundo do trabalho, dos meios, fins, projetos, obstáculos e êxitos. Assim sendo, o mundo da práxis humana é a realidade objetivamente humana em seu nascimento, na produção e reprodução, ao passo que o mundo da “preocupação” é o mundo dos aparelhos já prontos e da sua manipulação. A “preocupação” é o engajamento prático do indivíduo no conjunto das relações sociais.

Kosik (1995, p. 91) questiona o que é cotidianidade para destacar a necessidade de superação da antinomia entre cotidianidade e História (apenas na teoria materialista todo processo humano é histórico, com o que se supera o dualismo entre cotidianidade não-histórica e a historicidade da História). Ele analisa a passagem do sujeito para o outro extremo, isto é, quando o sujeito se objetiviza; para poder entender o que ele é se torna objetual. Esses aspectos auxiliam a compreensão da razão dialética como:

[...] um processo universal e necessário, destinado a conhecer e a plasmar a realidade de modo a não deixar de *fora* nada de si; portanto, é razão tanto da ciência e do pensamento como da liberdade e da realidade humana. [...] *A razão dialética não existe fora da realidade e tampouco concebe a realidade fora de si mesma. Ela existe somente enquanto realiza a própria razoabilidade, isto é, ela se cria como razão dialética só enquanto e na medida em que cria uma realidade razoável no processo histórico.* (KOSIK, 1995, p. 108)

As características fundamentais da razão dialética são as seguintes, segundo Kosik (1995, p. 108): o historicismo da razão, em oposição à supra-historicidade da razão racionalista; ao contrário do procedimento analítico contábil da razão racionalista, que parte do simples para o complexo – a razão dialética parte dos fenômenos para a essência, da parte para o todo e assim por diante; concebe o progresso do conhecimento como processo dialético da totalização, que inclui a eventualidade da revisão dos princípios fundamentais; a razão dialética não é apenas a capacidade de pensar e de conhecer racionalmente, e sim o processo de formação racional da realidade, realização da liberdade; a razão dialética é negatividade pela crítica que situa historicamente os graus de conhecimento já atingidos e a realização da liberdade humana. (KOSIK, 1995, p. 109)

Além disso, o materialismo dialético é uma filosofia radical porque não se detém nos produtos humanos como numa verdade de última instância, mas penetra até as raízes da realidade social, até o homem como sujeito objetivo, como ser que cria a realidade social. A práxis é entendida como uma categoria da teoria dialética da sociedade.

A *práxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que *cria* a realidade (humano-social) e que, *portanto*, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A *práxis* do homem não é uma atividade contraposta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade. (KOSIK, 1995, p. 222)

A primeira premissa fundamental da história é que ela é criada pelo homem, a segunda premissa, igualmente fundamental, é a necessidade de que nesta criação exista uma continuidade, pois a história só é possível quando o homem não começa sempre de novo e do princípio, mas se liga ao trabalho e aos resultados das gerações procedentes.

Quando o homem estiver compreendido na estrutura da realidade e a realidade for entendida como totalidade de natureza e história, serão criados os pressupostos para a solução da problemática filosófica do homem. Se a realidade é incompleta sem o homem, também o homem é igualmente fragmentário sem a realidade. [...] O conhecimento do universo e das leis do processo natural é *sempre*, direta ou indiretamente, também conhecimento da sua natureza específica. [...] A dialética trata da 'coisa em si'. Mas a 'coisa em si' não é uma coisa qualquer e, na verdade, não é nem mesmo uma coisa: 'a coisa em si', de que trata a filosofia, é o homem e o seu lugar no universo, ou (o que em outras palavras exprime a mesma coisa): a totalidade do mundo revelada pelo homem na história e o homem que existe na totalidade do mundo. (KOSIK, 1995, p. 248)

1.4 A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E A DIALÉTICA

Portanto, podemos concluir a partir dos autores referenciados que a dialética, enquanto método, objetiva a análise crítica do objeto a ser pesquisado, o que significa encontrar as determinações que o fazem ser o que é. Assim, a compreensão do objeto da pesquisa deverá contar com a totalidade do processo, na linha da intencionalidade do estudo que é estabelecer as bases teóricas para sua transformação.

O método dialético tem como característica o fato de contextualizar o problema a ser pesquisado (de modo a responder às questões: quem faz a pesquisa, quando, onde e para que?). Contudo, não se trata de subjetivismos, mas de uma outra compreensão: a de historicidade. As sínteses são constituídas numa relação de tensão, tendo em vista a realidade que é contraditória.

O melhor método, ao se abordar um objeto que se queira pesquisar, é aquele que comece pelo real e pelo concreto, ou o que mais concretamente represente a realidade. O procedimento inicial para a pesquisa é a análise crítica, acompanhada de muita leitura pelo

pesquisador. A primeira dificuldade é de natureza conceitual, pois ao se fazer a crítica já se está construindo a escolha das determinações, de onde parte o raciocínio para o entendimento da realidade. Outra dificuldade é colocar as determinações em relação umas com as outras, porque em si elas não são capazes de explicar a realidade. A terceira dificuldade diz respeito à explicação da realidade, mas não somente para promover a sua compreensão, e sim para estabelecer as bases teóricas de sua transformação. Também destaca-se que o método dialético na pesquisa pretende a reapropriação do real.

Se a intenção do pesquisador é reunir as condições teóricas para propor uma transformação da realidade, então a concepção dialética da História deve ser considerada.

CAPÍTULO I

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO PARANÁ CONFIGURADA NAS LEIS E DECRETOS REFERENTES À EDUCAÇÃO (1853 – 1964)

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, buscaremos aprofundar estudos relativos à evolução do sistema educacional paranaense, no que concerne à educação de jovens e adultos, compreendendo as principais etapas da educação no Estado.

Para iniciar o trabalho, procuramos dados relativos à educação de jovens e adultos no Paraná de 1971 a 1996. Contudo, um dos desafios enfrentados foi o fato de não haver fontes que destaquem a história da educação de jovens e adultos no Paraná. Por isso, verificamos a necessidade de, partindo do surgimento da instrução pública no Estado, aprofundar o estudo do histórico da educação de jovens e adultos configurada nas leis, decretos e relatórios da educação paranaense.

Neste capítulo será apresentada a história da educação de jovens e adultos no Paraná no período de 1853 a 1964, dividindo-o em três momentos: Educação de jovens e adultos na Província do Paraná (1853 – 1889), O ensino no Paraná na Primeira República (1889 – 1930) e O contexto da educação no Brasil (1930 – 1964), para posteriormente compreender a educação de jovens e adultos no Brasil e no Paraná.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PROVÍNCIA DO PARANÁ (1853 – 1889)

Para Ruy Wachowicz (2001, p. 125), o período provincial do Paraná teve uma duração de 36 anos, de 1853 a 1889, quando o Brasil aderiu ao regime republicano de governo. Neste período, o Paraná teve 41 presidentes, demonstrando, segundo o autor, a instabilidade de governo e sua ineficiência administrativa. Os presidentes eram escolhidos

entre os elementos pertencentes ao partido político dominante no cenário nacional e nomeados pelo imperador. O autor divide o período provincial em duas fases:

1 – de 1853 até a Guerra do Paraguai (1864 – 1870), em que são nomeados ao cargo de presidente políticos precedentes de outras províncias do império;

2 – do término desta guerra até 1889, havendo um aumento da autonomia da província e sua libertação da tutela que o governo imperial e São Paulo exerciam.

Com relação à ocupação do estado, Ruy Wachowicz (2001, p. 279) a divide em três áreas histórico-culturais. A primeira área corresponde ao Paraná Tradicional⁷. Este Paraná iniciou sua história no século XVII, com a descoberta do primeiro ouro encontrado pelos portugueses no Brasil: Iguape, Cananeia, Paranaguá e Curitiba. A sociedade aurífera que se formou na região não prosperou o suficiente. Sobraram, desta fase pioneira de ocupação, alguns núcleos populacionais esparsos, no litoral e no planalto de Curitiba. No século XVIII, com o surgimento do caminho de tropas Sorocaba-Viamão, teve início a ocupação dos Campos Gerais com a recuperação econômica da região por meio do criatório e do tropeirismo. Do ponto de vista humano, essa área cultural do estado abrangeu até meados do século XIX o português, o negro e o índio. No século XIX, ela recebeu influência de correntes imigratórias de alemães, poloneses, italianos, ucranianos, sírio-libaneses, austríacos, franceses, ingleses, holandeses, entre outros.

A criação da Província do Paraná, em 1853, somente foi possível graças à economia do criatório nas regiões de Campos Gerais, Guarapuava e Palmas. A exploração da erva-mate, árvore nativa da região, foi outra base econômica para o surgimento da Província. Essa área cultural, depois de ocupar o litoral, o planalto de Curitiba e os Campos Gerais até fins do século XVIII, expandiu-se no século XIX para os campos de Guarapuava e Palmas. No século XX atingiu sua expansão até Cascavel, Pitanga, Ortigueira, Faxinal, Ibaiti etc., abrindo um verdadeiro leque em direção ao interior. (WACHOWICZ, 2001, p. 281)

Assim, do ponto de vista político, é desse Paraná tradicional que, durante muito tempo, emanou quase exclusivamente o poder político.

Para Vechia (2004, p. 136), as lutas políticas para elevar a 5ª Comarca de São Paulo à condição de província duraram vários anos. O governo paulista dedicava pouca atenção aos problemas da comarca, uma vez que as reivindicações no sentido de separação de parte do território eram antigas. Acreditava-se que com a comarca em estado de letargia, impedia-se o

⁷ A segunda área cultural do estado corresponde ao Norte do Paraná (norte velho, ou norte pioneiro). O início de sua colonização data de 1840. A terceira área histórico-cultural originou-se após meados de 1950, com a chegada da frente pioneira vinda do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina (frente sulista, que ocupou a maior parte do sudoeste e parte do oeste paranaense). (WACHOWICZ, 2001, p. 282 – 284)

movimento separatista. O ensino público, como mola propulsora do desenvolvimento, não escapou deste problema.

Vechia (2004) aponta apenas os problemas enfrentados pela Província e LÍlian Anna Wachowicz (1984, p. 14) aprofunda sobremaneira os questionamentos ao entender que, desde a emancipação política e a organização do estado provincial, até o advento da República, é constatado no Paraná um contexto institucional para a instrução pública, no qual o professor organiza sua ação, sem o controle próximo do governo, e em precárias condições.

No primeiro relatório enviado à Assembleia Legislativa Provincial, o presidente da Província do Paraná, Zacarias de Góes e Vasconcelos, em 1853, expôs o estado de precariedade em que se encontrava a Instrução Pública. “A Província do Paraná precisava firmar-se como uma unidade política e administrativamente autônoma diante das demais províncias, e Curitiba, o centro das decisões políticas, precisava também assumir a primazia cultural e educacional frente às demais cidades [...]” (VECHIA, 2004, p. 136) O presidente elegeu a educação como meta prioritária de seu governo e, depois de mandar proceder um balanço da real situação do ensino, inclusive na capital, passou a estabelecer e colocar em prática, juntamente com o Inspetor Geral da Instrução Pública, Joaquim Ignácio Silveira da Motta, um programa de desenvolvimento da educação pública elementar. Apesar de política e administrativamente emancipada, a província do Paraná continuou sendo regida pela legislação paulista no que se referia aos assuntos educacionais. Lembrando que, como consequência do Ato Adicional de 1834 à Constituição de 1824, os ensinos primário e secundário estavam sob a responsabilidade das Províncias; o princípio de autonomia relativa descentralizava a educação, passando-lhes a responsabilidade pelo ensino público. (MIGUEL, 2006).

Para a análise da legislação educacional do período, tomamos por base o trabalho de Miguel (2006), pois a autora escolhe, para aprofundamento das questões expostas, a obrigatoriedade da escola primária, por entender o problema do analfabetismo como um dos entraves ao desenvolvimento da Província e posteriormente do Estado.

Deste modo, a pesquisadora analisa os conteúdos da legislação educacional na Província paranaense e constata que o princípio da obrigatoriedade da legislação educacional do ensino primário foi reforçado pela Lei nº. 17 de 14 de setembro de 1854, promulgada pela Assembleia Legislativa e sancionada pelo Presidente Góes e Vasconcelos. Na verdade, o Paraná conservou a organização escolar já estabelecida pela lei paulista. Miguel (2006) considera importante a afirmação da obrigatoriedade do ensino primário, pois tal princípio daria uma organização especial a este grau de ensino. Contudo, as intenções declaradas nas

letras das leis não encontravam possibilidade de aplicação, pois a realidade mostrava-se adversa à concretização das mesmas. “A escola primária era obrigatória a todos os cidadãos, porém o conceito de cidadania esbarrava na sociedade cuja economia era de base escravocrata [...]” (MIGUEL, 2006, p. 07). O modo pré-capitalista de produção (fundamentado na extração do mate) não exigia a escolaridade. As condições da vida econômica, social e cultural da população limitavam o princípio da obrigatoriedade da educação. Além disso, os limites à obrigatoriedade do ensino eram também culturais, pois nem todos eram tidos como cidadãos ou cidadãos plenamente (como os escravos e os pobres).

E desta forma permaneceu o Paraná, nos últimos cinquenta anos do século XIX. Somente com a cultura do café no norte, no século seguinte, e a ocupação do território paranaense pelas políticas de migração e imigração, a escola foi sentida como necessária. (WACHOWICZ, 1984)

Miguel (2006, p. 06) observa que o conjunto de leis relativas ao ensino não tratou especificamente de sua organização. Nesse sentido, o Regulamento de 08 de abril de 1857, primeiro da Província, atendeu ao que estava disposto na lei paulista de 1846, reafirmando a organização escolar, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, a classificação das escolas, os conteúdos diferenciados para meninos e meninas, os métodos, o processo de avaliação, questões como a disciplina, e os deveres dos professores. Porém, para os pobres a obrigatoriedade era relativa. No artigo 39, capítulo II, consta que ficavam limitados à matrícula gratuita meninos que sofriam moléstias contagiosas e mentais, os não vacinados, escravos, menores de 05 e maiores de 15 anos e os que tivessem sido expulsos de outra escola.

Posteriormente, destaca-se o Regulamento da Instrução Pública Primária de 01 de setembro de 1874, que reafirmou a gratuidade no artigo primeiro, mas continha em seu artigo nono as condições de exclusão da escola previstas no Regulamento anterior. O primeiro Regulamento Orgânico de 1876 reafirmava a gratuidade do ensino primário e secundário, restringindo o ensino primário, nas vilas onde o mesmo fosse exequível e, ainda, permaneciam as limitações de matrícula. “As intenções registradas nos Relatórios nem sempre foram cumpridas, quer pela pobreza da Província, quer pela falta de preparo de seus professores, ou mesmo pelo número exíguo de alunos nas escolas mais afastadas, além da falta de verbas.” (MIGUEL, 2006, p. 10)

Miguel (2006) destaca que a reafirmação da obrigatoriedade e gratuidade do ensino público, presente na legislação provincial, não se constituiu em fator capaz de organizá-lo e desenvolvê-lo. Havia contradição entre o discurso das leis e regulamentos e a realidade do

ensino. Um dos motivos desta contradição se devia, principalmente, ao formalismo presente na educação da classe mais culta, responsável pela organização da legislação, uma vez que era a classe presente no aparelho do Estado.

Ainda há que considerar a contradição entre o discurso das leis e regulamentos e a realidade da sociedade e do ensino. Esta contradição se devia ao formalismo presente na educação da classe mais culta, responsável pela elaboração da legislação, uma vez que era esta classe, a presente no aparelho do Estado. Esse formalismo que se constitui no traço marcante da legislação educacional aproxima-se, como já apontei em trabalho anterior, do que Paiva (2000, p. 47) conceitua como 'formalismo pedagógico', ou seja, o 'resultado do contraste entre práticas e princípios' extrapolando o âmbito do pedagógico e permeando a própria cultura nacional. (MIGUEL, 2006, p. 11)

Até o momento, observamos a história da criação da Província do Paraná, destacando fatores econômicos e políticos que afetaram diretamente o ensino público, especificamente no seu conjunto de leis. Estes aspectos também afetaram a educação de jovens e adultos, como verificaremos na sequência.

Já no âmbito nacional, no Brasil Império (1876), os primeiros apontamentos do ensino noturno para adultos foram denominados *educação* ou *instrução popular*. Paiva (1987, p. 54), afirma que por volta de 1870 houve um surto de progresso na economia brasileira, com consequências sobre sua organização social, e a introdução de ideias liberais; apareceram também os primeiros pronunciamentos em favor da educação do povo num sentido semelhante ao encontrado com vigor a partir de 1915. Não se tratava, entretanto, de um movimento, mas de pronunciamentos isolados de indivíduos interessados no problema. Um exemplo é o parecer de Rui Barbosa de 1882 do projeto Leôncio de Carvalho, o primeiro diagnóstico da educação popular no país. Neste período da história da educação brasileira, Paiva trata a educação de adultos como parte da educação popular,

[...] pois a difusão da escola elementar inclui as escolas noturnas para adultos que, durante muito tempo, foram a única forma de educação de adultos praticada no país. Mais tarde, quando ganha autonomia e pretende-se que sua duração seja menor que aquela oferecida à população em idade escolar, ela passa a ser tratada como alfabetização e educação de base. [...] (PAIVA, 1987, p. 47)

Além disso, as principais ideias sobre a educação popular durante o Império abarcaram a questão do artigo 10 do Ato Adicional. Os debates dos projetos de reforma do ensino no Município da Corte apresentados à Assembleia Legislativa concentraram-se na busca de uma estratégia através da qual – em face da impossibilidade de modificar o preceito constitucional que descentralizava o ensino elementar – o Governo Central pudesse auxiliar as

províncias na difusão da instrução popular. Outra discussão mais antiga era aquela referente ao ensino obrigatório.

Com relação à educação dos adultos, ela se desenvolve – de forma precária e irregular – a partir de 1870, quando quase todas as províncias criam escolas noturnas. A criação de tais escolas, entretanto, estava (com algumas exceções) ligada à valorização da educação em si mesma, sem considerar o seu aspecto instrumental e sem adequação às reais necessidades de ensino para a faixa da população à qual eram destinadas. Também o ensino profissional defendido e preconizado na época era em grande parte fruto de idéias humanistas; tratava-se da multiplicação das escolas para 'desvalidos'. (PAIVA, 1987, p. 75)

Assim, as observações de Paiva (1987) esclarecem alguns aspectos relativos à criação das aulas noturnas nas províncias e os primeiros debates sobre a educação de adultos.

O Paraná também reflete esta discussão em sua legislação. Especificamente sobre a legislação educacional relativa à educação de jovens e adultos, na “Coletânea da Educação Paranaense no Período de 1854 a 1889”⁸ (MARTIN e MIGUEL, 2007), encontra-se a Lei nº 330 de 12 de abril de 1872, na qual o Presidente da Província do Paraná, Venâncio José de Oliveira Lisboa, sancionava a lei que criava aulas noturnas para adultos nas cidades da Província (artigo primeiro), sendo que na cidade de Paranaguá, a aula seria regida pelo professor de uma das cadeiras, ficando esta suprimida (artigo segundo). Em seu artigo terceiro, a lei estabelecia que, nas demais cidades, serviriam os professores das aulas primárias, vencendo mais a gratificação de seiscentos mil réis, ou outras pessoas com vencimentos de professor de primeira classe. A despesa com este serviço seria feita pelas sobras da verba da Instrução Pública, como afirmava o artigo quarto. (MARTIN E MIGUEL, 2007, p. 209 – 210) As nomenclaturas utilizadas nas leis e decretos para referência à educação de jovens e adultos são: “escolas noturnas”, “ensino noturno” ou ainda “aulas noturnas”.

Destaca-se, também, a Lei nº 525 de 11 de julho de 1879 (MARTIN E MIGUEL, 2007, p. 302), que criava, na cidade da Castro, uma escola noturna primária para adultos. Esta escola estaria anexa à primeira cadeira do sexo masculino da mesma cidade e seria regida pelo respectivo professor, que receberia a quantia de 360\$000, “[...] ficando o mesmo obrigado a fazer à sua custa as despesas com luzes, livros, papel e tinta. [...]” (artigo primeiro).

O Ato de 13 de março de 1882, por sua vez, anunciava o funcionamento de aulas noturnas:

O Presidente da Província, tendo ouvido o Dr. Diretor Geral da Instrução Pública e considerando de toda vantagem para o desenvolvimento moral e intelectual da

⁸ MARTIN, S. D. e MIGUEL, M. E. B. **Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889**. Disponível em: <www.inep.gov.br/publicacoes/artigo>. Acesso em: dez 2007.

cidade de Antonina a existência de aulas que possam ser freqüentadas em hora apropriada por aqueles que se dedicam ao comércio e também, considerando que será de grande utilidade despertar a idéia da criação de um curso mercantil, o que compete nas condições atuais da Província à iniciativa individual ou municipal, determina que as aulas de francês, geografia e latim ora estabelecidas na referida cidade de Antonina funcionem à noite das 6 às 9 horas devendo o acréscimo da despesa correr por conta da verba 'Instrução Secundária'. (citado por MARTIN e MIGUEL, 2007, p. 352)

No Decreto nº 689 de 10 de novembro de 1882 (MARTIN e MIGUEL, 2007, p. 357), o Presidente da Província do Paraná, Carlos Augusto de Carvalho, determinava a criação de uma escola noturna municipal para adultos em Curitiba, a qual funcionaria todos os dias úteis das 19h00 às 21h00 horas em uma das salas do edifício da Câmara Municipal (artigo 1º). Além disso, o referido decreto estabelecia a remuneração do professor e autorizava a câmara a despendar com a aquisição de móveis e expediente para a mesma escola a quantia de 400\$000 (artigos 2º e 3º). A nomeação do professor caberia à Câmara Municipal (artigo 6º).

“[...] Na Capital, o próprio Presidente da Província comparece à instalação da escola noturna, que começa com 29 alunos. A Câmara Municipal é encarregada de nomear e demitir professores para essa aula. [...]” (WACHOWICZ, 1984, p. 224)

Lílian Anna Wachowicz (1984) em obra na qual trabalha a relação professor-estado no Paraná Tradicional, afirma que as escolas noturnas para adultos sempre tiveram a frequência da população, inclusive de escravos. Os pais desejavam mandar seus filhos maiores para as aulas noturnas por não poderem dispensá-los do trabalho durante o dia.

Oliveira (1986) destaca que no Governo Lamenha Lins (1876) criaram-se aulas noturnas para adultos do sexo masculino, que funcionariam em um dos salões do Instituto Paranaense, permanecendo vedada matrícula a escravos, proibição que constava na Reforma Couto Ferraz, no Regulamento do Ensino da Província – 1857 – e permanecia no Regulamento de 1876. Ainda neste governo, foi implantada uma escola Normal na capital por meio da Lei nº 456, de 12 de abril de 1876. Em 1878, o número de adultos escolarizados na escola da Capital era de 28. (OLIVEIRA, 1986) Apesar da proibição, alguns escravos frequentavam as aulas noturnas. Sobre a escravidão no Paraná, Ianni (1988) afirma que serão as transformações nas técnicas produtivas incorporadas em fins do século XIX, ao lado da criação de núcleos de economia agrária em torno de Curitiba, além de novos modos de conexão com os sistemas econômicos inclusivos, que criarão as condições para o progressivo abandono e supressão do trabalho escravo. Talvez seja possível encontrar aqui a explicação de o porquê os escravos podiam frequentar a escola.

No relatório da Instrução Pública de 1875 (PARANÁ, 1875), o Senhor Frederico José de Araújo Abranches já fazia menção à remoção do Professor Domingos Carneiro da Silva Braga da segunda cadeira noturna de Paranaguá para a terceira cadeira na mesma cidade. No Relatório da Instrução Pública de 15 de fevereiro de 1876, Lamenha Lins (PARANÁ, 1876) informava que havia uma escola pública noturna do sexo masculino, cuja matrícula era de 11 alunos, mas a frequência era 0 (zero). Com relação à iniciativa particular, o clube de leitura Portocimense mantinha uma aula noturna para adultos e menores que funcionava gratuitamente na própria casa do clube e era mantida pelos sócios.

Em 1877, o Relatório da Instrução Pública escrito por Adolfo Lamenha Lins (PARANÁ, 1877, p. 51 – 63), destacava que a instrução dos adultos não havia sido esquecida apesar dos fracos recursos da província. Relatava haver sido instalada uma aula noturna, muito frequentada, e que funcionava provisoriamente no prédio da escola da 3ª cadeira. Lins destacava como ações no domínio da instrução provincial “[...] fazer participantes das vantagens da instrução aos adultos, por meio de escolas noturnas [...] eis as medidas que julgo salutar, e dignas de figurar em qualquer regulamento orgânico de tão poderoso ramo do serviço público. [...]” (PARANÁ, 1877, p. 60)

Na Capital, a escola tinha 12 alunos do sexo masculino matriculados (100% de frequência). Destaca-se uma escola particular do sexo masculino, noturna, com 16 alunos matriculados (100% de frequência).

Em 1879, por iniciativa do Chefe de Polícia, foi instalada uma escola na Cadeia da Capital para alfabetizar adultos, a exemplo das escolas noturnas. Neste mesmo ano, havia 16 escolas noturnas resultantes do movimento em prol da instrução de adultos, em vista da promulgação da nova lei eleitoral. O Presidente Carlos de Carvalho exaltava o ensino nas escolas noturnas de Paranaguá, uma mantida pelo Clube dos Artistas e outra por escravos. Contudo, este entusiasmo foi passageiro, de modo que em 1886 existiam apenas 04 escolas em funcionamento. (OLIVEIRA, 1986)

No relatório apresentado ao Presidente da Província, Rodrigo Otávio de Oliveira Meneses (PARANÁ, 1879, p. 13), em 20 de fevereiro de 1879, escreve que: “[...] É grande o atraso moral e intelectual da Província. Tornar obrigatória por meios indiretos a instrução dos adultos muito influiria sobre a estatística criminal. [...]” No relatório de Dantas Filho (PARANÁ, 1880, p. 34 – 41) o mesmo exalta a iniciativa do chefe de polícia e, ainda, no relatório da Secretaria de Polícia elaborado no dia 31 de janeiro de 1880 pelo Juiz de Direito Luiz Barreto Corrêa de Meneses (PARANÁ, 1880, p. 52 a 55), informava que 17 alunos frequentavam a escola regularmente, além de destacar o regulamento provisório para a escola

da cadeia, no qual determinava-se no Artigo 2º que “[...] será professor um dos presos que maiores habilitações tiver, designado pelo inspetor das prisões. [...]”(PARANÁ, 1880, p. 53)

Lílian Anna Wachowicz (1984) considera que o ensino de adultos no Paraná era precário. O Decreto Federal nº 3.029 de 09/01/1881 mandava que, de setembro de 1882 em diante, somente fossem incluídos no alistamento eleitoral os cidadãos que, tendo as qualidades de eleitor, soubessem ler e escrever. Em 1882 foram criadas 15 escolas para adultos, todas noturnas⁹.

A autora afirma que esse tipo de ensino teve nesse ano a frequência de 361 alunos (71 eram escravos). Essas escolas eram mantidas pelas respectivas municipalidades, sendo outras pelos próprios cidadãos (especificamente, 10 eram mantidas pelas Câmaras municipais, 04 por iniciativa particular e 01 pelo tesouro provincial (a de Castro)). Em 1882 o Município de Curitiba tinha 02 escolas noturnas. (OLIVEIRA, 1986)

Ianni, (1988) ao tratar sobre a escravidão no Paraná aponta causas que criaram as condições para a supressão do trabalho escravo. Afirma ele que serão as transformações nas técnicas produtivas incorporadas em fins do século XIX, ao lado da criação de núcleos de economia agrária em torno de Curitiba, além de novos modos de conexão com os sistemas econômicos inclusivos, que criarão as condições para o progressivo abandono e supressão do trabalho escravo. Deste modo, as mudanças nas relações sociais de produção que acontecem no período explicam o motivo de encontrar-se um número significativo de escravos frequentando as escolas noturnas.

Oliveira (1986, p. 47) aponta que, em 1882, com a extinção do Instituto Paranaense, as diversas escolas noturnas para adultos visavam atender ao dispositivo da reforma eleitoral que permitia o voto ao indivíduo que soubesse escrever. “[...] Isso era fruto do espírito liberal e da tentativa de estender a educação primária à população em geral, aliada à necessidade do voto. [...]”

No que se refere aos professores das escolas, Oliveira (1986, p. 268 – 269) observa que, em 1882, o quadro do magistério contava com 89 professores públicos, 16 subvencionados, 06 de escolas noturnas e 25 de escolas particulares, num total de 136 professores, dos quais 84 homens e 52 mulheres. Dentre eles, um lecionava também em uma escola noturna. Dos professores das escolas noturnas, 10 lecionavam em escolas diurnas e os

9 “Das 15 escolas noturnas criadas naquele ano, 11 eram mantidas pelas respectivas municipalidades, das quais 05 professores percebiam gratificações que variavam de 300\$000 e 600\$000 e 06 lecionavam gratuitamente. As 04 escolas restantes eram mantidas por particulares que também lecionavam gratuitamente.” (OLIVEIRA, 1986, p. 158)

outros gratuitamente¹⁰. Muitos professores prestavam-se gratuitamente ao ensino nas aulas noturnas, em geral os que regiam as cadeiras públicas durante o dia. É estimulada a perspectiva do trabalho voluntário, pelo Diretor da Instrução Pública, Luis Alves Leite de Oliveira Bello (1883). (WACHOWICZ, 1984, p. 273)

Em 1882, o Presidente Carlos Augusto de Carvalho (PARANÁ, 1882, p. 86 – 98) esclarece sobre os livros ofertados para as escolas noturnas.

Pelos livreiros da Corte os Srs. Alves & Cia foram oferecidos à Província 1.000 exemplares da *Introdução ao livro da infância*; 100 do *Livro da infância*; 100 do compêndio de aritmética de Ottoni; 100 da geografia por E. Zaluar e 100 dos Rudimentos de aritmética por Barker.

O professor José João de Povoas Pinheiro, que exerce o magistério na Corte, ofereceu-me 200 exemplares de tabuadas por ele publicadas.

Agradecendo estas ofertas, mandei distribuir os livros às escolas noturnas.

O presente relatório aponta que no dia 20 de março de 1882 foi criada a primeira escola noturna municipal. O presidente convidou todas as câmaras municipais para criarem uma escola noturna para adultos, de forma que fosse incluída nas propostas do orçamento municipal verba especial para a instrução pública. Assim:

Todas as câmaras esforçaram-se para corresponder à minha indicação; infelizmente alguns professores públicos não se ofereceram para coadjuvar a ação municipal. A frequência das escolas noturnas é regular. Por informações ultimamente recebidas sei que regularmente as freqüentam 361 alunos, dos quais 71 são escravos. Infelizmente por falta de frequência deixou de funcionar a escola municipal do Porto de Cima, apesar dos esforços e dedicação do digno presidente da municipalidade, o honrado Sr. Antônio Ribeiro de Macedo. Pelo estudo que tenho feito da situação das câmaras municipais, reconheço que o seu patriotismo deve ser secundado por esta Assembléia. Peço-vos que auxiliéis a ação municipal, autorizando o governo a dar, as que precisem, auxílio para a manutenção de escolas noturnas para adultos, se forem das que não podem suportar a taxa escolar. Sem isso, tornar-se-á efêmera a duração de algumas das escolas noturnas e as municipalidades não criaram outras. Ocupando-me com este assunto não devo guardar silêncio sobre escolas noturnas que visitei com extrema satisfação. Refiro-me à aula noturna mantida em Paranaguá pelo Clube 'União dos Artistas' e freqüentada por 42 operários, é uma aula mantida por alguns escravos na mesma cidade e dirigida pelo tipógrafo João Teodoro da Silva e a que no Rio Negro o alemão Henning fundou para ensinar a língua portuguesa aos colonos alemães. Continua a cargo dos cofres provinciais a escola noturna da cidade de Castro, que é freqüentada por 16 alunos. Consultada a câmara se poderia chamar a si esse encargo, respondeu-me não se achar em condições de fazê-lo. (PARANÁ, 1882, p. 86 – 98)

¹⁰ De certo modo, as escolas noturnas lembram a estrutura do *Liceu*, escola fundada por Aristóteles em 335 a. C., na qual os estudos da manhã eram mais avançados e destinados a um público mais restrito. Já os estudos do final da tarde diziam respeito a temas mais acessíveis. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/>. Acesso em: 30 maio de 2009.

Em 1882, nas palavras do Diretor Geral da Instrução Pública, Doutor Moisés Marcondes (PARANÁ, 1882 a, p. 1 – 18), a situação do ensino noturno no Paraná e da educação dos escravos pode ser entendida:

É animador o movimento que se tem manifestado ultimamente nesta província em favor da instrução dos adultos. Nos cinco meses decorridos de março a agosto, como V. Ex. verá pelo mapa anexo, foram criadas, nas diversas localidades da província quinze escolas noturnas para adultos. Quase todas são mantidas pelas respectivas municipalidades, sendo as outras devidas ao patriotismo de alguns cidadãos que quiseram tomar a si a gloriosa tarefa de instruir os seus conterrâneos, pelo que tornaram-se dignos de todos os agradecimentos da província. A escola noturna da cidade de Castro é a única que recebe uma subvenção dos cofres provinciais; mas, é justo esperar que, a câmara municipal daquela cidade, procurará imitar o exemplo patriótico das outras, tomando a si a despesa¹¹. Muitos são os escravos matriculados nessas diversas escolas e esperamos que esse número aumente ainda bastante, a fim de que a liberdade que espera essa pobre classe, encontre-a mais convenientemente preparada para gozar dela. Os alunos escravos mostram-se geralmente inteligentes e desejosos de aprender.

Lílian Anna Wachowicz (1984) relata que, quando a Câmara Municipal tomou para si a subvenção da escola noturna de Castro, a Câmara reclamou que a aula noturna era uma despesa supérflua e que não havia frequência para mantê-la.

[...] a função da escola para o governo [...] uma função cujo significado era predominantemente político e que não considerava seriamente o trabalho do professor no seu cumprimento. Para a população, entretanto, e também para o professor, a função da escola deveria cumprir-se predominantemente pelo exercício técnico do trabalho escolar. [...]

Aqui se encontra a primeira contradição detectada sobre o trabalho do professor: a demanda da população, pela escola, conforme se verificou na campanha pelo ensino obrigatório, e na educação para adultos. Mas a formação social concreta não sustentava ainda esse interesse, permanecendo sem solução alguns problemas, tais como as grandes distâncias entre os núcleos de população e as escolas. (WACHOWICZ, 1984, p. 242 e 352)

Aos poucos, surgem escolas noturnas em várias localidades, inclusive na capital. Em muitas delas o professor trabalhava gratuitamente, sendo o mesmo professor regente com vencimentos da escola pública regular durante o dia. Em 1882, quando o governo exigiu o cumprimento de cinco horas diárias para as escolas públicas da província, muitos pais reclamaram que não podiam deixar os filhos longe do trabalho durante tanto tempo, e solicitaram matrícula nas aulas noturnas, mas é negada a frequência aos alunos menores de 15 anos de idade.

11 O valor da subvenção, segundo o mesmo relatório, era de 360\$000.

Em 1883 existiam 14 escolas noturnas na província, sendo 02 na capital e 08 escolas a cargo das municipalidades. (PARANÁ, 1883)

Nos relatórios da Instrução Pública de 1884, Oliveira Belo (PARANÁ, 1884) destacava que foram subvencionadas na capital 02 escolas noturnas em sua administração. Este relatório apresentava as observações dos chefes das superintendências do ensino obrigatório. O chefe da superintendência de Curitiba, Dr. João Pereira Lagos, relatava os seguintes dados sobre as escolas:

Públicas noturnas			
Sexo masculino	Matrícula	Frequência	Faltas
Rouxinol	22	17	5
Servulo	39	37	2
Saldanha (Municipal)	56	54	2
	117	108	9

E comentava que:

É certo que, do número geral das inscrições devem ser excluídos 91 indivíduos sobre os quais não pesam, por motivos diversos, os rigores da obrigatoriedade, e que são os que seguem:

Noturnas - 48 adultos.

Não há exagero no cálculo exposto: os dados são positivos, e não podem ser recusados, sem que torne-se ao mesmo tempo impossível, na falta de outros elementos, fazê-lo por outro modo e conseguir-se resultado diverso. Tudo depende do valor dos algarismos apresentados no resumo, os quais exprimem fielmente a verdade dos elementos dignos de fé, que pude obter. As escolas noturnas, únicas que parecem motivar desconfiança e incredulidade contra o excesso apontado. São freqüentadas também por crianças adstritas à obrigatoriedade. (PARANÁ, 1884, p. 34 – 75)

Com relação às 09 faltas dos alunos do período noturno:

V. Exa. que não desconhece as condições tipográficas desta cidade, as repentinas mutações de temperatura, as dificuldades da pobreza, de seus habitantes na máxima parte da circunscrição, saberá fixar o verdadeiro merecimento desse resultado. A última quinzena, sobretudo, concorreu para mais aumentar o número dos ausentes; as chuvas, o frio intenso, a umidade, a lama, o mau calçamento das ruas, e estradas, as moléstias e as distâncias, muito atuaram na freqüência, durante esses quinze dias de mau tempo. (PARANÁ, 1884, p. 34 – 75)

As observações dos chefes das superintendências do ensino obrigatório apontaram os seguintes dados sobre a frequência das escolas noturnas nas seguintes municipalidades (PARANÁ, 1884):

Lapa: Escola municipal noturna com 23 alunos;

Antonina: Escola noturna com 29 alunos;

Ponta Grossa: Escola noturna municipal, com frequência de 55 alunos. O Senhor Vicente Machado da Silva Lima observava que: “Convém notar que a aula noturna não é unicamente freqüentada por adultos, é também por menores, cujos pais, sendo pobres, solicitam essa concessão.” (PARANÁ, 1884, p. 34 – 75)

Morretes: 46 alunos matriculados na escola noturna;

Guarapuava: Escola noturna com 17 alunos;

São José dos Pinhais: O chefe da 10ª Circunscrição relatava que:

Avaliando bem as vantagens que deveriam provir da decretação do ensino obrigatório, nesta vila, a sua câmara municipal, no intuito de solicitá-lo de V. Ex. resolveu criar um fundo escolar da quantia de 150\$000 que no seu orçamento vigente era destinada ao pagamento do professor da sua aula noturna, que teve de fechar por não haver quem quisesse exercer o cargo de professor mediante tal retribuição, a que a Assembléia Provincial, em sua última reunião, reduziu-o a de 300\$000 que a câmara pagava e havia conservado na sua proposta de orçamento. A câmara assim resolveu por querer dar justa aplicação a essa verba do seu orçamento, que se achava sem ela. A deliberação da câmara foi aprovada, por V. Ex., e assim ficou constituído o fundo escolar. (PARANÁ, 1884, p. 34 – 75)

Ainda relatava-se que na Escola das Colônias Militares, Colônia do Jataí (PARANÁ, 1884, p. 109) existia uma escola noturna para adultos:

É ela composta de 02 escolas primárias, sendo uma do sexo masculino, regida pelo professor vitalício, Antônio Corrêa de Bittencourt e a do sexo feminino regida pela professora D. Idalina Edelvira Bandeira Fernandes, cujo marido, o alferes honorário do exército, Antônio Crispuns de Oliveira Fernandes, no dia 1º de maio abriu uma escola noturna para adultos, mantida às custas dos alunos que a freqüentam.

Em 1886, Joaquim de Almeida Faria Sobrinho (PARANÁ, 1886) afirma que: “[...] É lamentável o fato de figurar na estatística do ensino popular o número de 04 escolas noturnas apenas, mantidas pelas municipalidades de Curitiba, Ponta Grossa, Morretes e Lapa [...]”

No relatório da Instrução Pública de 1887 (PARANÁ, 1887, p. 75 – 85), o Presidente da Província, Joaquim de Almeida Faria Sobrinho destacava que existiam 252 escolas, havendo 04 escolas noturnas.

Wachowicz (1984, p. 228) assim resume a condição das aulas noturnas no Paraná Tradicional:

Como no início, esse tipo de escolas dependia dos ânimos particulares para sustentá-las, quando havia professores que se dispunham a lecionar as primeiras letras a pessoas adultas, na escola noturna, oferecendo três meses de serviço sem remuneração, sendo que o inspetor oferecia uma sala de sua própria casa.

Na tentativa de traçar um panorama geral da educação de jovens e adultos no Paraná no período de 1853 a 1889, partindo do estudo da legislação e de outras fontes, observamos que a legislação considera apenas a criação de aulas, determinando também quem seriam os professores responsáveis pelas mesmas. Não se tinha claro quem ficaria responsável pela manutenção das escolas, sendo que o Estado orientou que fossem utilizadas as sobras da instrução pública e que estas seriam suficientes para dar conta das despesas com esta modalidade de ensino. Desta forma, observaram-se muitas ações da iniciativa particular.

No período em questão, a educação de jovens e adultos tinha por objetivo dotar a população com os rudimentos da leitura e da escrita. Outra preocupação dos governantes dizia respeito à frequência dos estudantes, que era relativamente boa, considerando-se as adversidades (tempo, distância das escolas, entre outros).

Não havia um quadro de professores responsáveis pela educação noturna e não havia até aquele momento uma política de formação dos professores, tanto que não era exigida especificamente formação deste profissional (muitos eram professores da escola pública regular e, por isso, podemos depreender que utilizavam os mesmos métodos nas aulas para as crianças e para os adultos. Os livros específicos sobre infância eram destinados às escolas noturnas). Contudo, percebemos claramente um ideal de professor: o professor prestava-se gratuitamente ao ensino, cabendo-lhe seguir as orientações delimitadas pelo Estado.

Sustentados na perspectiva teórica materialista histórica, percebemos que, apesar dos esforços da população, demonstrados em alguns relatórios da década de 80 do século XIX, enquanto a produção da vida material não ingressou em um contexto industrial, fato que somente iria acontecer nas primeiras décadas do século seguinte, a instituição escolar continuou precária. Constatamos também as contradições entre as leis e a realidade, sobretudo em relação à frequência das aulas pelos escravos. Tal fato foi explicado pelas transformações que já ocorriam nas dimensões econômicas e sociais.

Finalmente cabe assinalar que a precariedade das aulas e das escolas noturnas foi também determinada pelo conjunto de fatores que marcava a instituição escolar pública, pois dela fazia parte.

3 O ENSINO NO PARANÁ NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889 – 1930)

Para refletir sobre a educação de jovens e adultos no Paraná no período, iniciamos a discussão com um estudo da educação brasileira da época. Assim, Paiva (1987, p. 78) esclarece que a passagem do regime monárquico para a República refletia as modificações na composição da sociedade brasileira. O progresso, que se intensificara a partir de 1870, possibilitara o surgimento de novos setores sociais e novos grupos econômicos ligados ao surto de industrialização que passaram a atuar na defesa dos preceitos liberais e do industrialismo. A República, proclamada em meio ao enfraquecimento dos grupos ligados à agricultura pelas crises do final do Império e pela própria Abolição, integra tais elementos em seus quadros. Para Paiva (1987), os ideais republicanos são liberais¹² e há nos primeiros governos elementos que pretendem favorecer a industrialização do país. Porém, esses setores não se sustentaram por muito tempo no poder, não sobreviveram às crises financeiras e às primeiras dificuldades comerciais do café no final do século. Além disso, o domínio oligárquico estadual, facilitado pelo federalismo e tendo à frente os fazendeiros de café, caracteriza o quadro político da Primeira República, que só será alterado com a Primeira Guerra.

Ribeiro (2000) lembra que, com a sociedade brasileira se desenvolvendo em base urbano-comercial desde a segunda metade do século XIX, o analfabetismo passa a se constituir um problema, pois as técnicas de leitura e escrita vão se tornando instrumentos necessários à integração em tal contexto social.

No âmbito educacional, os primeiros 25 anos do regime republicano não diferem das duas últimas décadas do Império. Assiste-se ao crescimento da demanda por educação popular, e seu precário atendimento, apenas nas cidades maiores. A população do campo (maior parte da população brasileira), ligada por laços paternalistas às oligarquias estaduais, não sentia a instrução como uma necessidade imediata nem pressionava no sentido de sua difusão. A interpretação beletrista da instrução pública presente na Carta Constitucional de 1891 perpetuou o estado de precariedade do sistema elementar de ensino brasileiro. A Proclamação da República provocou a re colocação do problema do funcionamento da democracia liberal com base no voto, pois somente a partir de 1882, o alistamento eleitoral passava a inscrever apenas os que dominassem as técnicas da leitura e da escrita. Assim, até o

¹² Marco Aurélio Nogueira (1984), em seu livro *As desventuras do liberalismo*, considera, porém, que os ideais republicanos são essencialmente conservadores (positivistas).

final do Império não se havia colocado em dúvida a capacidade do analfabeto, pois o povo ainda não votava.

A instrução não era condição para que o indivíduo participasse da classe dominante ou das principais atividades do país. “Somente quando a instrução se converte em instrumento de identificação das classes dominantes (que a ela têm acesso) e quando se torna preciso justificar a medida de seleção é que o analfabetismo passa a ser associado à incompetência.” (PAIVA, 1987, p. 83) Esta ideia se difunde no país e estará presente na história da educação popular posterior. Ainda nesse período a autora destaca a inexistência de qualquer organismo nacional encarregado da coordenação do ensino.

Com relação a este tema, Wachowicz (1984, p. 19) lembra que a população passa a reivindicar a educação escolar quando os grupos urbanos se tornam expressivos e se organizam para a vida social, o que ocorre no final do século XIX, no Paraná Tradicional, coincidindo com a modernização da indústria do mate, e com a influência da imigração europeia.

O final da Primeira República, contudo, constitui um importante período. Nele se delineiam características mais claras da educação popular e das ideias pedagógicas que irão orientar sua evolução. Em um primeiro momento, há uma verdadeira cruzada contra os altos índices de analfabetismo e esta discussão se desenvolve em ligação com os temas do serviço militar obrigatório e da nacionalização do ensino nos Estados do Sul (momento definido como “entusiasmo pela educação”). Em seguida, observou-se o arrefecimento deste entusiasmo, em função do final da guerra e da atuação conseguida pelos “profissionais da educação”¹³ nos anos 1920, bem como a ênfase do aspecto qualitativo do ensino, deixando de lado a relação entre o sistema educacional e o conjunto da sociedade e sua evolução histórico-social: são introduzidos os ideais da Escola Nova e sua transformação, de acordo com Paiva (1987, p. 90) em “otimismo pedagógico”.

Faz-se necessário destacar que, neste momento, Paiva se utiliza dos termos “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico” ambos criados por Jorge Nagle. Nas palavras de Nagle: “[...] Escolarização, o motor da História – aqui se encontra a crença resultante daquele entusiasmo e otimismo, a forma mais acabada com que se procura

¹³ É importante apontar que neste contexto surge um grupo de intelectuais brasileiros que passam a se interessar pela educação. São eles: Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. Foram os precursores do movimento da Escola Nova no Brasil e estiveram à frente das principais reformas educacionais do país. No período de 1920 a 1935, os educadores foram os primeiros a refletir e agir de forma mais contundente sobre a problemática da instrução pública, partindo das reformas realizadas nos Estados. As questões principais discutidas por estes pensadores eram: como formar professores para a instrução, como ampliar o acesso ao ensino e indagações sobre a escola integral.

responder aos desafios propostos pelas transformações sociais que ocorrem a partir do segundo decênio deste século. [...]” (1976, p. 100)

A Primeira Guerra Mundial provocou no Brasil a eclosão de um surto de nacionalismo. O grupo industrial-urbano recebe um forte estímulo para se expandir e fortalecer, ampliando sua capacidade de luta pela hegemonia política. O nacionalismo dos anos 1910 traz os ideais democráticos e republicanos, aos quais se ligam os anseios de universalização do ensino elementar e de ampliação das oportunidades educacionais para o povo¹⁴. O “entusiasmo pela educação” não sobrevive com o mesmo caráter logo após os primeiros anos da década seguinte, quando foi se tornando claro para os grupos em luta no poder que, através da educação, a conquista da hegemonia política era problemática e demandava muito tempo. Os primeiros profissionais da educação são exatamente os responsáveis pelas reformas educativas da década de 1920. Assim:

As reformas dos anos 20 e a tecnificação do terreno pedagógico representam uma modificação importante quanto à interpretação de fenômeno educacional. Jorge Nagle nos mostra com muita clareza que este é, em relação ao final da década dos 10, quando os ideais educativos eram deduzidos – como consequência – dos princípios gerais republicanos e democráticos, o momento da inversão dos pontos de partida: os princípios pedagógicos começam a exceder em importância os princípios políticos. Ora, esta inversão corresponde também à passagem do ‘entusiasmo pela educação’, função de objetivos políticos, para o ‘otimismo pedagógico’, que ressaltava a eficaz preparação do homem para as tarefas sociais, e esta passagem parece ter sido um dos fatores que maior influência exerceu no pensamento pedagógico brasileiro e na formação dos futuros profissionais da educação. (PAIVA, 1987, p. 107)

Neste sentido, entende-se que Paiva (1987) traz considerações apenas sobre a educação de jovens e adultos na conjuntura dos acontecimentos no âmbito nacional. Nagle (2001) permite complementar a reflexão, pois o autor estuda de forma bastante profunda a década de 1920, além de problematizar a educação brasileira. Para tratar das questões relativas ao Paraná, os escritos de Ruy Wachowicz (2001) e Lílían A. Wachowicz (1984) refletirão sobre o período.

Jorge Nagle (2001, p. 09 – 15) explica, então, que no período de 1920 a 1929 o país encontrava-se em um clima de efervescência ideológica e inquietação social causados pelas campanhas presidenciais, o alastramento das incursões armadas, as lutas reivindicatórias do operariado, as pressões da burguesia industrial, as medidas de restrição adotadas na Revisão

¹⁴ Nofuentes (2009) relata movimentos voltados para a erradicação do analfabetismo. Como exemplo, podemos citar a Liga Fluminense, seção da Liga Brasileira contra o Analfabetismo, fundada na capital da república em 1915. A proposta do movimento era nomear comissões escolares em cada município para alfabetizar em cursos noturnos todas as pessoas entre 14 e 50 anos. A autora acredita que este aspecto dá ao movimento um caráter cívico-nacionalista e uma preocupação pedagógica nos anos de 1910.

Constitucional de 1926 e o desencadeamento do movimento revolucionário de outubro de 1930¹⁵. Do ponto de vista político, predominava o coronelismo, ou seja, um compromisso ou troca de proveitos que se estabelecia entre o Poder Público e os chefes locais. Dois grandes estados se alternavam no exercício da presidência da república, São Paulo e Minas Gerais, traduzindo a “política dos estados” na “política café com leite”. Assim, as posições de mando se conservavam dentro de um grupo bastante restrito, fazendo com que essa composição de poder, perpetuado por um colégio eleitoral assentado sobre o sistema coronelista, impossibilitasse qualquer modificação na estrutura política. O voto se reduzia a um instrumento de vassalagem e as eleições a uma luta com resultados estabelecidos no mesmo momento em que o situacionismo escolhia os candidatos; ele era entendido como instrumento “sem compromisso ideológico”. (NAGLE, 2001, p. 15) As mesas eleitorais constituíam-se em instrumento de triagem do voto e do estabelecimento da representação, bem como na primeira fonte das fraudes eleitorais que definiram o processo político durante a Primeira República. A questão da representação se agravava também quando se pensava no problema dos partidos políticos. Percebe-se que o discurso proferido no momento era essencialmente liberal, mas sua fundamentação era latifundiária, sendo que a economia sustentava essa estrutura.

No setor econômico, a década de 1920 se constituiu como o período de passagem do sistema econômico de tipo colonial, para a fase de instalação do capitalismo no Brasil – período intermediário entre o sistema agrário-comercial e o urbano-industrial, dois grandes ciclos da vida econômica brasileira. A valorização do café se transformou no principal instrumento do domínio de uma classe sobre a máquina do Estado; domínio de uma classe, pelo domínio de determinados estados. Minas e São Paulo se destacaram na produção do café, única atividade econômica de grande importância. O desenvolvimento da produção cafeeira e a presença do processo adiantado de concentração de renda, fruto desta economia, possibilitaram o surgimento do processo de industrialização que se consagra na década de 1920. A passagem para o sistema semi-industrial se consolidou com a disponibilidade de mão de obra livre, a elevação dos preços das mercadorias importadas, o mercado de consumo interno em expansão e facilidades para importação de materiais necessários à indústria. Acrescenta-se aí a expansão da economia de mercado interno, fundamental para a superação da estrutura econômica existente.

No plano social, Nagle (2001, p. 37 – 51) destaca o novo sistema de valores da civilização urbano-industrial. Um elemento importante é o processo imigratório (1889 –

¹⁵ Ainda neste cenário, destacam-se as lutas contra o desemprego e o movimento das ligas operárias.

1914), que implicou na alteração no mercado de trabalho e nas relações trabalhistas; novas relações entre proprietário e trabalhador, representando nova modalidade de força de trabalho e novos sentimentos, ideias, valores no processo de integração social. Os novos núcleos urbano-sociais colaboraram para acelerar a passagem das atividades artesanais para industriais. Esses valores introduzidos pelo ambiente citadino deram origem ao otimismo com que se antecipa a futura civilização brasileira e seus quadros do pensamento social. Basicamente, os imigrantes substituem a mão de obra escrava.

O processo imigratório se caracterizou pelo sentido antipatriarcal, negando o sistema agrário dominante, principalmente porque os imigrantes participaram de um sistema econômico, social e político bastante diferente do vivido no Brasil (a exemplo dos italianos, precursores dos ideais fascistas). Para Nagle (2001), observamos o delineamento de classes sociais – burguesia comercial e industrial, “classes médias” urbanas e proletariado industrial – e a presença de uma classe de empresários rurais, firmemente estabelecida, influenciando o desenvolvimento histórico-social, especialmente na última década da Primeira República (acrescenta-se aí o bacharelismo e o empreguismo – surgimento do funcionalismo público no Brasil). Para sustentar seus ideais, as classes dominantes utilizaram vários tipos de formulações ideológicas, que justificaram a ordem social estabelecida. O proletariado utilizava, por sua vez, linguagem oposta para apresentação do mesmo problema. Dessa oposição surgiu no final da década de 1910 o tema da “questão social” - que se traduziu no final da Primeira República no desenvolvimento das organizações sindicais (NAGLE, 2001, p. 43). A modificação no padrão de estratificação pôde ser verificada pelos resultados na esfera da educação escolar, principalmente na década de 1920, manifestadas no entusiasmo pela educação e as frequentes reformas que deixaram entrever o objetivo de democratizar a cultura com a ampliação dos quadros escolares.

Acrescenta-se que os imigrantes conheciam novas formas de produção, o que provocou modificação significativa na agricultura brasileira (instituem o arado e o “carroção”, o conceito de “agricultura consorciada”, os cinturões verdes, entre outros). (WACHOWICZ, 2001) Nesse sentido, também houve a modificação do conceito de escola pela formação da escola comunitária, espaço em que se transmitiam os valores culturais.

A questão da imigração inseriu-se no processo de conjunção de fatores externos e internos que contribuíram para a modernização brasileira. No que se refere à industrialização, os fatores externos fundamentais foram a imigração, propriamente dita, provocada pelas guerras mundiais e os períodos de fome pelos quais passaram a população europeia da época. Do ponto de vista interno, verificou-se a abolição do sistema escravocrata e a substituição da

mão de obra escrava que sai do campo; daí a necessidade de substituir os escravos por imigrantes. Assim, o plantio do café promoveu a transformação do capital agrícola em capital financeiro, que se deu com a venda de matéria-prima para a Alemanha e o pagamento no sistema de marco-compensação.

Com a industrialização surgiram duas novas classes sociais (proletariado e burguesia industrial). Nagle (2001) acredita que a burguesia industrial se uniu ao operariado e fez a Revolução de 1930 para participar do poder¹⁶. A garantia do operariado era a instituição das Leis Trabalhistas. Com o governo de Getúlio Vargas nasce o ideal nacionalista de valorização da industrialização brasileira e do desenvolvimento em função dos próprios bens de produção nacional (como a exploração do petróleo). A ideologia que contaminou a educação se fundou no civismo e na valorização dos heróis nacionais.

Os sindicatos foram propostos pelo próprio Governo, representando controle do operariado até mesmo em seus espaços de lazer (nas ditas “Sociedades Operárias Benéficas”).

Para complementar as ideias dos autores já citados, optamos por destacar neste momento como a escola era entendida neste cenário republicano. Neste sentido, Marta Maria Chagas de Carvalho (1989, p. 07 – 14) compreende a escola no imaginário republicano como símbolo da instauração de nova ordem, arma para efetuar o Progresso, contudo facultada a poucos. A escola foi reafirmada como arma de que dependia a superação dos entraves que estariam impedindo a marcha do progresso, na ordem que se estruturava. Passou a ser considerada “arma perigosa”, exigindo a definição de seu estatuto como instrumento de dominação.

Os intelectuais da década de 1920 acreditavam que na educação residia a solução dos possíveis problemas identificados. Assim, a autora utiliza o verbo regenerar para caracterizar o núcleo da nacionalidade, isto é, regenerar as populações brasileiras, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas – este era o objetivo principal da educação, erigido nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional. Outro aspecto importante se referia à ideia de que a educação era fator mesológico determinante no aperfeiçoamento dos povos, sobrepujando valores raciais. “As imagens do negro e do mestiço como 'vadio' continuam a inquietar esse imaginário, mas deixam de ser o signo de uma incapacidade inamovível para o trabalho livre”. (CARVALHO, 1989, p. 11)

¹⁶ Nelson Werneck Sodré (1996) também sustenta esta ideia em seu livro *Síntese de história da cultura brasileira*.

A preocupação com o destino da massa popular fez surgir o seguinte pensamento: a função primordial do trabalho nacional era, sobretudo, promover uma escola que disseminasse não o conhecimento das letras, mas a consciência do dever domiciliário, fixando o homem no campo, contendo os fluxos migratórios.

Um intelectual da época citado pela autora é Vicente Licínio Cardoso, que propunha a revisão da historiografia sobre o advento do regime republicano. Licínio considerava que a República brasileira não se havia sido efetivamente implantada, dado o estado de desorganização do trabalho nacional. Desorganizada a economia rural com a Abolição, teria havido um êxodo dos emancipados para os centros urbanos, o que determinou a oferta de mão de obra barata e, em decorrência, uma organização urbana artificial. A República, então teria falhado por não ter enfrentado a questão da organização do trabalho nacional. Tomando como base o inventário das condições de saúde das populações sertanejas do ano de 1912, os agraristas e industrialistas compartilhavam a ideia de regeneração da massa popular. A escola, especificamente no Estado de São Paulo, é emblema da instauração da nova ordem, o sinal da diferença que se instituía entre um passado de trevas e um futuro luminoso que traria o progresso. “Como signo da instauração da nova ordem, a escola devia fazer ver”. (CARVALHO, 1989, p. 23).

Então, as cerimônias inaugurais dos edifícios escolares assumiam grande importância – a Escola Modelo, coração do Estado, traria para os professores os processos intuitivos que estariam em constante aperfeiçoamento na Alemanha, Suíça e Estados Unidos, base do ensino moderno. “Disciplina do espírito pela seleção e dosagem adequada dos 'fatos explicados' à psicologia infantil, o ensino intuitivo repetia o processo que instruiu a humanidade inteira em sua vida intelectual – a intuição”. (CARVALHO, 1989, p. 28) Alguns mestres foram trazidos do exterior para formar o pedagogo moderno.

Os conhecimentos científicos ministrados na escola secundária deveriam ser a base da educação. O conhecimento do mundo físico constituía-se em disciplina mental, bem como o hábito de experimentar, o que garantia a formação de um homem apto em todos os sentidos. O ensino de base científica, condição efetiva da cidadania plena, era o que se entendia por tarefa republicana.

Marta Carvalho (1989, p. 36) aponta a caracterização do negro como raça inferior, sendo que o imigrantismo propôs a troca do negro pelo branco nos setores fundamentais de produção. A escola instruída funcionava como dispositivo de produção / reprodução da dominação social. Considerava-se a cidadania plena quando havia um ensino inteiro, de base científica, postergado, necessariamente, para um futuro remoto.

Em meados da década de 1920, o programa educacional vigente centrou-se na alfabetização. Esse programa foi redefinido ao calor da campanha de “regeneração nacional” promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE).

Moura (1999, p. 24 – 25) observa que nas primeiras iniciativas, no que diz respeito à educação de jovens e adultos, até 1930, os formuladores de políticas e responsáveis pelas ações tomam a alfabetização de adultos como aquisição de um sistema de código alfabético, tendo como único objetivo instrumentalizar a população com os rudimentos de leitura e escrita, de forma que houvesse uma melhor adaptação dos trabalhadores às tarefas exigidas pelo estado, iniciando o processo de formação industrial.

3.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PARANÁ (1889 – 1930)

Na primeira república, assistimos ao desenvolvimento da sociedade brasileira em base urbano-comercial. O analfabetismo passou a se constituir como um problema, pois a leitura e a escrita eram elementos fundamentais para integração do sujeito neste contexto. No Paraná, este quadro coincide com a modernização da indústria do mate e a influência da imigração europeia. Ainda segundo Ruy Wachowicz (2001, p. 163), os meios políticos paranaenses não se entusiasmarão desde o início pela ideia republicana. O manifesto de 1870 em prol da república não teve grande repercussão na província do Paraná. Os ideais republicanos somente tomaram forte impulso em 1888, quando Vicente Machado aderiu à causa republicana, pregando a necessidade de descentralizar a administração do governo para proporcionar maior autonomia às províncias.

Assim, no início do regime republicano, já era o café o esteio da economia brasileira. O Paraná longe estava de se tornar o maior produtor brasileiro. A base de sua economia continuava sendo a produção da erva-mate, apesar das crises sucessivas que enfrentava no seu instável mercado. Em 1902, o mate representava 31% do orçamento do Estado. (WACHOWICZ, 2001, p. 209) No período de 1914 a 1918, houve grande estímulo para a exportação do pinheiro paranaense.

Uma das grandes realizações paranaenses no período (em 1912) foi a criação da mais antiga universidade brasileira (a Universidade do Paraná), o que influenciou decisivamente na formação dos dirigentes locais e atraiu vários jovens de estados vizinhos. Curitiba recebeu o título de Cidade Universitária, o que impulsionou o progresso paranaense. O Paraná passou a

ocupar um lugar de destaque entre os mais prósperos estados brasileiros, transformando sua capital num dos maiores centros culturais do país.

Até o advento da república, Ruy Wachowicz (2001, p. 281) observa que o poder político no Paraná foi exercido de forma oligárquica, tendo por base o latifúndio e a estrutura patriarcal das principais famílias criadoras de gado dos Campos Gerais. No início do período republicano a oligarquia campeira perdia influência real, mas mantinha seu poder elegendo, a partir da República, os presidentes do Estado, que passaram a ser eleitos e não mais nomeados pelo poder central.

Com relação ao ensino no Paraná, Miguel (1997) considera que, na década de 1920, o Paraná foi o segundo Estado da federação a promover uma reforma educacional inovadora. “[...] A educação pública como parte integrante do conjunto nacional, alinhava-se ao modelo educacional liberal, que privilegiava a educação escolar apenas nos cabeçalhos das leis e nos discursos. [...]” (MIGUEL, 1997, p. 21 – 22) Embora a demanda de alunos para as escolas ainda fosse pequena, a escassez de escolas e a incipiente formação do professor compunham o quadro paranaense na década de 1920.

Segundo Miguel (1997), na perspectiva modernizadora estava embutida a nova proposta da reforma do ensino no Estado. A modernização da indústria ervateira e o comércio exterior, a ascensão da burguesia paranaense aliada à burguesia cafeeira paulista, a pressão da população (nas quais estavam incluídos os imigrantes europeus por escolas e professores) e o entendimento dos governantes de que no contexto da industrialização era preciso modernizar a educação, organizando-a nos princípios da racionalização administrativa, são fatores fundamentais que criaram condições que possibilitaram a implantação da reforma educacional. A concepção racionalizadora da educação estava presente de forma mais acentuada na reforma do ensino primário.

Neste momento da nossa reflexão, Wachowicz (1984), num posicionamento crítico, apontará as contradições existentes na relação Professor X Estado e Ratcheski (1953) trará apenas dados significativos sobre a educação no Paraná na época; seu estudo tem caráter documental.

Para Wachowicz (1984, p. 24), no início do período republicano, a solução dos problemas do ensino é vista internamente pela qualificação do trabalho do professor. Na década de 1920, desde a primeira guerra mundial, a tendência do Estado em administrar o ensino como um sistema, para a produtividade, tomava o trabalho do professor como uma parte de um organismo coletivo, do qual depende o produto: era uma relação patrão-empregado, na qual contradições são acentuadas.

Ratacheski (1953, p. 31) afirma que o estado seguiu, nos seus fundamentos, a orientação da lei central de 1827 até 1917, quando no governo de Affonso Alves de Camargo pelo Decreto nº 17 de 09 de janeiro daquele ano, é aprovado o “Código de Ensino”. O progresso do ensino no Paraná foi lento, mas seguro, até 1921, quando houve uma verdadeira transformação sob a orientação de Prieto Martinez.

Até 1903 houve no Paraná várias reformas nos regulamentos da Instrução Pública. Francisco Xavier da Silva destaca-se como grande disseminador de escolas pelo interior do Estado. Era sua preocupação reduzir o índice de analfabetismo, que vinha aumentando assustadoramente desde a implantação da República. Já em 24 de fevereiro de 1904, assumia a presidência do Estado o Senhor Vicente Machado. Segundo Ratacheski (1953), este procurou dignificar o magistério, proclamando por mais de uma vez que o destino da nação estava ligado intimamente à Escola primária. Fundou no seu governo o primeiro Jardim de Infância do Paraná. O autor também menciona a contribuição que começou a prestar ao Paraná, a Província Brasileira das Irmãs de Caridade de São Vicente de Paula.

Em 08 de abril de 1920 novas perspectivas se abrem para o ensino paranaense. O presidente do Estado, Caetano Munhoz da Rocha escolheu Prieto Martinez para dirigir os destinos da educação no Paraná. “Por mais que se estude a obra de Prieto Martinez, no Paraná, não se chegará a formar um critério justo para qualificá-la, tal a grandeza do que realizou.” (RATACHESKI, 1953, p. 30) Neste governo se estabeleceram os fundamentos do ensino e a valorização dos professores. Prieto Martinez traçou seu programa de trabalho, providenciando a reforma do Código de Ensino adotado em 1917. Apesar da existência deste código, a instrução era guiada pelos professores, os quais ministravam a matéria que mais lhe parecesse cômoda. Além disso, Martinez eliminou a subordinação dos estabelecimentos de ensino às inspetorias locais e incluiu a música no programa do ensino primário.

Em 1927, o Paraná possuía 27 grupos escolares com a matrícula de 9291 alunos e 605 escolas isoladas com a matrícula de 27602 alunos. Nas escolas particulares, a matrícula foi de 11569 alunos. No ano de 1924 o governo Munhoz da Rocha prossegue empenhado no objetivo de reduzir o índice de analfabetos; diversos municípios já possuíam Escolas em número suficiente para a sua população infantil (Ponta Grossa, Campo Largo, Morretes, Palmeira, São José dos Pinhais, Araucária, Rio Negro, Deodoro, Tamandaré, Conchas, Prudentópolis, Paranaguá, Antonina, Lapa e Curitiba). (RATACHESKI, 1953, p. 33)

Ainda neste período, o Brasil atravessava situação de verdadeira insegurança – Governo Artur Bernardes – cujo período administrativo decorreu perturbado por violentas resoluções de ordem partidária. O país viveu em estado de sítio durante quatro anos e o

Paraná passou por diversos problemas como um surto de varicela e invasão de revolucionários. Lembrando que “[...] as transformações pelas quais passava a sociedade brasileira tinham a ver com aquelas que aconteciam no seio do capitalismo internacional hegemônico.” (MIGUEL, 1997, p. 17)

Já o governador Caetano Munhoz da Rocha, porém, se esforçava no sentido de difundir o ensino no Estado. Em 1926, o governo cria o ensino complementar primário, no sentido de amparar os alunos mais pobres, dando início ao ensino profissional no Paraná (Grupo Escolar “Senador Correia” em Ponta Grossa) e Escolas Complementares Normais.

O Decreto nº 16.782 do Governo Federal de 13 de janeiro de 1924 que reorganizou a instrução secundária e superior da República, preconizou a intervenção federal no ensino primário mediante acordo firmado com os estados, o que contribuiu para o ensino paranaense. “Apesar da intranquilidade reinante em todo país, o Paraná realizou muito no setor do ensino em 1926.” (RATACHESKI, 1953, p. 34) E assim também foi no ano de 1927. Em 1928, Caetano Munhoz da Rocha passa o governo para Affonso Alves de Camargo, que não teve seu nome ligado ao ensino. “Ao lado da balbúrdia administrativa que se implantou, a situação econômica do Estado tornou-se crítica e a revolução, dois anos depois, viria agravar mais ainda esse estado de cousas, que culminou com a sua queda.” (RATACHESKI, 1953)

Tendo em vista as considerações sobre a Primeira República e a questão educacional no Brasil e no Paraná, para o estudo da educação de jovens e adultos do período foram pesquisados as leis, decretos, atos e regulamentos do Estado do Paraná e os Relatórios da Instrução Pública¹⁷.

Verificou-se que o Decreto 31, de 29 de janeiro de 1890, em seu artigo sexto, determinava que as câmaras municipais ou autoridades, deveriam criar escolas noturnas ou, pelo menos, subvencioná-las, segundo seus recursos, algumas daquelas que fossem estabelecidas por iniciativa particular e que tivessem a frequência inferior a 15 alunos. (PARANÁ, 1911, p. 35)

Já no Ato de 30 de março de 1891, o governador do Estado aprova o regulamento para a Instrução Pública do Estado e, nas disposições gerais, no artigo 177, decreta que “Serão estabelecidas escolas noturnas nas cidades e mais localidades do Estado, à proporção que forem creados o recurso para o respectivo custeio.” (PARANÁ, 1909, p. 351)

17 A pesquisa realizada no Arquivo Público do Paraná contemplou a análise dos seguintes documentos: Leis, Decretos e Regulamentos do Estado do Paraná de 1890, 1891, 1892, 1893, 1894, 1897, 1898, 1899, 1900, 1901, 1902, 1903, 1904, 1905, 1906, 1907, 1908, 1909, 1910, 1911, 1925 e 1927; Leis do Estado do Paraná de 1912, 1913, 1914, 1915, 1916, 1917, 1918, 1919, 1920, 1921, 1922, 1923, 1924, 1926, 1928, 1929 e 1930. Com relação aos Relatórios da Instrução Pública, a pesquisadora obteve documento digitalizado com a professora Maria Elisabeth Blanck Miguel.

No Relatório da Instrução Pública de 1893, o Doutor Victor Ferreira do Amaral e Silva informava que a Sociedade Beneficente 13 de Maio mantinha uma escola noturna subvencionada pelo Estado. (PARANÁ, 1894, p. 13)

Na Lei nº 1.045 de 04 de abril de 1911, o governo autoriza o poder executivo a conceder à sociedade Dante Alighieri e à escola noturna mantida pela loja maçônica “Fraternidade Paranaense”, com sede em Curitiba, a subvenção de 2.400\$000, que seria pago em parcelas mensais, como auxílio à manutenção de escolas do ensino primário. (PARANÁ, 1913, p. 52)

Apenas em 1923, a Lei nº 2.214 de 05 de abril autoriza criar escolas noturnas nas seguintes cidades: Palmeira, Castro, Campo Largo, Guarapuava, Jaguariaíva, União da Vitória, nas Vilas Colônia Mineira, Pirahi e Prudentópolis e no povoado Rio Vinagre, na época Município de Ronoroiz. Em 1925, tem-se a referência no Decreto 256 de que havia escolas noturnas para operários no Grupo Dr. Xavier da Silva. (PARANÁ, 1928, p. 91) Wachowicz (1984, p. 227) relata que no interior do Estado, em 1925, os professores instalavam as escolas e depois pediam a subvenção do governo, que, mesmo precárias, nem sempre eram deferidas. A Lei nº 2.490 de 06 de abril de 1927 autorizava o governo a criar uma escola noturna para operários na cidade de Morretes. (PARANÁ, s/d, p. 71)

Assim, apesar das dificuldades, as aulas noturnas se mantiveram, sendo que em 1921 Wachowicz (1984, p. 226) encontra referências de um aumento nas matrículas em todos os tipos de escolas e nas aulas noturnas. Em 1904, o diretor da instrução Victor Ferreira do Amaral e Silva defendia a instalação de escolas noturnas para as crianças que trabalhavam durante o dia. Em 1913, a sociedade beneficente dos operários solicitava a nomeação de um professor para reger a escola noturna.

No Relatório da Instrução de 1927 (PARANÁ, 1927, s/p) tem-se a informação de que se ministravam aulas noturnas em 11 municípios (Escolas Noturnas de Operários)¹⁸.

A breve história da educação de jovens e adultos no Paraná, apresentada por meio das Leis, Decretos, Atos e Regulamentos do Estado no período, mostra a posição do Estado frente a esta modalidade de ensino. Verifica-se que o mesmo abre mão de sua responsabilidade quando, na realidade, o ensino noturno no Paraná dependia essencialmente dos ânimos particulares, estreitando as fronteiras entre o público e o privado.

¹⁸ São eles: Antonina (frequência: 70), Castro (frequência: 31), Curitiba (frequência: Escola Xavier da Silva – masculina e feminina: 289; Escola Tiradentes: 305), Jaguariaíva (frequência: 30), Jacarezinho (frequência: 47), Lapa (frequência: 33), Ponta Grossa (frequência: 35), Rio Negro (frequência: 42), União da Vitória (frequência: 61) e Ypiranga (frequência: 39). (PARANÁ, 1927, s/p)

Além disso, as políticas no período se concentram apenas na educação fundamental regular, tanto que não há uma lei que trate da organização da escola noturna. As intenções registradas (criação de escolas) nem sempre foram cumpridas, como bem destaca Wachowicz (1984) que enfatiza a pobreza vivida pelo Paraná no período, a falta de professores e as dificuldades por eles enfrentadas. Já Miguel (2006), partindo dos estudos de Paiva (2000), destacou o formalismo como traço marcante da legislação educacional, ou seja, o contraste existente entre as práticas e os princípios, que também permeiam a cultura nacional. A análise das leis e decretos da instrução pública permitiu constatar que, assim como no Paraná Tradicional, a educação de jovens e adultos no início da República também apresenta esta característica. O Estado ainda não assume a formação do professor e este adquire papel secundário nas leis e decretos da instrução pública. A concepção de educação de jovens e adultos permanece a mesma do período anterior: a aprendizagem apenas de rudimentos da leitura e da escrita; não havendo a discussão sobre um método de ensino específico para os adultos.

Um outro grande problema diz respeito à escola obrigatória para todos; o conceito de cidadania esbarrava nas condições de vida econômica e forma de produção da sociedade, que não exigiam do cidadão a necessidade de ser alfabetizado, assim como foi pontuado por Miguel (2006).

4 O CONTEXTO EDUCACIONAL NO BRASIL (1930 – 1964)

Romanelli (1978) afirma que em outubro de 1930, o Governo de Washington Luiz era derrubado por movimento armado que se iniciou no sul do país e teve repercussões em vários pontos do território brasileiro. Esse movimento decorria da crise que se acentuou nos últimos anos da década de 1920. “[...] Na verdade, o que se convencionou chamar Revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social e oligárquica. [...]” (1978, p. 47) Esses movimentos caracterizam a chamada Revolução de 30, cuja meta foi a implantação do capitalismo no Brasil. Do ponto de vista econômico, a crise se acentuou quando a política econômica do governo, que visava proteger os preços do café no mercado internacional, já não pôde ser sustentada, devido as bases sobre a qual se vinha processando. Assim, a

saturação do mercado mundial acabou acarretando a queda das exportações do café, ao mesmo tempo em que a crise geral fez cessar a entrada de capitais. A crise delineou-se como uma necessidade de se reajustar o aparelho do Estado às necessidades da política e da economia, isto é, de se substituir a estrutura do poder político.

Nos primeiros anos que se seguiram à implantação do Governo Provisório (Governo Vargas, de 1930 a 1945, dividindo-se de 1930 a 1937 – estabilidade – e de 1937 a 1945 – ditadura), a cisão entre os tenentistas e constitucionalistas marcou o período. O “Estado Novo” foi um golpe nos dois movimentos citados e nos interesses dos latifundiários. Contudo, para Romanelli (1978), grande parte da burguesia¹⁹ recebeu o golpe com simpatia. Com o apoio das forças armadas, Getúlio Vargas teve amplos poderes para realizar o remanejamento da estrutura do Estado que a Revolução de 1930 reivindicou. A política liberal do Governo é substituída por um dirigismo estatal que favoreceu a indústria. “[...] O golpe de 1937 determinou finalmente o caminho histórico do Brasil, numa conjuntura crítica. Os objetivos de bem-estar social e nacionalismo econômico, muito debatidos no começo daquela década, iriam ser agora perseguidos sob a tutela autoritária. [...]” (ROMANELLI, 1978, p. 50)

Com o fim da ditadura Vargas, em 1945, o governo Dutra que se seguiu tentou um retorno às antigas posições quanto ao papel do Estado frente ao desenvolvimento industrial, no sentido de um liberalismo econômico. Observa-se que Dutra não representava, em princípio, a oposição a Vargas. Uma vez no poder, Dutra se aliou aos interesses em jogo. Isto tornou possível o retorno de Vargas em plena campanha do petróleo, movimento que arregimentou todas as camadas urbanas, do operariado à burguesia e do qual participou ampla e espontaneamente o povo brasileiro. O governante era símbolo do nacionalismo.

Em 1954, após o suicídio de Vargas, o período que se seguiu até a posse de Juscelino Kubitschek de Oliveira foi marcado por golpes e contragolpes que evidenciaram a luta ideológica que se travava no Brasil. Juscelino Kubitschek representava o populismo e seu governo caracterizou-se pelo desenvolvimentismo (implantação da indústria pesada no Brasil, entrada de capital internacional com as multinacionais, entre outros). “[...] Foi, portanto, nesse governo que se acentuaram profundamente as contradições do desenvolvimento brasileiro, a ponto de faltarem aos dois Governos que se seguiram bases de sustentação. [...]” (ROMANELLI, 1978, p. 53)

Seguiram-se os governos Jânio Quadros (que permaneceu durante 07 meses no poder) e João Goulart. Em 31 de março de 1964, os militares tomaram o poder.

¹⁹ O termo “burguesia” surgiu nos primeiros séculos da Idade Média na Europa e representa o renascimento comercial e urbano. Na verdade, este termo é tomado de empréstimo e utilizado no Brasil em outro contexto.

Após estes apontamentos sobre o período, o nosso intuito é destacar agora como estas características se refletiram na educação brasileira. Para isto, conta-se com a contribuição de Romanelli (1978). Esta pesquisadora não apresenta em seus escritos apenas um mero levantamento dos fatos, mas tem a preocupação de refletir profundamente sobre as questões relativas à problemática educacional nas décadas de 1930 a 1970.

Segundo a autora (ROMANELLI, 1978, p. 61), a expansão escolar caracteriza o dualismo em que vivia a sociedade brasileira, após a Revolução de 1930. O sistema escolar refletia o aprofundamento das contradições entre os aspectos modernos assumidos pelo desenvolvimento e o “arcaísmo”, nas palavras da autora, de facções das elites dominantes. De um lado, o capitalismo industrial avançou, de outro o latifúndio persistiu e com ele os valores da aristocracia rural decadente. Neste momento, a sociedade brasileira despertava para o problema da escolarização, verificando-se enorme expansão no ensino depois de 1920. Contudo, os estudos de Romanelli destacam que apesar de a expansão do sistema educacional ter sido grande, não foi suficiente para atingir a população em idade própria para receber educação escolar.

[...] podemos afirmar que, se, por um lado, foram notáveis os progressos alcançados com a expansão do ensino, nestas últimas décadas, não foi possível, por outro lado, resolver alguns dos nossos problemas mais graves, como, por exemplo, o da extensão da educação primária a toda a população, com a necessária retenção dessa população o mínimo indispensável para aquisição de uma educação elementar satisfatória; o da abrangência, pela escola média e superior, da demanda social de educação, pelo menos na medida em que essa demanda passa do estado potencial para o estado efetivo, e, finalmente, o da democratização efetiva do ensino, de modo que torne acessível a todas as camadas sociais, pelo menos na proporção em que estas entram no conjunto da população. (ROMANELLI, 1978, p. 107)

Destacamos o Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, como pensamento educacional articulado neste momento. Tratava-se de longo documento dedicado ao governo e à nação, defendendo a escola pública obrigatória, laica e gratuita e os princípios pedagógicos renovados inspirados em Dewey, Kilpatrick e outros. Romanelli (1978, p. 146) afirma que o Manifesto vislumbrava a educação como um problema social e gerava uma nova concepção de educação, na qual o educando, com o seu interesse, suas aptidões e tendências é quem deveria ser o centro da ação pedagógica. Sobre ele, Azevedo (1943, p. 400) considera:

A idéia de um sistema completo de educação com uma estrutura orgânica, e a construção, em conseqüência, de um sistema de ensino, flexível e tanto quanto possível unificado em todos os graus e no qual teoria e prática são estreitamente conjugadas; a unidade de uma política nacional, dominando, pelos princípios e normas gerais fixados pela união, a variedade dos sistemas escolares regionais; o

papel que atribui ao Estado, como órgão verdadeiramente capaz, nas condições atuais, de realizar o trabalho educativo; a prioridade conferida ao princípio de atividade e à livre pesquisa; a penetração de todo ensino pelo espírito científico e a reestruturação do ensino secundário em vista do desenvolvimento do ensino técnico e profissional, dão a esse documento público uma importância que não se pode deixar de reconhecer e ainda não foi devidamente apreciada nas suas conseqüências reais, não só no domínio do pensamento brasileiro em matéria escolar, como também no terreno das realizações, sob a influência direta, confessada ou não de muitos de seus princípios fundamentais.

Não há nenhuma referência no manifesto sobre a educação de adultos; discute-se apenas o desenvolvimento da educação técnica-profissional como base da economia nacional e a problemática do trabalhador rural, como se observa abaixo:

A instrução pública não tem sido, entre nós, na justa observação de Alberto Torres, senão um ‘sistema de canais de êxodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo’. E preciso, para reagir contra esses males, já tão lucidamente apontados, por em via de solução o problema educacional das massas rurais e do elemento trabalhador da cidade e dos centros industriais, já pela extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissional, baseada no exercício normal do trabalho em cooperação, já pela adaptação crescente dessas escolas (primária e secundária profissional) às necessidades regionais e às profissões e indústrias dominantes no meio. (LEMME, 2007, p. 202)

Ghiraldelli Jr. (1994), por sua vez, interpreta a realidade de uma maneira diferente das ideias de Romanelli (1978). Contudo, nosso estudo se fixará unicamente nos fatos apresentados por este autor sobre as legislações educacionais da época.

Para Ghiraldelli Jr. (1994, p. 81), em termos educacionais a Carta de 1937 inverteu as tendências democratizantes da carta de 1934. A Constituição de 1934 foi produzida por uma Assembleia Nacional Constituinte, eleita pelo povo. Já a Lei de 1937 foi produzida pela tecnocracia getuliana (Francisco Campos) e imposta ao país como ordenamento legal do Estado Novo. O Estado Novo se desincumbiu da educação pública através de sua legislação máxima, assumindo apenas um papel subsidiário. “[...] O ordenamento relativamente progressista alcançado em 34, quando a letra da lei determinou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público. [...]” A Constituição de 1937 também promoveu um dualismo educacional, pois os ricos proveriam seus estudos através do sistema público e gratuito e os pobres deveriam se destinar às escolas profissionais (Artigo 129).

Neste mesmo período do Estado Novo destacam-se as Leis Orgânicas do ensino, que se consubstanciaram em seis decretos-leis que ordenavam o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. O sistema de ensino profissionalizante instituído por esta reforma não atendeu aos interesses imediatistas da industrialização crescente. Ghiraldelli

Jr. (1994, p. 87) explica que o país modernizava-se rapidamente e o parque industrial exigiu uma qualificação que o sistema público de ensino profissional não poderia fornecer em curto prazo. Cabe destacar, de acordo com Romanelli (1978, p. 131), que esta foi a primeira vez que uma reforma atingiu profundamente a estrutura do ensino, sendo imposta a todo o território nacional.

Com relação ao ensino primário, verificamos que o decreto-lei n.º 8.529 foi promulgado em 02 de janeiro de 1946, após a queda de Getúlio Vargas, com o objetivo de traçar diretrizes para o ensino primário em todo país. Romanelli (1978, p. 160) explica que até o momento o ensino primário não havia recebido qualquer atenção do governo central, sendo que os sistemas de ensino estavam ligados à administração dos Estados, sujeitos às condições destes para legislar e inovar. “[...] Não havia diretrizes traçadas pelo Governo Federal para esse nível de ensino e isso era uma tradição que estava ligada à nossa herança colonial. [...]” A autora explica que a ausência de diretrizes centrais criava uma desorganização completa no sistema, visto que cada Estado ficava responsável por sua política. Esse decreto-lei apareceu num momento de crise política, gerada pela substituição do regime do Estado Novo por um regime de volta à normalidade democrática.

O ensino primário ficou subdividido em duas categorias

- a) *o ensino primário fundamental*, por sua vez, ainda dividido em primário elementar, de 4 anos de duração, e primário complementar, de um ano apenas, destinados a crianças de 7 a 12 anos;
- b) *o ensino primário supletivo*, de 2 anos, destinado à educação de adolescentes e adultos que não receberam esse nível de educação na idade adequada. [...] (ROMANELLI, 1978, p. 160)

Um dos aspectos positivos desta lei foi o fato de contribuir efetivamente para a diminuição da taxa de analfabetismo, no final da década de 40 e durante a década de 50.

Nos anos de 1946 a 1964 o país foi governado sob uma nova Constituição; de acordo com a Carta de 1946, a união deveria fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Deste modo, o Ministro da Educação e da Saúde do governo Dutra, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de educadores incumbidos da elaboração de um projeto para a LDBEN²⁰. Sobre ela, Ghiraldelli Jr. (1994, p. 117) considera que:

Não há como negar que a aprovação da LDBEN frustrou as expectativas dos setores mais progressistas. Conhecida como Lei nº. 4.024/61, ela garantiu igualdade de tratamento por parte do Poder Público para os estabelecimentos oficiais e os

²⁰ LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

particulares, o que representou o asseguramento de que verbas públicas poderiam, inexoravelmente, ser carreadas para a rede particular de ensino em todos os graus. A Lei que ficou treze anos no Congresso, e que inicialmente destinava-se a um país pouco urbanizado, acabou sendo aprovada para um Brasil industrializado e com necessidades educacionais que o Parlamento não soube perceber.

O autor explica que a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases abalou as forças progressistas ligadas à educação, o que fez com que os estudantes universitários se lançassem nas campanhas de educação popular. Neste sentido, surgiram inúmeras organizações que trabalharam com a promoção da cultura popular, a educação popular, a desanalfabetização (nas palavras do autor) e a conscientização da população sobre a realidade dos problemas nacionais.

Para um estudo mais crítico sobre o tema da LDB 4.024/61, o nosso estudo se deterá também nas considerações de Freitag (1986), pois a autora busca compreender as relações sociais e políticas e seus reflexos na educação.

Na realidade, Freitag (1986, p. 50) aponta que a fase que vai de 1945 ao início dos anos 1960 corresponde à aceleração e diversificação do processo de substituição de importações. A autora explica que sua expressão é o Estado populista-desenvolvimentista, que representava uma aliança mais ou menos instável entre um empresariado nacional, desejoso de aprofundar o processo de industrialização capitalista, sob o amparo de barreiras protecionistas e setores populares cujas aspirações de participação econômica (acesso a bens econômicos) e política (maior acesso aos mecanismos de decisão) foram manipuladas tacitamente pelos primeiros, a fim de granjear seu apoio contra as antigas oligarquias. Nesta fase, verifica-se a influência do capital estrangeiro mais acentuadamente.

A política educacional que caracteriza este período reflete muito bem a ambivalência dos grupos no poder. Essa política se reduz praticamente à luta em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e à Campanha da Escola Pública. A Constituição de 1946 havia fixado num dos seus parágrafos a necessidade de elaboração de novas leis e diretrizes para o ensino no Brasil que substituíssem aquelas do Governo Vargas consideradas ultrapassadas.

Dos vários debates travados, resultou finalmente a Lei 4.024 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O texto definitivo da LDB²¹ será sancionado em 1961, remontando a 1948 o primeiro projeto de lei, encaminhado à Câmara pelo Ministro da Educação Clemente Mariani. Caracterizou-se como o compromisso entre duas tendências expressas pelos dois projetos de lei que foram apresentados na época (são eles: Mariani e

²¹ LDB: Lei de Diretrizes e Bases.

Lacerda). A lei estabelecia que tanto o setor público quanto o privado tinham o direito de ministrar o ensino no Brasil em todos os níveis. A gratuidade ficava omissa nesta lei. Em casos claramente definidos, o Estado se propôs a subvencionar as escolas particulares.

A LDB reflete assim as contradições e os conflitos que caracterizam as próprias frações de classe da burguesia brasileira. Apesar de ainda conter certos elementos populistas, essa lei não deixa de ter um caráter elitista. Ela, ao mesmo tempo que dissolve formalmente a dualidade anterior do ensino (cursos propedêuticos para as classes dominantes e profissionalizantes para as classes dominadas) pela equivalência e flexibilidade dos cursos de nível médio, cria nesse mesmo nível uma barreira quase que intransponível, assegurando ao setor privado a continuidade do controle do mesmo. Assim, a criança pobre, incapaz de pagar as taxas de escolarização cobradas pela rede, não pode seguir estudando. (FREITAG, 1986, p. 58 – 59)

A autora explica que o elemento democrático da LDB, fixado no artigo 2º, proclama a educação como direito e dever de todos. Isto, materializado na realidade social, significaria que todos podem e têm a obrigação de estudar. Mas questiona-se o seguinte: como estudar se faltam escolas, professores, material? A lei omite uma realidade social em que a desigualdade está profundamente arraigada. Outro ponto destacado é o fato de o setor privado ter dominado a área de ensino médio, nos cursos profissionalizantes, oferecendo cursos de baixo nível, predominantemente noturnos. (FREITAG, 1986, p. 69) Esses cursos não habilitavam o formado a ingressar na universidade, preservando assim o interesse da classe hegemônica.

É importante destacar que a legislação educacional nacional 4.024/61, em seu artigo 99, apresentou os exames denominados “Madureza”. Segundo Menezes e Santos (2009)²², *madureza* era o nome do curso de educação de jovens e adultos. Fixava em 16 e 19 anos as idades mínimas para o início dos cursos, respectivamente, de Madureza Ginásial e de Madureza Colegial. Exigia, porém, um prazo de dois a três anos para a sua conclusão em cada ciclo; foi abolido posteriormente pelo Decreto-Lei nº 709/69. Em 1971, o Curso de Madureza foi substituído pelo Projeto Minerva e, posteriormente, pelo curso Supletivo.

A sociedade civil da época estava consciente dos problemas educacionais, em especial do analfabetismo. Observamos que vários grupos iniciaram campanhas de educação popular, assim como está posto no tópico seguinte.

²² MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Madureza (verbetes). In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. Disponível em: < <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=293>>. Acesso em 4 abr 2009.

4.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

No que tange à educação de jovens e adultos, o período de 1930 a 1964 é bastante rico em iniciativas e exige detidas considerações. Segundo Moura (1999, p. 25), a partir da Revolução de 1930, as mudanças políticas e econômicas permitiram a consolidação da educação pública elementar no país. A demanda provocada pelo processo de urbanização e industrialização exigia a ampliação de escolarização para adolescentes e adultos. Já para Paiva (1987, p. 165), após a Primeira Guerra Mundial, a mobilização em favor da educação popular engloba a educação dos adultos, que se beneficia levemente. Na verdade, somente a partir da revolução de 1930, encontram-se no país movimentos de educação de adultos de alguma significação (um exemplo supracitado pela autora diz respeito à experiência do Distrito Federal – 1933 a 1935).

No Estado Novo, a educação é entendida como veículo de difusão ideológica, como instrumento de sedimentação do poder constituído através da propaganda difundida por intermédio do ensino e da educação moral e cívica. Com a reabertura da vida política no final de Estado Novo, se oferecerá a oportunidade para o surgimento de novos movimentos de educação de massas com caráter eminentemente político. “[...] A educação dos adultos aparecia como um meio e um aspecto da organização política das massas. [...]” (PAIVA, 1987, p. 167)

Deste modo, a primeira manifestação importante que anuncia o desvinculamento da educação dos adultos da educação elementar comum é o Convênio Estatístico de 1931, no qual se inclui a categoria “ensino supletivo”. (PAIVA, 1987, p. 172) Diante dos resultados do Censo de 1940 e em face da orientação quantitativa da política educacional do Estado Novo, o problema do analfabetismo e da educação de adultos concentra atenções (Teixeira de Freitas e Lourenço Filho discutem o assunto). Os sistemas supletivos estaduais começaram a se ampliar a partir da revolução de 1930 tanto quanto nos sistemas comuns de ensino, concentrando-se tal crescimento no Distrito Federal e nos Estados do Sul.

Na década de 1940 aconteceram inúmeras iniciativas políticas e pedagógicas tais como: a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário – FNEP; a criação do INEP²³, incentivando e realizando estudos na área; o surgimento das primeiras obras especificamente dedicadas ao ensino supletivo; lançamento da CEAA – Campanha de

²³ INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Educação de Adolescentes e Adultos, através da qual houve uma preocupação com a elaboração de material didático para adultos e a realização de dois eventos fundamentais para a área (1º Congresso Nacional de Educação de Adultos – 1947 – e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos – 1949). Contudo, a oferta sistemática de alfabetização para adultos do ensino supletivo continuava sendo desenvolvida como uma prática semelhante às desenvolvidas com crianças de forma que não somente os procedimentos e recursos metodológicos eram transplantados, mas toda a prática.

Portanto, as experiências desse período não surgem nem provocam formulações teórico-metodológicas que possibilitem mudanças nas formas de conceber e desenvolver a alfabetização e muito menos nas formas de conceber os analfabetos e os alfabetizadores. [...] Em relação aos alfabetizadores, não existe qualquer política de formação ou de valorização, muito pelo contrário, normalmente são identificados como os menos capacitados e que ganham menos. (MOURA, 1999, p. 27)

Assim, anunciada a redemocratização de 1943, inicia-se a mobilização em torno do problema da educação de adultos. As esquerdas organizam atividades educativas através dos Comitês ligados ao partido comunista recém legalizado. A mobilização também atinge setores interessados em problemas educativos e sem filiação político-partidária. No início dos anos de 1940, a discussão do problema da educação dos adultos já começava a se destacar da educação popular em geral. Ainda, “[...] o FNEP reconhecia a necessidade de um programa amplo de educação especialmente destinados aos adolescentes e adultos. [...]” (PAIVA, 1987, p. 175)

Desde o final da década de 1950 até os meados de 1960 vive-se no país uma verdadeira efervescência no campo de educação de adultos e da alfabetização, principalmente por parte da sociedade civil. No ano de 1958 o II Congresso Nacional de Educação de Adultos²⁴ constitui-se como marco histórico para a área. Contudo, o que predominou até a década de 1980, no Brasil, norteador as propostas pedagógicas nas campanhas, projetos e programas emergenciais, foram as definições de alfabetização como uma prática de aquisição do código alfabético, ou definições mais ampliadas como a formulada pela UNESCO e assumida pelo país durante todo o período da ditadura militar. (MOURA, 1999, p. 30)

Para Paiva (1987, p. 161), a primeira metade dos anos de 1950 (biênio de 1953 – 1954), foi marcada pela modificação da estratégia política do chefe da nação, que cada vez mais se orientava numa direção nacionalista. No início do governo Juscelino, também não se observa qualquer modificação no campo da educação dos adultos. No programa de Metas, a

24 Paiva (1983, p. 221) explica que, apesar do II Congresso de 1958 ter tido como objetivo indicar diretrizes para a ação governamental em matéria de educação de adultos, ele não trouxe medidas concretas.

educação é restrita à formação técnico-profissional. Porém, em 1956, alguns técnicos, influenciados pelo desenvolvimento da economia da educação e das primeiras recomendações internacionais em favor do planejamento educacional, tentam apresentar a educação como um pré-investimento necessário ao desenvolvimento do país.

Beisiegel (1997, p. 220) afirma que a partir da segunda metade da década de 1950, a educação de jovens e adultos passou progressivamente a inscrever-se no quadro mais amplo dos grandes embates político-ideológicos do final do período populista. A principal matriz das orientações da educação popular enquanto meio de formação das consciências apareceu, sobretudo, na atuação da igreja católica.

O ano de 1958 marca o início de uma nova fase da educação de adultos no Brasil. A atenção dos educadores brasileiros, desde 1948, estava focalizada sobre o debate da LDB, no qual estavam em jogo os ideais educativos tradicionalmente aceitos pelos educadores que derivavam do movimento renovador e tradicionalmente questionados pelos católicos conservadores: o problema da escola pública. A mobilização dos educadores da educação de jovens e adultos liga-se ao programa experimental da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo orientado pelo INEP.

Paralelamente, surgem movimentos que tentam responder às questões colocadas pelo Congresso de 1958 e dão origem a um novo quadro de profissionais da educação. Paiva (1987, p. 163) explica que essa nova geração de educadores recebe influências da teorização do ISEB²⁵, bem como do pensamento filosófico cristão europeu (iniciou-se também a divisão entre os cristãos católicos). Em 1959 cresce a oposição ao governo, em 1960 a campanha eleitoral ampliava a radicalização de alguns setores. Nos primeiros anos da década de 1960 cristãos e marxistas empenham-se em movimentos de educação de adultos que enfatizam a importância da cultura popular e de sua difusão. Assim:

A mobilização do período 61 – 64 contrasta com a quietude do período seguinte, no qual o único grande movimento a sobreviver parece ter sido o MEB. Realmente o tema da educação do adulto só é retomado pelo governo em 1966 com o apoio prestado à Cruzada ABC, e com a proposta de um Plano Complementar ao Plano Nacional de Educação, parcialmente dedicado ao problema. A maioria dos movimentos locais havia desaparecido ainda em 1964 e a sobrevivência do MEB a partir de 1965 custou a revisão dos pressupostos teóricos e metodológicos do movimento; em compensação começaram a se multiplicar os movimentos de desenvolvimento comunitário e os programas de extensão universitária dedicados à educação dos adultos. 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

²⁵ Sobre o ISEB, ver Capítulo II deste trabalho.

Cruzada ABC. Esta, entretanto, transformara-se no principal programa de educação de adultos do país com o apoio financeiro e político do governo da União e da Aliança para o Progresso, sobrevivendo até 1970. A partir de então surge o Mobral como organismo executor. Entretanto, na mobilização do período observa-se que a orientação das massas continuou sendo percebida como um instrumento que serve a fins político-ideológicos, sendo então utilizada como meio de sedimentação do poder político e das estruturas vigentes. (PAIVA, 1987, p. 164)

Paiva (1987, p. 203) também explica que as condições políticas brasileiras após o suicídio de Vargas estimulavam o livre debate de ideias e participação política, e seus reflexos no campo educacional atingiram especialmente aquela área educativa que mais imediatamente poderia concorrer para a formação de novos contingentes eleitorais. Contudo, a partir de 1959 cresce a oposição ao governo que, em meados desse ano, rompe com o Fundo Monetário Internacional, preparando-se para enfrentar as eleições de 1960 a partir de uma posição nacionalista mais aparente. O nacionalismo ultrapassa os limites da elite e acompanha o despertar das massas no campo e nas cidades. Levanta-se o problema do voto do analfabeto e da representatividade do sistema, em face dos elevados índices de analfabetismo que condicionava os eleitorados. A convocação do II Congresso Nacional da Educação de Adultos demonstra que a problemática foi considerada pelo governo central, especialmente a partir do governo de Jânio Quadros. Após a renúncia deste, a educação de adultos receberá uma ênfase toda especial. A conturbada posse de João Goulart, em meio à oposição dos militares, foi secundada por um grande fortalecimento das ideias nacionalistas e da efervescência político ideológica.

No período que sucede à renúncia de Jânio Quadros houve a promulgação da LDB 4.024/61, na qual o Ministério da Educação ficava encarregado de decidir sobre a aplicação dos diversos Fundos Nacionais, devendo ser elaborado um plano para cada Fundo pelo Conselho Federal de Educação. A Lei transferia para os governos estaduais e municipais o encargo da organização e execução dos serviços educativos, cabendo ao governo federal o estabelecimento das metas a serem alcançadas e, todo o país e uma ação supletiva de deficiências regionais através de auxílio financeiro e de assistência técnica. Tal orientação repercutiu na educação de adultos. (PAIVA, 1987, p. 225)

O Plano Nacional da Educação criado estabelecia metas gerais como a universalização do ensino primário até 1970 e a eliminação do analfabetismo. Entretanto, de 1962 a 1963 o governo federal lançou dois programas consecutivos destinados à educação dos adultos (a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo e o Programa de Emergência). Essas campanhas foram extintas pelo decreto nº 51.867 de 26 de março de 1963, a fim de permitir a descentralização prescrita pela LDB. A ação federal se reduziria à cooperação financeira, à

assistência técnica, à pesquisa pedagógica, à convocação de congressos e seminários e estabelecimento de objetivos educacionais gerais a serem alcançados. (PAIVA, 1987, p. 229)

A década de 1960 também se caracterizou pelos Movimentos de Cultura Popular que se multiplicaram pelo país, originários do Movimento de Cultura Popular do Recife.

Durante a ditadura militar e até aproximadamente meados de 1980, as práticas de alfabetização no âmbito oficial são utilizadas como estratégia de despolitização e suavização das tensões sociais no intuito de preparar a mão de obra para colaborar com os mecanismos de desenvolvimento econômico.

Com relação às ideias pedagógicas mais difundidas no Brasil, Paiva (1987, p. 250) afirma que elas estavam ligadas ao pensamento da Escola Nova. Em relação à educação de adultos, o método de Laubach²⁶ servia de base para as atividades educativas. Em 1958 começavam a chegar da Europa novos métodos ligados à promoção da cultura popular. As condições da vida política naquele momento favoreciam uma abordagem do problema educativo em conexão com os problemas da sociedade, e a busca de novos métodos se fez dentro desta perspectiva.

O método Paulo Freire, segundo a autora, sistematizado em 1962, representa uma combinação interessante das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna, derivando de ideias pedagógicas e filosóficas mais amplas, compondo um sistema coerente no qual a teoria informava a prática pedagógica e seus meios. (PAIVA, 1987, p. 251)²⁷

Paiva (1987, p. 299) considera também que a mobilização brasileira em favor da educação do povo, ao longo da história brasileira, parece ligar-se às tentativas de sedimentação ou recomposição do poder político e das estruturas sócio-econômicas, fora ou dentro da ordem vigente.

4.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PARANÁ

Com relação ao Paraná, Ruy Wachowicz (2001, p. 214) afirma que na década de 1920 o progresso no estado era notável, principalmente na agricultura, dominada pela

²⁶ O método de alfabetização de adultos foi criado pelo missionário protestante norte-americano Frank Laubach, desenvolvido nas Filipinas no início do século XX e utilizado com sucesso na Ásia e na América Latina.

²⁷ Sobre Paulo Freire, ver Capítulo II deste trabalho. Nele detalharemos a concepção de educação do autor.

imigração europeia. Porém, o descontentamento dominava devido à situação econômica e política da nação. Paralela à crise política, havia no estado e no país uma profunda crise social. No Paraná, desde a Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918), ocorriam manifestações públicas de inspiração social. A situação do operariado, surgido como consequência do início da industrialização era muito difícil. Esta situação agravou-se ainda mais com a crise mundial de 1929, quando o Brasil viu-se com um excesso de café estocado, de valor superior à moeda circulante no país.

Em 1930, o Paraná era governado pelo Presidente Affonso Alves de Camargo e este foi deposto no dia 05 de outubro pelo Major Plínio Alves Monteiro Tourinho, assumindo o posto de interventor o General Mário Tourinho. Em 1932, o General Tourinho entregou o governo ao interventor nomeado por Getúlio Vargas: Manoel Ribas. Este ocupou o governo paranaense por 13 anos consecutivos. . “[...] Devido a seu modo prático de governar, tornou-se rapidamente muito popular, apesar de ser por vezes ríspido. [...]” (WACHOWICZ, 2001, p. 216) Foi neste governo que se consolidou a Companhia de Terras Norte do Paraná. A maior aceleração da colonização de setentrião trouxe rapidamente a supremacia econômica do Estado para o café, que encontrou seu habitat ideal.

Na década de 1930, uma imensa área do norte foi vendida ao migrante brasileiro, preferencialmente mineiro e paulista, pelos ingleses da Paraná Plantation. A entrada de mais de um milhão de migrantes no norte do Paraná não representou ameaça à hegemonia política exercida no estado pela elite do Paraná tradicional. (WACHOWICZ, 2001, p. 283)

Em 1950, uma nova frente pioneira ocupou o território paranaense estimulada pelos problemas com mão de obra agrícola no Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Wachowicz (2001, p. 285) explica que:

As elites do Paraná Tradicional nunca se preocuparam a fundo com o norte do Paraná ou mesmo com o sudoeste e o oeste. As camadas hegemônicas que governavam o Paraná, sobretudo no início do século, não viam com bons olhos a presença dessas populações que alguns de seus expoentes chegavam a chamar de *adventícias*. Perceberam que poderiam perder a liderança absoluta que exerciam no estado, pois a balança demográfica estava cada vez mais pendendo para o norte. Perceberam que se as populações do norte tomassem consciência do *peso específico* que representavam, automaticamente tomariam a sua parte e pretenderiam participar da liderança política do estado. Já dispunham de forte peso demográfico e econômico: a hegemonia política seria simples consequência dessa equação.

A partir da década de 1960, o Paraná pode ser considerado um estado territorialmente ocupado e iniciou uma presença maior do norte na política e administração paranaense.

No âmbito educacional, o Paraná, a partir da década de 1930, procurou unificar e sintetizar o ensino no Código de Educação de 1937, cujo projeto tramitava na Assembleia Legislativa quando da decretação do Estado Novo.

Segundo Ratacheski (1953), como se depreende dos acontecimentos, foi uma época de verdadeira transformação. Todos os setores da vida sofreram verdadeira paralisação. “[...] Para o ensino foi um dos anos mais desastrosos. Inúmeros professores abandonaram suas cadeiras para ingressarem nos corpos revolucionários, outros fugiram de suas escolas e a maioria as conservou fechadas até que a ordem se restabelecesse. [...]” (RATACHESKI, 1953, p. 34) A situação perdurou até 1932, quando foi designado para assumir o cargo de interventor federal o senhor Manoel Ribas.

O serviço de inspeção escolar foi restabelecido e os professores faltosos foram punidos. A orientação fundamental foi a de Prieto Martinez, a qual vigorou até o início de 1953, apesar de Erasmo Pilotto, em 1950, ter organizado os “Programas Experimentais” que por injunções políticas não foram adotados nas escolas. Assim, em 1935, o Paraná possuía 49 grupos escolares, 897 escolas estaduais, 62 municipais, 86 particulares, 22 do ensino complementar primário, 02 escolas complementares normais, 14 jardins de infância estaduais, 15 particulares, 03 escolas normais, 01 escola maternal, 31 escolas de ensino supletivo e 02 ginásios estaduais.

Já em 1939, Ratacheski (1953) aponta que existiam 71 grupos escolares, 34 escolas complementares, 26 jardins de infância, 1288 escolas isoladas, 254 municipais e 107 particulares. Em 1942, pelo decreto-lei nº 41 de 22 de junho, a Diretoria de Educação foi desmembrada da Secretaria do Interior e Justiça, a cujo órgão se achava subordinada desde 1928. A autonomia relativa que acabava de adquirir a Diretoria de Educação foi o primeiro passo para que em 1947, pelo decreto de 13 de maio, se transformasse em “Secretaria do Interior e Justiça”.

Neste período houve um aumento do número de escolas primárias e de professores e um maior número de aprovações. Em 1942, o Paraná contava apenas com três instituições secundárias formadoras do magistério (em Curitiba, Ponta Grossa e Paranaguá).

Após quase dez anos de vigência do regime do Estado Novo, o Paraná, no dia 12 de Março de 1947, reingressou na sua vida constitucional, interrompida em 10 de Novembro de 1937, sendo restabelecidos os trabalhos legislativos e empossados o governador, Senhor Moysés Lupion, eleito por uma coligação partidária integrada pelo PSD e UDN e que disputara a eleição com o deputado federal Dr. Bento Munhoz da Rocha Neto, atual governador do Estado. (RATACHESKI, 1953, p. 35)

Assim, no período de 1946 a 1961, expandiram-se os cursos de magistério no Paraná, à medida que o Estado completava sua ocupação. Este fenômeno também aparecia no cenário nacional como parte da política de atendimento das populações em idade escolar.

Miguel (1997, p. 117) explica que o discurso oficial atribuía a insuficiência e ineficácia do ensino primário e normal a causas sociais e políticas tais como: dispersão demográfica, não-permanência do professor na zona rural, insuficiente quota de verbas aplicadas ao ensino e medidas de caráter autoritário durante o Estado Novo. Afirmar a autora que estudos teóricos mais aprofundados, entretanto, apontam como causas o próprio modo como se desenvolveu o estado brasileiro, para o qual o sistema de educação pública fundamental não se constituiu como prioridade. À medida que avançava o processo de industrialização, à escola caberia preparar adequadamente a força de trabalho para o setor industrial, de forma que nas décadas de 1920 e 1930, as atenções se voltassem para o ensino industrial, comercial e secundário. A importância do professor ficava explícita na função que exercia, como um dos meios com o qual a classe governamental contava para veicular suas concepções de reforma e para implantá-las.

Na década de 1940, grande parte do magistério era composta de professores extranumerários, fração da categoria que se caracterizava pela carente preparação pedagógica ou preparação geral. O governo entendia a falta de conhecimentos específicos caracterizadores da formação do professor como sinônimo de carência de formação moral e cívica. Para Miguel (1999, p. 128), a educação escolar era concebida como aquela que, mediante a transmissão adequada de conhecimentos sistematizados, selecionados pela Secretaria da Educação e Cultura, implicitamente contribuiria para o desenvolvimento intelectual, cívico e moral da personalidade do aluno e promoveria a melhoria social e econômica do meio.

Diante do crescimento econômico e social do Paraná, bem como do surgimento dos problemas sociais inerentes ao sistema capitalista em expansão, o Estado tentou, através de medidas racionalizadoras nas várias instâncias administrativas, formas de organizar o crescimento e solucionar os problemas. Algumas medidas foram tomadas, como a organização do sistema estadual de educação, através de lei orgânica. Assim, Miguel (1997, p. 132) relata que, em 1949, o Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação do Estado, elaborado por Erasmo Pilotto, foi enviado à Assembleia Legislativa. Nele, as instituições de educação de adultos seriam organizadas de forma a suprir as deficiências do ensino primário e para ampliar o conteúdo com conhecimentos novos com algum aspecto particular da ciência ou da

técnica, tendo em vista a elevação do nível de vida do educando e de sua região (Artigo 15, II). No entanto, o Anteprojeto não foi aprovado na Assembleia Legislativa.

Ratacheski (1953, p. 37) afirma que no ano de 1953 existiam no Paraná, segundo dados colhidos na Secretaria de Educação e Cultura, 204 grupos escolares, 2382 Escolas isoladas, 114 Casas escolares, 105 Escolas particulares e 621 Escolas municipais, onde era ministrado o ensino primário em geral.

A presidência da comissão responsável pela educação de adultos era exercida pelo Dr. Albertoni Silveira. Assim:

No ano de 1952 funcionaram com resultados promissores 450 cursos assim distribuídos:

Andirá, 5; Araiporanga, 5; Arapongas, 5; Araucária, 1; Assai, 6; Bandeirantes, 7; Bela Vista do Paraíso, 8; Cambará, 4; Campo Largo, 16; Carlópolis, 4; Castro, 10; Cerro Azul, 21; Colombo, 10; Cornélio Procopio, 20; Curitiba, 18; Curiúva, 4; Guaraqueçaba, 5; Ibaiti, 10; Imbituva, 3; Irati, 16; Jacarezinho, 26; Jaguapitã, 4; Jataizinho, 5; Joaquim Távora, 4; Lapa, 16; Laranjeiras do Sul, 12; Londrina, 9; Morretes, 10; Palmas, 4; Palmeira, 1; Paranaguá, 12; Piraquara, 13; Porto Amazonas, 1; Prudentópolis, 5; Ponta Grossa, 15; Porecatu, 7; Quatiguá, 4; Rebouças, 9; Reserva, 5; Ribeirão do Pinhal, 5; Rio Azul, 3; Rio Branco do Sul, 15; Rio Negro, 5; Rolândia, 5; Santa Mariana, 4; Santo Antônio da Platina, 9; São José dos Pinhais, 25; São Mateus do Sul, 8; Sengés, 5; Sertanópolis, 2; Siqueira Campos, 10; Teixeira Soares, 6; Timoneira, 2; Tomazina, 10; União da Vitória, 1; Uraí, 3. (RATACHESKI, 1953, p. 38)

Com relação à legislação de ensino, em 15 de maio de 1947 foi publicado no Diário Oficial do Estado do Paraná o Decreto nº 2486, no qual se criava um curso ginásial misto, noturno: “[...] de modo que melhor se possa ministrar instrução secundária aos menos favorecidos de recursos financeiros e que por isso mesmo precisam trabalhar durante o dia. [...]” (PARANÁ, 1947, p. 01) O artigo primeiro determinava que seria criado um curso ginásial misto, noturno, do primeiro ciclo, junto ao Ginásio Paranaense, Seção Feminina, na Capital do Estado.

A Lei nº 271, de 15 de outubro de 1949, publicada, por sua vez, no Diário Oficial do Estado em 18 de outubro de 1949, destacava a criação de funções gratificadas para o Cargo de Diretor do Curso Noturno. O artigo primeiro dizia que:

Ficam criadas, na Tabela IV, da Parte Permanente do quadro Geral do Funcionalismo Público do Estado, na Secretaria de Educação e Cultura, (07) sete funções gratificadas de Diretor de Curso Noturno, dos Grupos Escolares Presidente Pedrosa, do Bacacheri, D. Pedro II, das Mercês, Professor Brandão, Dr. Xavier da Silva, desta Capital e Silveira da Mota, de São José dos Pinhais, cada uma com Cr\$ 600,00 (seiscentos cruzeiros) anuais.

Artigo 2º: A despesa da execução da presente lei ocorrerá por conta da verba nº 703, consignação n. 8 – 33 – 0, do orçamento vigente. (PARANÁ, 1949, p. 01)

Observa-se que as escolas noturnas de alfabetização de adultos dependiam totalmente do auxílio financeiro do governo. A Lei nº 2.660, de 23 de março de 1956, publicada no Diário Oficial do Estado em 02 de abril de 1956, concedia um auxílio de Cr\$ 50.000, 00 (cinquenta mil cruzeiros) para a escola de alfabetização de adultos anexa ao Antártica Esporte Clube, com sede na estrada da Fazendinha, no Bairro Portão. (PARANÁ, 1956, p. 01) Neste mesmo ano, em Mensagem à Assembleia Legislativa do Estado, o Governador Moysés Lupion destacava sobre o ensino primário supletivo os seguintes pontos:

[...] o ensino primário supletivo é, na sua maior parte, mantido com auxílio de verbas federais. 605 cursos funcionaram em 1955. Em grande parte, foram localizados nas zonas rurais, sendo contemplados todos os municípios com pelo menos dois cursos, embora alguns deles não tenham conseguido instalá-los alegando dispersão demográfica. Afora esses, funcionam ainda 120 classes mantidas exclusivamente pelo Estado, na Capital e 43 no interior. Perto de 9000 alunos freqüentaram os cursos supletivos das duas ordens referidas acima. [...] (PARANÁ, 1956, p. 158)

Em 01 de outubro de 1962 foi publicado o Programa Educacional de Emergência especial, celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a Secretaria de Educação e Cultura do Paraná. O Programa Educacional de Emergência previa a matrícula em classes noturnas de recuperação cultural e cívica os jovens que completassem em 1962, ainda analfabetos, os 14 e 18 anos, de modo que, dentro de cinco anos, não existisse nenhum menor de 23 anos que não tivesse tido uma oportunidade de alfabetizar-se. Enfatizava-se o aperfeiçoamento do professorado por meio de cursos e a ampliação da rede de escolas (PARANÁ, 1962, p. 07), contudo, os professores seriam voluntários. O documento aponta, também, a aplicação de verbas para o ensino supletivo. O material didático (cartilhas, cadernos, entre outros) seria fornecido pela Secretaria de Educação e Cultura.

A Lei nº 4.978, de 05 de dezembro de 1964, trazia regulamentação sobre a organização do ensino, em seu Capítulo III, Parágrafo único, afirmava que a educação de adultos fazia parte do sistema estadual de ensino:

O sistema estadual de ensino incluirá também cursos profissionais de nível primário, médio e superior, cursos pré-vocacionais e de orientação profissional, cursos de ensino supletivo, de educação de excepcionais e de adultos, bem como escolas que ministram cursos de aperfeiçoamento, de especialização e de pós-graduação. (PARANÁ, 1964, p. 03)

Já na Mensagem à Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, o Governador Ney Aminthas de Barros Braga comentava sobre a grande demanda do ensino, a necessidade de

criar novas perspectivas de emprego especializado no Estado e a demanda por escolas, principalmente da população de 11 a 28 anos. Enfatizou o ensino primário e o aumento de 04 para 06 anos de estudos obrigatórios. Neste período foi criada a FUNDEPAR – Fundação Educacional de Ensino²⁸.

Atentando-se para a história da educação de jovens e adultos no Brasil, refletimos que na década de 1930, apesar dos problemas políticos e econômicos enfrentados, vários são os movimentos de educação de adultos. A década de 1940, por sua vez, assiste a iniciativas políticas e pedagógicas. Nas décadas de 1950 e início da década de 1960, a sociedade civil promove vários movimentos de cultura popular. Nos anos de 1963 e 1964 são lançados programas pelo governo federal, que afetaram diretamente o Estado do Paraná, como foi verificado acima.

O período foi bastante significativo para a educação em geral no Paraná. Cabe novamente destacar a brilhante iniciativa de Erasmo Pilotto no âmbito da educação de jovens e adultos, em que no Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação do Estado as instituições de educação de adultos seriam organizadas de forma a suprir as deficiências do ensino primário e para ampliar o conteúdo com conhecimentos novos com algum aspecto particular da ciência ou da técnica, tendo em vista a elevação do nível de vida do educando e de sua região. (MIGUEL, 1999)

Até a década de 1950 funcionavam 450 cursos de educação de jovens e adultos no Paraná. As leis educacionais continuam se resumindo à determinação de criação de cursos noturnos, apoio à iniciativa privada e ainda à criação de uma função gratificada ao diretor do curso noturno.

Contudo, o Programa Educacional de Emergência do Governo Federal afetou diretamente o Estado do Paraná e daria novo ânimo à educação de jovens e adultos por contemplar uma proposta interessante de formação do professores, que até então era

²⁸ “[...] A Fundepar é o órgão responsável pela rede física escolar do Estado. A instituição avalia as necessidades de cada comunidade, liberando recursos para a construção ou reforma de escolas e destinando verbas para a manutenção das unidades. Instituída no dia 2 de julho de 1962, com o nome de Fundo Estadual de Ensino, pelo então governador do Paraná Ney Braga, passou a ser chamada de Fundação Educacional do Estado do Paraná - Fundepar, em agosto de 1962 e, em 16 de julho de 1991, recebeu a denominação atual, de Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná. [...] A Fundepar é responsável pelos prédios escolares, construção obras, reparos, manutenção, assinatura de convênios com prefeituras e Associações de Pais e Mestres. Também equipa as escolas com conjuntos escolares e material permanente e distribui merenda e recursos do fundo rotativo para obras emergenciais. [...]” Disponível em: < <http://www.parana-online.com.br/editoria/cidades/new/s/16545/>> Acesso em: 27 de jan de 2009.

inexistente, e ampliação da rede de escolas. A lei institui em 1964 que a educação de jovens e adultos faria parte do sistema de ensino.

Assim, trata-se de uma fase bastante importante de iniciativas para a educação de jovens e adultos, de consolidação de uma política de formação para os professores. Será necessário verificar se realmente essa política se efetivou nos anos subsequentes. Contudo, verificamos que a educação de jovens e adultos ainda tinha por objetivo apenas ensinar os rudimentos da escrita.

O próximo capítulo dará sequência a este, apresentando a história da educação de jovens e adultos no Estado do Paraná no período de 1964 a 1996. Serão destacados aspectos relacionados à educação de jovens e adultos no Brasil e à legislação educacional do período.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO PARANÁ CONFIGURADA NAS LEIS E DECRETOS REFERENTES À EDUCAÇÃO (1964 – 1996)

1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem por objetivo apresentar a educação de jovens e adultos no Estado do Paraná, aprofundando estudos relativos à evolução do sistema educacional paranaense no período de 1964 a 1996. Inicialmente, discutimos o contexto e a educação no Brasil pós 1964. Depois, apresentamos aspectos relacionados à educação de jovens e adultos no Brasil, principalmente as iniciativas do MEB²⁹, o pensamento de Paulo Freire e ações como o Mobral³⁰. Daremos especial atenção à questão da educação de jovens e adultos nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71 e 9.394/96. Caracterizaremos concepções de ensino e de formação de professores desta modalidade de ensino, assim como foi feito no capítulo anterior.

Com relação à educação de jovens e adultos no Paraná, podemos observar basicamente o mesmo movimento que ocorreu nas décadas anteriores, isto é, a legislação apresenta unicamente a criação dessas escolas. No caso em questão, verificamos a publicação de decretos sobre a criação de supletivos nas escolas, já na década de 1980. Observou-se, também, um período de aproximadamente 40 anos em que as fontes legais silenciaram. Foi necessário, então, complementar os dados da lei com outras fontes que trouxeram grandes contribuições ao estudo. O silêncio das fontes não impossibilitou a reflexão profunda sobre a legislação da época e, de certa forma, abriu possibilidades de busca de relatos de indivíduos que viveram e atuaram na educação de jovens e adultos nas décadas de 1970, 1980 e início da década de 1990, em que não se tem dados oficiais sobre o tema. É o que será realizado no Capítulo III deste trabalho.

Deste modo, consideramos que o Capítulo II e III são complementares – o Capítulo II é essencialmente teórico e o Capítulo III reflete sobre a teoria estudada e sobre a prática dos professores. Optamos por dividi-los apenas para fins de exposição acadêmica.

²⁹ MEB: Movimento de Educação de Base.

³⁰ MOBRL: Movimento Brasileiro de Alfabetização.

2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO POLÍTICO-ECONÔMICO E EDUCACIONAL BRASILEIRO (1964 – 1996)

Para refletir sobre o contexto político-econômico e educacional brasileiro do período foi necessária a leitura das obras de Saviani. O autor interpreta a realidade à luz do materialismo histórico, propondo sempre uma prática pedagógica pautada na interação entre conteúdo e realidade concreta (esta posição é assumida neste estudo). Serão utilizados alguns apenas dados apresentados por Ghiraldelli Jr., pois o autor interpreta a realidade de outra maneira. Romanelli, por sua vez, trará uma minuciosa análise do período e suas considerações servem de referência para o pesquisador da história da educação.

Saviani (1998) afirma que, no período pré 1964, sob a vigência da ideologia nacional-desenvolvimentista, a “política social” entra em conflito com a “política econômica”, já que o caráter antissocial desta era identificado com a sua marca desnacionalizante, decorrendo daí a dependência e subordinação da nação brasileira aos países capitalistas centrais, em especial aos Estados Unidos. O autor compreende que a política econômica deixou de lado os interesses da população por educação, saúde, entre outros, voltando-se para interesses estrangeiros. O caráter social propriamente dito da política social, por sua vez, identificava-se com a nacionalização da economia e o desenvolvimento autossustentado.

Os problemas de ordem cultural, educacional, salarial, de saúde, habitação e previdência social, os direitos dos trabalhadores da cidade e do campo se colocavam como exigências da autonomia nacional. Contudo, com o regime instalado a partir de 1964, a questão social se converteu em questão de segurança interna. “[...] Sob a égide da ideologia da interdependência, todo o aparelho de Estado é reordenado para atender àquilo que passa a ser chamado de ‘imperativo da segurança nacional’. [...]” (SAVIANI, 1998, p. 123)

A política social se inscreveu no quadro da ação preventiva destinada a garantir a segurança interna, visando evitar que se criasse e se ampliasse no país o clima propício ao desenvolvimento do processo subversivo e envolvia todo o aparelho governamental abrangendo os setores político, econômico, social e militar. O autor explica que as medidas de política social a partir de 1964, na vigência do regime militar, passaram a integrar o campo

psicossocial³¹ do chamado “Poder Nacional”, colocado a serviço da “Segurança Nacional”, isto é, acionado para prevenir (evitar), reprimir (impedir) e neutralizar (eliminar) a “subversão interna”. “[...] Em outras palavras, o ‘Poder Nacional’, tal como concebido pela ideologia da interdependência, é acionado para destruir a ‘autonomia nacional’ nos termos da ideologia nacional-desenvolvimentista. [...]” (SAVIANI, 1998, p. 123)

Já a fase chamada “Nova República” (1985 – 1989) foi caracterizada pela ambiguidade, pois o slogan “Tudo pelo Social” sugeria que se pretendia colocar a “política social” no centro das ações governamentais, mas as bases econômico-políticas se mantiveram inalteradas, sem que nenhuma medida de caráter social tenha se viabilizado. A década de 1990, por sua vez, foi inaugurada com o lema “Brasil Novo”, assumindo claramente a prioridade da inserção do país no quadro do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro ao qual se subordinam as políticas, de modo geral, e, especificamente, a política educacional.

Saviani (1998) aponta uma constante decorrente da determinação estrutural capitalista: a separação entre a política econômica e política social e a subordinação desta àquela. Neste sentido, do montante dos recursos manipulados pelo poder público, a parcela destinada ao setor social tenderá a ser sempre inferior àquela destinada aos demais setores.

A crônica penúria de recursos para a área social comparativamente à área econômica tornou-se lugar-comum. Tal situação é reforçada por duas características que se acentuaram desde os últimos anos do período militar: a adoção da privatização como forma de execução das diferentes modalidades de política social, resultando na organização de empresas capitalistas de prestação de serviços sociais às quais o Estado repassa os recursos públicos. Reeditou-se o mecanismo básico de funcionamento da economia capitalista que é a apropriação privada dos bens produzidos socialmente. A segunda característica consiste no atrelamento da prestação de serviços sociais ao desempenho da economia.

Todos esses insolúveis problemas derivam da estrutura da sociedade. Constatase, assim, que a ‘política social’ é uma expressão típica da sociedade capitalista que produz como um antídoto para compensar o caráter anti-social da economia própria dessa sociedade. Entretanto, a determinação econômica projeta sobre a ‘política social’ o seu caráter anti-social, limitando-a e circunscrevendo o seu papel às ações típicas que concorram para a preservação da ordem existente. (SAVIANI, 1998, p. 125)

³¹ Segundo Saviani (1998), o campo psicossocial abrange todo o espectro da “política social” envolvendo a cultura, educação, ensino, saúde, assistência e previdência social, ciência e tecnologia, habitação, comunicações, entre outros.

Ghiraldelli Jr. (1994, p. 163) corrobora as afirmações de Saviani (1998), destacando também que o período ditatorial³² se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério por meio da legislação educacional.

Assim, as reformas de ensino promovidas no período ditatorial corresponderam a um esforço dos grupos coligados no pacto político autoritário em alinhar a educação pelo fio condutor da ideologia do *desenvolvimento com segurança*³³.

No período de 1964 a 1968 foram firmados doze acordos MEC-USAID, o que comprometeu a política educacional do país às determinações dos técnicos americanos. Neste contexto, a Lei 5.692/71 não significou uma ruptura completa com a Lei 4.024/61, pois incorporava os objetivos gerais do ensino de 1º e 2º graus. Tais objetivos diziam respeito à necessidade de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, refletindo, além disso, os princípios da ditadura verificados pela incorporação de determinações no sentido da racionalização do trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante no 2º grau.

Na opinião de Saviani (1997), as medidas decorrentes das leis 5.540/68 e 5.692/71 integram um conjunto de iniciativas tomadas no âmbito do regime autoritário caracterizado pelo fechamento político. A continuidade socioeconômica se reflete no enunciado explícito dos objetivos da Lei 5.692/71 cuja formulação não difere daqueles da Lei 4.024/61. Os cinco primeiros títulos que tratam dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino permaneceram em vigor; são exatamente estes títulos que consubstanciam as diretrizes, isto é, a orientação fundamental da organização escolar brasileira.

Romanelli (1978, p. 257) afirma ainda que, após 1964, a desintegração de fatores atuantes no sistema educacional consubstanciou-se numa polarização de interesses, na qual os interesses sociais pressionavam o sistema em direção às inovações e à expansão de oportunidades; a estrutura de poder atuava tentando frear as inovações iminentes e a política econômica em fase de recuperação, não permitindo a expansão da oferta de ensino.

³²Ghiraldelli Jr. (1994, p. 170) divide o período ditatorial (1964 a 1985) em três momentos: uma primeira etapa corresponde aos governos dos generais Castello Branco e Costa e Silva (1964 – 1969); o governo da Junta Militar e do general Garrastazu Médici (1970 – 1974); o terceiro momento compreende os governos dos generais Ernesto Geisel e João Baptista Figueiredo (1975 – 1985).

³³In: Guiraldelli Jr. (1994).

O modelo é concentrador de renda, seguindo o caminho das sociedades periféricas que se industrializaram a partir de um processo de modernização introduzido pela modificação nos padrões de consumo de uma camada restrita da população. Esse processo condiciona a industrialização que se faz intensiva em meio a um excedente de mão de obra. Ao lado da contenção e retenção que caracterizaram esta fase, constatou-se uma aceleração do ritmo do crescimento da demanda social de educação, o que provocou um agravamento da crise do sistema educacional. Este ponto serviu de justificativa para a assinatura de uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a Agency for International Development (AID) – para assistência técnica e cooperação financeira dessa Agência à organização da educação brasileira. Essa política se concretizou na reforma geral do ensino (Leis 5.540/68, que fixou as normas para a organização e funcionamento do ensino superior, seguida de outros decretos que a regulamentaram e pela Lei 5.692/71).

Romanelli (1978, p. 251) salienta algumas inovações que a lei 5.692/71 propôs. São elas: extensão da obrigatoriedade escolar, a eliminação de parte do esquema seletivo das escolas, a eliminação do dualismo educacional (ensino secundário x ensino profissional) proveniente de um dualismo social mais profundo, a previsão mais objetiva de meios de execução das reformas, a profissionalização em nível médio, a cooperação das empresas na educação, a integração geral do sistema educacional desde o primeiro grau ao superior. A autora explica que a necessidade de se adequar o modelo de instituição escolar ao modelo de expansão econômica chocava-se com as soluções de ordem política apresentadas pelo Governo. Os objetivos deste, quanto à reorganização do ensino médio visavam a desviar a demanda social de educação superior e lançar na força de trabalho boa parcela do contingente que procurava este nível de ensino. Isto pressupunha uma visão pouco objetiva das funções que a Universidade vinha assumindo na estratificação e situação das camadas, na ordem social, como também uma visão distorcida da própria crise dos excedentes e das funções reais do ensino técnico de nível médio.

As brechas criadas para continuidade de ensino acadêmico de 2º grau, de que também nos ocupamos, além de uma indisfarçável preocupação de ‘deter’ a profissionalização no nível do 1º grau e até de abreviar essa profissionalização, sob pretexto de atender às contingências locais e individuais, refletem as pressões do setor empresarial, que, de certa forma, representam também as pressões do setor externo, para criar as condições de formação de uma mão-de-obra com alguma educação de base, alguma qualificação e que, uma vez treinada a curto prazo pela empresa, seja, ao mesmo tempo produtiva e barata. (ROMANELLI, 1978, p. 251)

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do

processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. Pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Na produção fabril, o trabalhador deve adaptar-se ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado de forma parcelada. O trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela de seu trabalho para produzir determinados objetos. (SAVIANI, 2007)

Uma particularidade da década de 1980 foi a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem. O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de idéias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos; todos estes são fatores enumerados por Saviani (2007) como elementos que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas. Em nível estadual, diversos governos de oposição ao regime militar eleitos em 1982 ensaiaram medidas de política educacional de interesse popular, destacando-se, segundo Saviani (2007, p. 404), o Paraná, com os regimentos escolares e as eleições para diretores.

No contexto das ideias pedagógicas contra-hegemônicas, o autor identifica duas modalidades: a primeira, inspirada na concepção libertadora formulada e difundida por Paulo Freire, estando próxima da Igreja em afinidade com a “teologia da libertação” e secundariamente nas ideias libertárias constitutivas da tradição anarquista; a segunda pautava-se pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado.

É importante destacar também a pedagogia histórico-crítica, tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades com a psicologia histórico-cultural de Vygotsky.

Apesar do clima favorável à emergência das pedagogias contra-hegemônicas propiciado pela década de 1980, na década de 1990, com a ascensão de governos ditos neoliberais, promovem-se nos diversos países reformas educativas caracterizadas pelo neoconservadorismo, refletindo os rumos tomados pela política mundial após a ascensão de Margaret Thatcher, na Inglaterra, que governou entre 1979 e 1990, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, cujo governo se estendeu de 1981 a 1989.

Nesse novo contexto, as idéias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade de Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado. (SAVIANI, 2007, p. 426)

O significado que veio a prevalecer na década de 1990 deriva de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados. Assim, na situação atual, o “aprender a aprender”³⁴ liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade. Diferentemente dos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade perseguidos na década de 1970 sob a iniciativa, controle e direção direta do Estado, na década de 1990 assume-se uma nova conotação: advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público. Seguindo esta orientação, as reformas educativas empenham-se em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, aos menos dividi-los (na forma de parcerias) com a iniciativa privada e as organizações não-governamentais.

[...] as idéias pedagógicas no Brasil da última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na ‘pedagogia da exclusão’. Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema ‘aprender a aprender’ como orientação pedagógica. Essa reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender com atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Os caminhos dessa maximização desembocam na ‘pedagogia da qualidade total’ e na ‘pedagogia corporativa’. (SAVIANI, 2007, p. 439 – 440)

Retomando as considerações de Saviani de que há uma constante decorrente da determinação estrutural capitalista na economia brasileira, isto é, a separação entre a política econômica e política social e a subordinação desta àquela, analisamos rapidamente as influências do Banco Mundial sobre a educação brasileira, a partir da visão crítica de estudiosos como Soares, Caraggio, Silva e Enguita.

De acordo com Soares (2000), o Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. Sua importância hoje se deve não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter

³⁴ Este termo foi introduzido pela primeira vez pelos pensadores da Escola Nova, em especial Dewey e Kilpatrick. Significava um ato interior do aluno de elaboração do conhecimento. A pedagogia neoliberal toma essa ideia, mas como se o aluno criasse ciência, mesmo na escola fundamental.

estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural.

No Brasil, o Banco Mundial vem exercendo grande influência no processo de desenvolvimento. Durante o período de expansão da economia que perdurou até o final dos anos 1970, o Banco Mundial promoveu a “modernização” do campo e financiou um conjunto de grandes projetos industriais e de infraestrutura no país, que contribuíram para o fortalecimento de um modelo de desenvolvimento concentrador de renda e danoso ao meio ambiente. De acordo com Soares (2000), o Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. Sua importância hoje se deve não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural.

A partir dos anos 1980, houve significativa mudança no caráter da relação entre o Banco Mundial e os países em desenvolvimento tomadores de empréstimos. Superando a tradicional influência que já exercia sobre as políticas setoriais dos países em desenvolvimento, o Banco Mundial passou a exercer amplo controle sobre o conjunto das políticas domésticas, sendo peça-chave no processo de reestruturação desses países ao longo dos últimos 15 anos. Neste contexto, surgem os programas de ajuste estrutural – modalidade de empréstimo não vinculada a projetos, mas sujeita a condicionalidades amplas e severas de cunho macroeconômico e setorial – que passaram a ser geridos pelo Banco Mundial a partir do início dos anos 1980. A ideia central que passou a vigorar com os programas de ajuste é que a maior parte das dificuldades dos países se encontra neles próprios, sobretudo na rigidez de suas economias. Consequentemente, reformas profundas em suas instituições e políticas passaram a ser consideradas mais importantes do que o alívio da dívida.

Contrastando com o enorme impacto que os programas de ajuste vêm causando nos países em desenvolvimento, estes não foram capazes de resolver o problema da dívida, tornando-se um obstáculo à superação da própria crise. (SOARES, 2000, p. 21 – 22)

Nos anos 1980, com a emergência da crise de endividamento, o Banco Mundial e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia brasileira. Não só passaram a intervir diretamente na formulação da política econômica interna, como a influenciar crescentemente a própria legislação brasileira. As políticas recessivas acordadas com o FMI e os programas de liberalização e desregulamentação da economia brasileira estimulados pelo Banco Mundial levaram o país a apresentar, no início dos anos 1990, um

quadro de agravamento da miséria e da exclusão social sem precedentes neste século, com cerca de 40% da população vivendo abaixo da linha da pobreza.

A partir do governo Collor, foram implementados diversos programas de estabilização, corte de gastos públicos, renegociação da dívida externa, abertura comercial, flexibilização e estímulo do ingresso de capitais estrangeiros, iniciou-se o programa de privatização, eliminação de diversos programas de incentivo e controle de preços, aumento de exportações, além de dismantelar os serviços e as políticas públicas. “[...] As conseqüências dessas políticas não fogem à regra das demais experiências latino-americanas. O quadro recessivo que o ajuste impôs gerou queda da renda *per capita*, aumento da concentração de renda, alastramento da pobreza e da exclusão social no país. [...]” (SOARES, 2000, p. 36)

O governo Fernando Henrique, por sua vez, deu continuidade às reformas liberalizantes, ampliando o processo de abertura econômica, intensificando os processos de privatizações e aprovando uma série de mudanças constitucionais que abriram caminho para o aprofundamento das reformas. Muitas mudanças coincidiram com as propostas do Banco Mundial, como a concentração dos recursos para a educação no ensino básico, entre outras. Até a metade da década de 1990, Soares (2000) constatou uma reaproximação do Banco Mundial em relação ao Brasil, após um período de queda da participação do país nos empréstimos do banco.

Com relação à política educacional do Banco Mundial e seus fundamentos, Caraggio (2000) explica que a escola se assemelha à empresa. Os fatores do processo educativo são vistos como insumos, a eficiência e as taxas de retorno como critérios fundamentais de decisão. Este fato é considerado motivo de preocupação, uma vez que este modelo traz uma série de vícios intrínsecos conhecidos que podem incidir sobre a validade científica das propostas apresentadas. Soma-se ainda o uso que se faz deste modelo.

[...] Existem suficientes evidências para afirmar que, com o mesmo modelo, poderia chegar-se a diferentes conclusões (por exemplo, no que se refere à prioridade da educação de primeiro grau versus a secundária, a básica versus a superior, etc.) se fossem aplicadas as metodologias com outra intenção ou com maior rigor, colocando-se as hipóteses realmente à prova em vez de tentar construir exemplos favoráveis. [...] (CARAGGIO, 2000, p. 97 – 98)

Caraggio (2000) explica que para enquadrar a realidade educativa em seu modelo econômico e poder aplicar-lhe seus teoremas gerais, o Banco estabeleceu uma correlação entre o sistema educativo e o sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa.

Silva (2001) também analisa a descrição da situação feita pelo discurso neoliberal e acrescenta que a educação pública encontrou-se em estado deplorável não apenas por causa da má gestão por parte dos poderes públicos, mas, sobretudo, porque havia um conflito na crise fiscal entre propósitos imediatos de acumulação e propósitos de legitimação, isto é, os governos estaduais não remuneravam mal os professores apenas por falta de iniciativa dos governadores, mas porque isso competia com objetivos de financiamento, necessários aos processos de acumulação mais imediatos. Assim:

As escolas públicas não estão no estado em que estão simplesmente porque gerenciam mal seus recursos ou porque seus métodos ou currículos são inadequados. Elas não têm os recursos que deveriam ter porque a população a que servem está colocada numa posição subordinada em relação às relações dominantes de poder. Seus métodos e currículos podem ser inadequados, mas isso não pode ser discutido fora de um contexto de falta total de recursos e de poder. Por isso a questão da qualidade também não pode ser formulada fora desse contexto. A qualidade já existe – qualidade de vida, qualidade de educação, qualidade de saúde. Mas apenas para alguns. Nesse sentido, qualidade é apenas sinônimo de riqueza e, como riqueza, trata-se de um conceito relacional. Boa e muita qualidade para uns, pouca e má qualidade para outros. Por isso, a gerência da qualidade total na escola privada é redundante – ela já existe; na escola pública é inócua – se não se mexer na estrutura de distribuição de riqueza e recursos. (SILVA, 2001, p. 19 – 20)

Os “consumidores da educação”, numa educação redefinida como mercado, podem acabar descobrindo tarde demais que a “mão invisível do mercado” não pode ser responsabilizada pelos defeitos e fracassos simplesmente porque não pode ser localizada. E, ao mesmo tempo, já não estarão lá aqueles espaços públicos e democráticos de discussão que poderiam ser acionados simplesmente porque foram suprimidos. Deste modo:

[...] quando questões de igualdade / desigualdade e justiça / injustiça se traduzem em questões de qualidade / falta de qualidade quem sofre não são aqueles que já tem suficiente qualidade, mas precisamente aqueles que não a têm e que vêm reduzidas suas chances de obtê-la, pelo predomínio de um discurso que tende a obscurecer o fato de que a sua falta de qualidade se deve ao excesso de qualidade de outros. [...] (SILVA, 2001, p. 22)

Uma das soluções neoliberais para a educação é a ideia de que a mesma não seja financiada diretamente pelo Estado, mas que o Estado repasse aos pais / consumidores uma determinada quantia, os quais escolheriam a escola que mais conviria a seus filhos. A redefinição neoliberal da educação como treinamento tende a acentuar as divisões na medida em que os esquemas propostos serão aplicados às crianças e jovens das classes subalternas, pois as classes com poder e recursos continuarão a lutar por pedagogias e currículos que garantam seu investimento em capital cultural e sua posição na estrutura econômica e social.

Isto influenciará muito a educação de jovens e adultos no Brasil, principalmente quando se reflete sobre o esvaziamento das políticas públicas para esta modalidade de ensino (o que será discutido nos itens que se seguem).

Para Enguita (2001), ao colocar a ênfase na centralidade das reformas educacionais para continuar ou melhorar na competição internacional, está-se afirmando que o país não vai melhor por culpa de seu sistema educacional. Ao insistir no problema educação / emprego, entre o que o sistema educacional produz e o que o mundo empresarial requer, lança-se a mensagem de que o fenômeno do desemprego é culpa dos sujeitos que não souberam adquirir a educação adequada ou dos poderes públicos que não souberam oferecê-la, mas nunca das empresas, embora sejam essas as que tomam as decisões sobre investimentos, emprego e que organizam os processos de trabalho.

Assim, verificamos que pós 1964 a política econômica deixou de lado os interesses da população, voltando-se aos interesses estrangeiros. Durante o regime militar houve demasiada preocupação com a segurança nacional para se evitar a chamada “subversão interna”. A Nova República (1985 – 1989), por sua vez, foi um período ambíguo, pois seu discurso valorizava a política social, contudo as bases econômico-políticas permaneciam inalteradas. Assistimos na década de 1990 aos fenômenos da globalização e do neoliberalismo. Todas estas ações influenciaram a educação brasileira, pois se pode verificar que as reformas de ensino alinharam a educação às políticas econômicas, principalmente nas legislações de ensino, nas ideias pedagógicas e na ação do Banco Mundial. Diante deste cenário, é necessário observar como esta estrutura afetou a educação de jovens e adultos ao longo das décadas, como apontaremos no item que se segue.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL (1964 – 1996)

Ribeiro (2000, p. 192) afirma que, se antes de 1964 o que motivava vários grupos a descobrirem meios de alfabetizar a população adulta era um instrumento indispensável, mesmo que não suficiente à participação ativa na política do país, após 1964, com o Mobral, foi feita a vinculação imediata da alfabetização com a participação na vida econômica, participação esta não sendo entendida como a possibilidade de emprego como assalariado em um novo modelo de acumulação acelerada do capital internacional.

Os modelos econômicos liberal e neoliberal, por sua vez, fundamentam seus objetivos e concepções de alfabetização de adultos em concepções filosóficas positivistas de caráter pragmático. Moura (1999, p. 32 – 33) verifica que estas se pautam em concepções psicológicas empiristas-associacionistas que consideram o adulto analfabeto como um ser inferior do ponto de vista das capacidades superiores de inteligência; além de uma visão antropológica de um indivíduo pobre culturalmente. A partir dessa perspectiva resulta uma abordagem metodológica centrada na exposição verbalista e autoritária, auxiliadas por recursos didáticos transplantados de experiências com a educação infantil. Como resultado desta prática, os adultos se instrumentalizam apenas para assinar o nome e quando muito registrar letras e palavras soltas para eles e sem significado para suas práticas sociais. Outros autores também têm a mesma opinião que Moura, principalmente Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto. Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido* (2005), entende que os homens são seres que se inquietam e necessitam saber sempre mais, por isso é necessário que a educação leve à problematização e ao diálogo. Para Pinto (2005), a participação ativa das massas e do grande número de analfabetos no processo político de uma sociedade expande a consciência do trabalhador e lhe ensina a importância de sua participação mais ativa na vontade geral.

No início dos anos de 1990, a partir da disseminação do pensamento / modelo neoliberal em que se impõe uma política de redução dos gastos públicos, de privatização e enxugamento do Estado, entendia-se que era imprescindível investir na educação básica de crianças e adolescentes e na capacitação daqueles que já dispunham de um nível de conhecimento acumulados que podiam ser utilizados como pré-requisito no treinamento profissional. A escolarização dos jovens e adultos analfabetos era vista como um empreendimento caro, considerado um gasto sem retorno para o sistema produtivo. “[...] Neste sentido, muitas das iniciativas de âmbito federal foram desativadas e desarticuladas, sob a justificativa de que a escolarização dos jovens e adultos analfabetos é um empreendimento muito caro, devendo ser assumida por toda a sociedade. [...]” (MOURA, 1999, p. 36)

De forma a melhor compreender a educação de jovens e adultos no período de 1964 a 1996, o item passará a abordar as iniciativas do MEB, Movimento de Educação de Base, o pensamento de Paulo Freire e ações como o Mobral, que compreendem as décadas de 1960 a 1980. Daremos especial atenção à questão da educação de jovens e adultos nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71 e 9.394/96.

3.1 O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE (MEB)

De acordo com Kreutz (1979, p. 51), em 1960 diversos grupos se organizam para promover a educação de adultos.

[...] Os movimentos de educação popular surgiram em contexto agitado da vida nacional. É inegável que no início da década de 1960 se desenvolveu a maior mobilização já realizada no Brasil até então no sentido da educação de adultos. O processo político vai se radicalizando rumo ao nacionalismo. Discute-se o problema do voto e da representatividade do sistema face ao elevado número de analfabetos. Sob o aspecto sócio-estrutural era grande a efervescência de idéias e as pressões em torno das reformas de base. [...] Politicamente o objetivo era claro: assumido o executivo em situação de crise e submetido a pressões e resistências crescentes durante toda a duração de sua permanência no poder, o governo Goulart associava suas possibilidades de sobrevivência e fortalecimento político à ampliação de suas bases populares – e a luta pela realização de reformas, examinada sob este prisma – aparecia como o principal instrumento de catalisação de apoio popular ao governo. Os partidos e os grupos de esquerda eram componentes indispensáveis à condução desta política de massas. (KREUTZ, 1979, p. 72)

As crises brasileiras de ordem econômica, política e social da época criaram condições de mobilização, possibilitando que mecanismos da sociedade civil atuassem junto aos trabalhadores do meio rural e urbano no sentido de organizá-los para uma participação política consciente. Assim, as iniciativas de diversos grupos em relação à educação popular são motivadas, segundo o autor, por uma falta de coordenação nacional, ante a desmoralização e declínio da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos do Departamento Nacional de Educação. Neste sentido, novas ideias pedagógicas inspiradas no personalismo francês³⁵, nas noções de consciência histórica e na teorização isebiana³⁶, vão de

³⁵ Personalismo francês: “[...] Admitem-se como personalistas, em geral, as doutrinas que situam a pessoa como centro da concepção do mundo e da vida, opondo-a como unidade autônoma e inconfundível diante da natureza e das coisas. Personalismo, na acepção mais antiga, significa a crença num Deus pessoal, transcendente ao mundo, em oposição ao panteísmo, que o confunde com o mundo. [...]” Disponível em: <<http://encfil.goldeye.info/personalismo.htm>> Acesso em: 27 jan 2009. Ferreira (2009) acredita que o Personalismo é uma corrente do Espiritualismo. Em linhas gerais, o Espiritualismo foi uma reação ao positivismo, surgida em meados do séc. XIX, que procurava revalorizar o papel da religião e principalmente salientar a dimensão não reduzível do homem às determinações de sua natureza físico-biológica. Tem como conceito chave a noção de consciência. A principal obra que relata o personalismo é *Le Personnalisme*, de Emmanuel Mounier.

³⁶ Para Oliveira Filho (2009), o conceito de revolução nacional é o eixo estruturador do pensamento isebiano. Eles concebiam a revolução como uma forma de remover os obstáculos ao desenvolvimento e superar o atraso brasileiro. Os isebianos faziam uma espécie de contraponto com os marxistas e dialogavam com outros pensamentos e teorias. Podem ser entendidos como intelectuais independentes que teorizavam sobre os problemas brasileiros e que tinham soluções práticas que implicavam um projeto de poder no qual eles próprios seriam os gestores da racionalidade, da política e da ação do governo.

encontro à busca de novas diretrizes para a educação de adultos. O autor destaca o MEB como um dos movimentos mais expressivos de educação popular.

O propósito deste tópico é apresentar um rápido esboço sobre algumas ações do MEB – Movimento de Educação de Base – no período de 1961 – 1965³⁷. Este se destacou como um dos movimentos de educação popular importantes na história das transformações sociais do Brasil. De acordo com Wanderley (1984, p. 48), o MEB constituiu-se na sequência das atividades de educação pelo rádio, promovidas pelo episcopado nas arquidioceses de Natal e Aracaju. Com apoio nestas experiências, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) elaborou um plano de um movimento educativo de ação nacional, que ganhou caráter oficial pelo Decreto 50.370 de 21 de março de 1961, mediante o qual o Governo Federal forneceria recursos, através de convênios com órgãos da administração federal, para serem aplicados no programa da CNBB, por meio do MEB e utilizando a rede de emissoras católicas, para as áreas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país. Posteriormente, ampliou-se a área de ação para as áreas subdesenvolvidas do país como um todo, e o Governo Federal comprometia-se a conceder canais radiofônicos aos bispos para finalidades de educação de base, além de autorizar a requisição de funcionários federais e autárquicos para prestar serviços ao Movimento.

Para Kreutz (1979), o MEB se inspirou nas experiências de escolas radiofônicas da Colômbia; as Arquidioceses de Natal e Aracaju iniciaram a aplicação de um sistema educativo através de emissões radiofônicas, que se mostrou adequado para a atuação nas áreas subdesenvolvidas, onde a escassez de comunicações, de recursos materiais e humanos mantinha a população em nível cultural, econômico e social, nas palavras do autor, incompatíveis com a dignidade humana. O autor também relata a existência de escolas radiofônicas na cidade de Pato Branco, no Paraná, ligadas ao Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA), iniciado pelo MEC em 1958, com o objetivo de influir na elevação social do povo e colaborar na mobilização nacional contra o analfabetismo.

O trabalho de Wanderley (1984) analisa os objetivos buscados pela Igreja e pelo governo para patrocinar tal tipo de atividade educativa. Sobre os motivos que teriam levado o governo a aceitar a proposta da Igreja, entende-se que um deles gira em torno da estratégia típica da política populista, visando fortalecer o novo governo que não dispunha de uma máquina eleitoral própria, ampliando, deste modo, o contingente eleitoral. Com relação à

³⁷ Para estudo detalhado sobre o MEB, ver WANDERLEY, L. E. W. **Educar para transformar:** educação popular, Igreja Católica e política no movimento de Educação de Base. Petrópolis: Vozes, 1984. O trabalho de Kreutz (1979) também é muito rico em informações sobre o MEB e, além disso, os autores dialogam em suas opiniões no que se refere ao projeto educacional em estudo.

Igreja Católica, sabia-se das preocupações de bispos, principalmente na região nordestina. Estes bispos contataram o Governo Federal à época de Juscelino. O resultado de uma dessas reuniões oficiais foi um convênio entre o Governo e a Igreja de Sergipe para atividades de educação de base. Por outro lado, é conhecida a tradicional preocupação da Igreja com a área da educação e com trabalhos de ação social e promoção humana de populações desassistidas.

Do ponto de vista estrutural, o MEB era assim organizado:

- Em nível nacional, havia um Conselho Diretor Nacional (CDN), composto de 09 bispos e arcebispos, e dois leigos, sendo um representante do Presidente da República;
- Em cada Estado havia um Conselho Diretor Estadual (CDE), congregando os bispos das áreas onde funcionava o MEB em âmbito estadual;
- Para cada Sistema Local, a responsabilidade da orientação cabia ao bispo diocesano;
- Os leigos contavam com a Comissão Executiva Nacional (CEN) dependente da CDN, que orientava e coordenava as atividades das Equipes Estaduais (EE), das quais dependiam as equipes locais (EL).

A direção do MEB se exercia pela Diretoria Executiva constituída por presidente e vice-presidente do Conselho Diretor Nacional e por um secretário. O secretário central tinha um papel importante de coordenar e organizar os sistemas novos, treinar e selecionar o pessoal para as equipes locais. A unidade nuclear do Movimento era o Sistema de Educação de Base, o Sistema Radioeducativo, que atingia uma área determinada. Cada sistema, por meio de sua equipe local, deveria planejar, executar e coordenar o programa local de educação de base. O Sistema Radioeducativo tinha características gerais similares em todo o país, em que pese o fato de que cada sistema e cada equipe local possuíam sua originalidade e características específicas. Para adequar o trabalho à realidade e acompanhar as comunidades, efetuava-se um levantamento da situação local e regional de uma dada área geográfica, em sua multidimensionalidade, buscando motivar as comunidades e descobrir as lideranças impulsionadoras das futuras atividades.

Wanderley (1984) explica que os constantes treinamentos permitiam a homogeneização do método em âmbito nacional. As equipes locais recebiam apoio das equipes estaduais e da equipe nacional, através dos treinamentos, dias de estudos, encontros, textos de estudo e material didático, com reuniões em outros Estados para troca de experiências. Contudo, para o autor, a parte mais rica da atuação do MEB manifestou-se através de suas práticas educativas e das reflexões delas derivadas. Assim, mesmo não

havendo uma sucessão linear nas práticas que foram se sucedendo, passos qualitativos foram se efetivando.

[...] Da programação radiofônica convencional já referida, uma primeira fase aconteceu com a explicitação do que fosse o processo conscientizador-politizador. O Sistema Radiofônico extrapolou a emissão de aulas e as escolas para as atividades de desenvolvimento de comunidade, terreno não muito claro mas bastante fértil pelos elementos que trouxe para a edificação de uma democracia de base. Ainda na etapa pré 64, foram concretizados os elementos da animação popular que ganharam sua maior dinamicidade com a intervenção do Movimento na sindicalização rural e que ganharam maior consistência no período pós-64. [...] (WANDERLEY, 1984, p. 100)

Neste momento, o autor se preocupa em esclarecer seu conceito de educação popular, definindo-a como “[...] aquela que é produzida pelas classes populares, ou produzida para / com elas, em função de seus interesses de classe. [...] Jogo com a interconexão entre educação e popular, salientando o que configura os dois termos³⁸. [...]” (WANDERLEY, 1984, p. 104)

O processo educativo do MEB girava em torno de funções fundamentais como: pessoa, ação humana, homem como agente de criação humana, comunicação entre os homens, trabalho revelador do sentido do homem e de sua transcendência sobre o mundo, criatura humana feita à imagem e semelhança de Deus, conhecimentos mínimos, mudança de atitudes, instrumentação das comunidades, conscientização e animação popular. Os documentos do movimento destacam a educação como uma comunicação entre sujeitos, e não mera transposição. Por isso, ela se ocupava de construir condições para que o educando recriasse sua cultura, armando problemas em cuja solução o mesmo podia exercitar seu papel de sujeito criador. Com relação aos objetivos da educação pretendida pelo MEB, estes se concretizavam nos itens conscientização (entendida como tomada de consciência, pelo educando, dos seus valores, da significação vivencial de seu trabalho de homem no mundo), mudança de atitudes (disposição para a ação consciente e livre a partir da compreensão e da crítica das situações concretas) e instrumentalização das comunidades (informação e habilitação em termos de instrumentos de análise, de produção e organização).

³⁸ Com relação às classes populares, o autor explica que se acentuam as dimensões política e transformadora, com base na sociedade capitalista de classes sociais. A expressão “em função de seus interesses de classe” diz respeito aos interesses das classes dominantes. O autor também aponta características desta educação. São elas: educação de classe – exige uma consciência dos interesses das classes populares; educação histórica – depende do avanço das forças produtivas; educação política – se conjuga com outras dimensões da luta global das classes populares; educação transformadora e libertadora – luta por mudanças qualitativas e reformas estruturais (reformas não-reformistas); educação democrática – antiautoritária, antimassificadora, antielitista; relaciona teoria com a prática; relaciona a educação com o trabalho; objetiva a realização de um poder popular. (WANDERLEY, 1984, p. 105)

Wanderley (1984) explica que a compreensão teórica do termo conscientização, que fazia parte do ideário comum e tinha uso difundido no MEB, foi frágil e por vezes ambígua. Na época havia toda uma discussão sobre o tema da consciência da sociedade brasileira, motivadas pela análise do ISEB³⁹ e pelas reflexões de Paulo Freire e seguidores, mas que não sensibilizou o Movimento na mesma intensidade.

Buscava-se partir das necessidades concretas dos sujeitos, eliminando-se a “educação bancária”, o elitismo, as ideias vagas e abstratas. Com base nas necessidades concretas, passava-se a exigir um conhecimento superior que permitisse desvendar as causas, explicar estruturas e processos, relacionando teoria e prática. Complementando o processo conscientizador operado pelo MEB, o elemento politização foi bem menos trabalhado nos textos do movimento, segundo o autor, porém ganhou consistência nas atividades práticas. “[...] Ele se constituía numa dimensão fundamental da conscientização, porém entendida diferencialmente pelas equipes e traduzida por outras expressões como *educação política* e *política* em estrito senso. [...]” (WANDERLEY, 1984, p. 158)

Podemos destacar alguns elementos que relacionam o MEB à pedagogia de Paulo Freire, principalmente no que diz respeito à preocupação com a situação do analfabeto, a necessidade de ampliação da participação popular na política brasileira, além dos elementos teórico-metodológicos comuns, que se referem à importância da comunicação / diálogo e do trabalho. O conceito de homem pontuado por Freire e pelo MEB é de um sujeito criador, que se inquieta e necessita saber mais. O MEB também iniciou as reflexões sobre a questão da conscientização, conceito bastante aprofundado por Freire em seu pensamento.

3.2 A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE

As ações de Paulo Freire no campo educacional se deram inicialmente na década de 1960, no estado de Pernambuco, com um plano de alfabetização de adultos que serviu de base ao desenvolvimento do que se denominou Método Paulo Freire de alfabetização popular. Este pensamento influenciou sobremaneira a legislação educacional. Jannuzzi (1987) destaca que sua proposta de alfabetização de adultos foi aprovada pelo Decreto 53.465, de 21 de janeiro de 1964, extinto pela Portaria 237 de 14 de abril de 1964.

³⁹ ISEB: Instituto Superior de Estudos Brasileiros.

Na *Pedagogia do oprimido* (2005), obra publicada no final de década de 1970 em inglês⁴⁰ por Paulo Freire, enquanto estava exilado no Chile, o autor reconhece os homens como seres que se inquietam e necessitam sempre saber mais, destacando que o problema da sua humanização, de um ponto de vista axiológico, assume caráter de preocupação. Cita exemplos de estudantes que se manifestam e de como esse fato é importante. “[...] Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.” (FREIRE, 2005, p. 32) E ainda:

De hecho, en la medida en que los hombres responden a los desafíos de la realidad y la transforman por medio de su praxis, los resultados de esa transformación se expresan en productos que son creaciones suyas. Con relación a estos productos, los hombres no sólo pueden separarse de ellos, sino que pueden también ejercer una reflexión crítica sobre los mismos. Por otra parte, los productos que resultan de la praxis, constituyen el mundo exclusivamente humano, simbólico y comprensivo de la cultura. A esta luz, es necesario hacer notar que el sentido del concepto de consecuencia, en este contexto, no se restringe a mero resultado concreto de la acción. Sólo podemos hablar de consecuencia cuando la acción es praxis, es decir, cuando es reflexión y acción. Sólo en este caso, los productos de la transformación se convierten en productos culturales. (FREIRE, 1969, p. 14 – 15)

Contudo, verifica-se que essa vocação essencialmente humana é negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores e afirmada no anseio de liberdade. Assim se justifica a luta pela humanização. A tarefa humanista e histórica dos oprimidos é libertar-se a si e aos opressores. A reflexão contida na obra levará o leitor a compreender que a grande generosidade é para que cada vez mais os homens não estendam as mãos em gestos de súplica. Por isso, a preocupação de Paulo Freire é apresentar alguns aspectos que constituem a pedagogia do oprimido “[...] aquela que tem de ser forjada com ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. [...]” (FREIRE, 2005, p. 34) Os oprimidos precisam se descobrir “hospedeiros” do opressor, o que contribuirá para a constituição de uma pedagogia libertadora, entendendo sempre a liberdade como uma conquista e não uma doação.

O grande dilema dos oprimidos é a contradição entre se desalienarem ou de se manterem alienados, ou seja, expulsar ou não o opressor de si. A libertação é comparada a um parto. Os opressores, por sua vez, só se solidarizam com os oprimidos quando seu gesto passa a ser um gesto de amor. Em sua *Pedagogia da esperança*, Freire (1997, p. 32) considera que alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la ao se engajar na luta política pela

⁴⁰ Em português somente em 1975, pela editora Paz e Terra.

transformação das condições concretas que se dá a opressão. Ou seja, no domínio das estruturas sócio-econômicas, a percepção crítica da trama, apesar de indispensável, não é suficiente para mudar os dados do problema.

Assim, o autor chama a atenção para a relação entre a clareza política da leitura de mundo e os níveis de engajamento no processo de mobilização e de organização para a luta, para a defesa dos direitos e a reivindicação da justiça. Os educadores devem estar atentos, pois não apenas os conteúdos, mas as formas como abordá-los estão em relação direta com esta luta. (FREIRE, 1993, p. 42)

Remetendo-se a Marx, Freire (2005) entende que a tarefa dos homens é transformar a realidade opressora, esta última se constitui como mecanismo de imersão das consciências. Libertar-se dessa força exige a emersão dela, à volta sobre ela, por meio da práxis autêntica, entendida como a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo e, principalmente, a questão da inserção crítica das massas populares na realidade.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2005, p. 46)

A superação da contradição exige o surgimento de um homem novo, não mais opressor ou oprimido, mas “homem libertando-se” (FREIRE, 2005, p. 48) Como se fosse um renascimento; o homem assume nova forma.

Buscando, ainda, o entendimento da realidade do opressor, o autor afirma que os opressores veem os oprimidos como invejosos, incapazes e preguiçosos. Por este motivo, apropriam-se da ciência como instrumento de suas modalidades e da tecnologia como forma de manutenção da ordem, com a qual manipulam e esmagam. Os oprimidos, por sua vez, assumem atitudes fatalistas diante da situação concreta da opressão. Daí a ideia de que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2005), pois de nada adianta que os homens não sejam escravos se as condições sociais fomentam a existência de autômatos; o resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte. Na relação educador-educandos (liderança e massas), ambos são sujeitos cointencionados à realidade.

A problemática se complexifica ainda mais quando Paulo Freire procura analisar as relações educador-educando na escola ou em qualquer nível de ensino, destacando que as

mesmas são fundamentalmente narradoras, dissipadoras; narração de conteúdos que são retalhos da realidade, desconectados e que tendem a petrificar-se; narração que conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado.

A narração como que transforma os educandos em recipientes a serem enchidos; quando mais cheio estiver, melhor. A educação é vista como “ato de depositar”, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Eis a concepção “bancária” de educação “[...] fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser.” (FREIRE, 2005, p. 66)

Entende-se que, na concepção bancária de educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Esta doação se funda numa das manifestações da ideologia da opressão que é a absolutização da ignorância – alienação da ignorância – segundo a qual esta se encontra sempre no outro. Refletindo a sociedade opressora, a educação bancária mantém e estimula a contradição, obstaculizando a ação dos homens e, conseqüentemente, frustrando-os. Anula-se, conseqüentemente, o poder criador dos educandos, pois pensar autenticamente é perigoso.

Conseqüentemente, a educação bancária rechaça o companheirismo decorrente do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber.

Na concepção bancária de educação, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores àqueles que eles consideram que nada sabem. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é característica de uma ideologia de opressão. É uma negação da educação e do conhecimento como processo de procura. O professor apresenta a seus alunos como seu ‘contrário’ necessário: considerando que a ignorância deles é absoluta, justifica sua própria existência. Os alunos, alienados como o escravo na dialética hegeliana, aceitam sua ignorância como justificativa para a existência do professor, mas diferentemente do escravo, jamais descobrem que eles educam o professor. (FREIRE, 1980, p. 79)

Assim, verifica-se uma contradição entre educador e educando. Na realidade, Freire acredita que o pensar do educador só ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. A educação como prática da dominação, criticada pelo autor, pretende no seu marco ideológico, indoutrinar os educandos (palavras de Freire), no sentido de sua acomodação no mundo da opressão. O antagonismo entre as duas concepções (a bancária, que serve à dominação, e a problematizadora, que serve à libertação) se dá justamente no fato de a educação bancária manter a contradição educador-educando e a segunda realizar a superação. Na educação problematizadora, o educador não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa (pois, ninguém

educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo).

Minha experiência vinha me ensinando que o educando precisa de se assumir como tal, mas, assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que *conhece*, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida que o educador *vai depositando* nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos. O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico. (FREIRE, 1993, p. 47)

Dessa forma, faz-se um esforço permanente para que os homens percebam criticamente como estão sendo no mundo.

A educação bancária termina por desconhecer os homens como seres históricos, como seres inconclusos, conscientes de sua inconclusão e no seu constante movimento de busca do ser mais. Reforça-se a mudança, a comunhão, a solidariedade dos existires, impossível de ocorrer nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos.

A propósito da educação problematizadora, Freire (2005) tece considerações sobre a natureza do diálogo, partindo do pressuposto de que não há palavra verdadeira que não seja práxis; dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo. Condena-se o verbalismo excessivo e o silêncio; os homens se fazem na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

O diálogo é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando nas relações eu-tu. Os fundamentos do diálogo são o amor e a fé nos homens. O diálogo começa na busca do conteúdo programático; para o educador-educando, dialógico e problematizador, o conteúdo programático não é uma doação ou imposição, e sim a devolução organizada, sistematizada e acrescentada do povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. A partir da situação presente, refletindo o conjunto de aspirações do povo, é que se pode organizar o conteúdo programático da educação. Nos temas geradores encontram-se o pensamento, a linguagem e os níveis de percepção da realidade dos homens. E este enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente. “[...] Aí está a práxis; reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, fonte de conhecimento reflexivo e criação. [...]” (FREIRE, 2005, p. 106) O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma

atividade contínua, em que a educação é continuamente refeita pela práxis. (FREIRE, 1980, p. 81)

A dialogicidade inerente à prática educativa constitui-se em um item primordial para a pretensão de Freire (2005) em analisar as teorias da ação cultural. Estas se desenvolvem a partir da matriz dialógica e antidialógica; retorna-se, dessa forma, às teses defendidas na obra *Pedagogia do Oprimido*.

Assumimos com Freire que os homens são seres da práxis, do quefazer, pois seu fazer é ação e reflexão. É transformação do mundo. O seu quefazer, ação e reflexão, não podem dar-se sem a ação e a reflexão dos outros, se seu compromisso é o da libertação. Explica-se que na práxis revolucionária há uma unidade, em que a liderança não pode ter nas massas oprimidas objeto de sua posse. Impõe-se a dialogicidade entre lideranças e massas para que no processo de libertação reconheçam a revolução como caminho da superação verdadeira da contradição em que se encontram. Ação e reflexão se dão simultaneamente. Foge-se de certo idealismo subjetivista, no intuito de pensar com a massa, para não mais dominá-la. “[...] O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam, mas a defendem e assim crescem um com o outro. [...]” (FREIRE, 1993, p. 118)

A revolução também tem um caráter pedagógico, daí a necessidade de não esperar ingenuamente das elites uma educação de caráter libertário. “[...] Por isso é que o caminho da revolução é o da abertura às massas populares, não fechamento a elas.” (FREIRE, 2005, p. 156) Em sua práxis da libertação, Freire (1980, p. 57) trabalha com os conceitos de opressão, dependência (principalmente no que se refere ao fenômeno relacional de dependência a partir do caso latino-americano) e marginalidade. O autor explica que uma civilização tecnológica e de consumo, na qual os homens se sentem frustrados em seus esforços criativos, conduz os homens à alienação. Porém, apesar de tudo isso, e por causa do mesmo poder deste processo de alienação, os homens começaram a indagar sobre si mesmos e se negam cada vez mais a simplesmente adaptar-se. (FREIRE, 1969, p. 61)

A teoria da ação antidialógica se pauta na conquista, na ideia da falsa admiração e do mito como elemento fundamental para a manutenção do status quo. Objetiva-se dividir as maiorias para manter a opressão, na medida em que as minorias se infiltram, por exemplo, nos sindicatos dos trabalhadores.

[...] Neste sentido, mais uma vez é imperiosa a conquista para que os oprimidos realmente se convençam de que estão sendo defendidos. Defendidos contra a ação demoníaca de ‘marginais desordeiros’, ‘inimigos de Deus’, pois assim são chamados

os homens que viveram e vivem, arriscadamente, a busca valente da libertação dos homens. (FREIRE, 2005, p. 166)

Outro aspecto discutido é a manipulação, pois através dela as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam as massas rurais ou urbanas, tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominantes que não podem querer que se esgote seu poder. A consequência é a invasão cultural como forma de desrespeito às potencialidades do ser a que condiciona. Para Freire (2005) “[...] a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão [...]”. (p. 173)

A teoria da ação dialógica, por sua vez, fundamenta-se na co-laboração, de forma que os sujeitos se encontrem para a transformação do mundo de forma dialógica e problematizadora. “[...] O que defende a teoria dialógica da ação é que a denúncia do 'regime que segrega esta injustiça e engendra esta miséria' seja feita com suas vítimas a fim de buscar a libertação dos homens em co-laboração com eles”. (FREIRE, 2005, p. 198)

Neste aspecto, a linguagem assume papel interessante:

Não é puro idealismo, acrescente-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. É claro que a superação do discurso machista, como a superação de qualquer discurso autoritário, exige ou nos coloca a necessidade de, concomitante com o novo discurso, democrático, antidiscriminatório, nos engajarmos em práticas também democráticas. (FREIRE, 1993, p. 68)

O desafio é unir para libertar, ao passo que lideranças e massas se organizam conjuntamente para a libertação de ambas. Essas ações contribuem para a resolução da contradição entre a visão de mundo da liderança e do povo, com o enriquecimento de ambos – a síntese cultural.

Ter a consciência crítica de que é preciso ser o proprietário de seu trabalho e de que ‘este constitui uma parte da pessoa humana’ e que a ‘pessoa humana não pode ser vendida ou vender-se’ é dar um passo mais além das soluções paliativas e enganosas. É inscrever-se numa ação de verdadeira transformação da realidade para, humanizando-a, humanizar os homens. (FREIRE, 2005, p. 212)

Um outro ponto trabalhado pelo autor diz respeito à conscientização, fazendo uma revisão de suas posições na obra *Pedagogia da Esperança*. “[...] Falei em conscientização porque, mesmo tendo tido resvalamentos na direção idealista, minha tendência era rever-me

cedo e, assim, assumindo a coerência com a prática que tinha, perceber nela embutido o movimento dialético consciência-mundo. [...]” (FREIRE, 1993, p. 105) Somente no entendimento dialético, de como se dão consciência e mundo, é possível compreender o fenômeno da introjeção do opressor pelo oprimido.

A respeito dos conteúdos, Freire (1997, p. 112) entende que, enquanto objetos de conhecimento, eles não podem ser ensinados, aprendidos, conhecidos, de tal maneira que escapem a implicações político-ideológicas a ser também apreendidas pelos sujeitos cognoscentes. A “leitura de mundo”, neste caso, se impõe.

Para Freire (1980, p. 26), a conscientização implica que o sujeito ultrapasse a esfera espontânea da apreensão da realidade para chegar a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso, Freire considera a conscientização como um compromisso histórico e, também, consciência histórica, como inserção crítica na história, implicando que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. A conscientização convida o sujeito a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição que converte o “conscientizado” em fator utópico. Contudo, Freire (1980, p. 27) entende a utopia como “[...] a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão que utopia é também um compromisso histórico. [...]”

Conscientizar-se significa tomar posse da realidade e, ao mesmo tempo, afastar-se dela. Ela é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “dês-vela” para conhecê-la e para conhecer os elementos que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. Assim, entendemos que quanto mais os homens refletirem de maneira crítica sobre sua existência, e mais atuarem sobre ela, mais homens eles serão.

3.2.1 O Método de Alfabetização de Paulo Freire

É nesse sentido que o autor reflete sobre um método de alfabetização como um ato de criação, em que o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolve a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção. O primeiro momento diz respeito à descoberta do

universo vocabular, em que se retêm as palavras mais carregadas no sentido existencial do grupo, depois a seleção de palavras dentro do universo vocabular, considerando-se os critérios de riqueza silábica, dificuldades fonéticas e conteúdo prático da palavra. A concepção crítica de alfabetização considera que as palavras geradoras, com as quais os alfabetizandos começam sua alfabetização como sujeitos do processo, sejam buscadas em seu “universo vocabular mínimo”, que envolve sua temática significativa. A partir da investigação do universo vocabular, o educador pode organizar o programa por meio da problematização. Freire (1979, p. 18) explica que na prática criticada, pelo contrário, o educador arbitrariamente do ponto de vista sócio-cultural, elege, em sua biblioteca, palavras geradoras com as quais fabrica sua cartilha.

Para a visão crítica, advertida com relação aos níveis da linguagem, entre eles o pragmático, de importância fundamental para a eleição das palavras geradoras, estas não podem ser selecionadas à luz de um critério puramente fonético. Uma palavra pode ter uma força especial em uma área e não tê-la em outra, às vezes dentro de uma mesma cidade. (FREIRE, 1979, p. 19)

O processo de alfabetização deve envolver as massas populares num esforço de mobilização e de organização em que elas se apropriam do processo, engajando-se também na problematização permanente de sua realidade. Uma espécie de investigação preliminar oferece o “universo linguístico mínimo” dos alfabetizandos, do qual são tiradas as palavras geradoras com que se organiza o programa. As palavras geradoras são escolhidas em função de seu conteúdo programático, enquanto signos linguísticos que correspondem a um entendimento comum numa área de uma cidade, numa região de um país e em função de suas dificuldades fonéticas, que devem ser propostas gradualmente aos alfabetizandos. Freire (1979) relata em seus escritos a necessidade de a primeira palavra geradora ser trissilábica, pois esta, ao ser decomposta em sílabas, constituindo cada uma dela uma família silábica, oferece aos alfabetizandos a possibilidade de experimentar várias combinações da palavra.

A terceira fase é a criação de situações existenciais típicas do grupo com o qual se trabalha. Trata-se de situações problemáticas que levam em si elementos que serão decodificados pelo grupo com o auxílio do coordenador.

Já na concepção prática e mecanicista, o autor da cartilha elege as palavras, as decompõe na etapa de análise e compõe na síntese, outras palavras com as sílabas encontradas para, já com as palavras criadas, redigir textos. Na concepção crítica, as palavras geradoras – palavras do povo – são postas em situações problemas, como desafios que exigem respostas dos alfabetizandos. Freire (1979) explica que problematizar a palavra que veio do povo

significa problematizar a temática a ela referida, o que envolve necessariamente a análise da realidade, que vai se desvelando com a superação do conhecimento sensível dos fatos pela razão de ser dos mesmos. “[...] Na verdade, somente na medida em que aos alfabetizandos se problematiza o próprio analfabetismo é que é possível entendê-lo em sua explicação mais profunda.” (FREIRE, 1979, p. 20) A aprendizagem da leitura e da escrita deve ser associada a um ato criador:

A asa é da ave. Eva viu a uva, o galo canta, o cachorro ladra, são contextos lingüísticos que, mecanicamente memorizados e repetidos, esvaziados de seu conteúdo enquanto pensamento-linguagem referido ao mundo, se transformam em meros clichês.

Seus autores, refletindo sua posição de classe, não podem reconhecer, nas classes dominadas, a capacidade de conhecer, de criar seus próprios textos, com que expressariam seu pensamento-linguagem. Repetem com os textos o que fazem com as palavras, depositando-os na consciência dos alfabetizandos, como se esta fosse um espaço vazio. Uma vez mais, a concepção nutricionista do conhecimento. (FREIRE, 1979, p. 46)

Os temas geradores existem em virtude das relações dialéticas do homem com o mundo; existem porque os homens são capazes de criar seu próprio mundo e situações especificamente histórico-culturais que delineiam os perfis de cada época. (FREIRE, 1969, p. 68)

A quarta fase compreende a elaboração de fichas indicadoras que ajudam os coordenadores do debate em seu trabalho. Logo após, na quinta fase, elaboram-se fichas nas quais aparecem as famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras. Freire (1980, p. 44) explica que, uma vez elaborado este material, em forma de dispositivos ou cartazes, constituídas as equipes de supervisores e coordenadores, devidamente treinados, e de posse de suas fichas indicadoras, começa o trabalho efetivo de alfabetização. Apresentam-se, então, as palavras geradoras e depois as mesmas separadas em sílabas. Reconhecidas as partes, na etapa de análise, passa-se à visualização das famílias silábicas que compõem as palavras em estudo. Essas palavras são examinadas depois em conjunto, o que conduz à identificação das vogais. Após são realizados exercícios orais, de forma a realizar leituras horizontais e verticais das famílias silábicas (descobertas de novas palavras). Uma vez terminados os exercícios orais, o aluno passa à escrita (desde o primeiro dia).

3.3 O MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO – MOBRAL

Segundo Corrêa (1979), as origens do Mobral datam de 1965, quando o ministro Mario Henrique Simonsen levou ao Ministro Roberto Campos a sugestão de criar um Setor de Educação encarregado de desencadear o processo de planejamento educacional no Brasil. O Ministro fixou a tarefa de realizar um diagnóstico e, posteriormente, um Plano Decenal de Educação. Concluído o Diagnóstico, deu-se andamento aos trabalhos referentes ao plano propriamente dito, buscando uma troca de idéias com órgãos, grupos técnicos e pessoas provenientes do campo do ensino em todos os níveis, reunidos ao setor de educação do EPEA – Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada – através de um Grupo de Coordenação do Plano Decenal de Educação, institucionalizado pelo Governo Castelo Branco. Em fins de 1966, o autor explica que ele e seu grupo de trabalho foram encarregados pelo Ministro Roberto Campos de pensar em um projeto educacional que beneficiasse, em curto prazo, trabalhadores brasileiros.

Como o curso ginasial tinha 75% de matrículas em escolas privadas, foi criado um grande programa de bolsas de estudo para trabalhadores sindicalizados e seus dependentes – o Programa Especial de Bolsas de Estudo (PEBE) do Ministério do Trabalho. “[...] Nesse período publicamos quase cem trabalhos, em equipe ou individuais, realizamos diversas conferências e cursos, promovemos intenso intercâmbio com a OECD, OEA, UNESCO e OIT. [...]” (CORRÊA, 1979, p. 19) Esses estudos possibilitaram a sustentação teórica do Programa Estratégico de Desenvolvimento do Governo Costa e Silva.

Em 1967, o autor relata ter tido seu primeiro contato com o Mobral antes mesmo da aprovação, no Congresso, do projeto do executivo propondo sua criação. “[...] Fomos nomeados para fazer parte do grupo de trabalho composto pelos representantes de todos os ministérios, encarregado de buscar fontes de recursos para funcionamento do órgão a ser criado [...]” (CORRÊA, 1979, p. 20). No decorrer, foi criado o Mobral (dezembro de 1967) e iniciada sua operação em grande escala (setembro de 1970) sob a presidência de Mário Henrique Simonsen.

Até meados de 1972 o Mobral cresceu; neste ano já havia surgido o Programa de Educação Integrada, equivalente ao antigo Ensino Primário; a Instituição, em 1973, chegara a todos os municípios brasileiros. Neste mesmo ano, foram firmados convênios com entidades de treinamento profissional, para atender egressos da alfabetização e educação integrada; no fim do ano surgia o Mobral cultural. Do ponto de vista organizacional, o MOBRL

estabeleceu-se através das Comissões Municipais (COMUN), constituídas de voluntários, líderes locais. A COMUN preenchia funções e desenvolvia atividades de caráter obrigatório (como a alfabetização), mas o fazia de várias maneiras, criando modalidades de atuação e desempenhando várias tarefas.

Em fins de 1974 até o início de 1977, o Mobral passou por um período bastante difícil, no qual seus recursos financeiros sofreram uma queda abrupta em termos reais. Em 1976, lançou-se o Programa de Educação Comunitária para a Saúde (PES).

Com relação à fundamentação pedagógica, Jannuzzi (1987, p. 50) afirma que os documentos do Mobral assumem o homem como ser capaz de crítica; esta última entendida como captação da casualidade dos fatos; capaz de transcendência, isto é, a possibilidade de emergir no espaço e no tempo, como ser criador e transformador do ambiente. Os materiais didáticos confirmam o analfabeto como ser de nível econômico baixo, mas dotado de bagagem cultural ampla. A funcionalidade consiste em prepará-lo para desempenhar uma função na sociedade, que não deve ser exercida com o pleno exercício das capacidades humanas já mencionadas, porque a capacidade da crítica nunca é admitida como possibilidade de questionar o contexto social.

A referência de percepção de casualidade, observada pela autora, que se encontra nos documentos é no sentido de mostrar a relação entre o bem-estar dos grupos à medida em que participem na produção ou consumo, ou então como meio de verificar se há aplicação do que vem aprendendo em sala de aula. E o que é colocado em sala de aula visa modificar as experiências individuais, a realidade, em função de um determinado “estar sendo”, colocando ênfase nas habilidades de ler e escrever e na motivação de ingressar no grupo dos que já participam do desenvolvimento econômico, tornando-se construtor e beneficiário deste desenvolvimento.

A educação é colocada como informação e, o fato de nela ingressar, garante possibilidade de participação veloz na produção do conhecimento e seus benefícios. A preocupação de educação como informação é ressaltada no Programa de Profissionalização, complementando-se com ênfase no treinamento, preparando mais rapidamente os quadros para o mercado de trabalho. O analfabetismo é visto como algo que deve ser erradicado, porque é um dos grandes entraves ao desenvolvimento do País.

A autora também concorda com Freitag (1986) ao afirmar que o Mobral sofreu a influência da linha econômica que impulsionou a sociedade brasileira, abrindo-se às exportações, facilitando a concentração de renda pela burguesia nacional e multinacional que recebeu incentivos para aqui se estabelecer.

Com relação ao papel da educação no desenvolvimento, a sua finalidade é fazer com que o mobralense aceite o desenvolvimento tal como foi colocado pela política econômica, sem questionamentos; motivá-lo a ingressar neste desenvolvimento através da educação, que se inicia com a alfabetização; desenvolver habilidades que facilitem o seu ingresso no desenvolvimento de forma funcional e acelerada, donde a ênfase na informação e treinamento; enfim, fazer com que todos transformem a realidade no sentido colocado como adequado pela linha de desenvolvimento associado ao capital internacional nos anos de 1970 – 1975.

Ainda fundamentado em Januzzi (1987), reiteramos que o Mobral concebia a educação como investimento, como preparação de mão de obra para o desenvolvimento inquestionável, isto é, como estava sendo concebido pelo Modelo Brasileiro de Desenvolvimento. Assim sendo, usava-se o método antidialógico, que em nenhum momento possibilita a horizontalidade com o Mobral/Central de onde emanavam os objetivos a serem atingidos.

Com relação especificamente ao método de ensino, Jannuzzi (1987) afirma que as palavras geradoras são as mesmas para o Brasil inteiro, pois se acredita terem sido escolhidas as que exprimem as necessidades básicas do homem, garantindo a rapidez no processo de aprendizagem. O material didático, por sua vez, era confeccionado por uma equipe central para ser usado em todo o território nacional. Empregavam-se técnicas de trabalho de grupo durante todo o procedimento didático, partindo dos objetivos do Mobral/Central. O material era elaborado de modo que oferecesse oportunidade ao aluno de caminhar no processo de alfabetização dentro das operações mentais de análise e de síntese.

Assim, verificamos que Freitag e Jannuzzi procuram refletir sobre os fundamentos filosóficos do Mobral, destacando que o mesmo não tinha por objetivo permitir que o aluno alcançasse uma visão ampla da realidade, isto é, partem de uma concepção de educação mais crítica. Já Corrêa, preocupa-se em exaltar a amplitude do movimento; sua interpretação da realidade é diferente da apontada acima.

3.3.1 Considerações sobre o Mobral e a Pedagogia de Paulo Freire

Freitag (1986, p. 91) entende o Movimento Brasileiro de Alfabetização como uma medida de cooptação e contenção do operário. Em 1969 é criada a Fundação Mobral que

assegura a entidade mantenedora do programa de alfabetização previsto em lei um ano antes. Trata-se da Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967 que propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, já citada por Corrêa (1979). Como o Estado só previa uma verba anual de Cr\$ 500.000,00, para o funcionamento do programa, o Mobral só começou a funcionar em 1970, quando se encontrou uma forma real de financiamento (esta consistia em desviar 6,75% da receita líquida da loteria esportiva e deduções voluntárias de 1% do imposto de renda devido pelas pessoas jurídicas para o programa de alfabetização, dispondo, em 1971, de 67 milhões de cruzeiros (FREITAG, 1986, p. 91)).

A programação do Mobral, compreendendo cursos de alfabetização e de educação continuada, foi precedida de uma avaliação das prioridades educacionais, sociais e econômicas do país. De acordo com estas prioridades, o atendimento do Mobral incidiu sobre a população urbana, analfabeta de 15 a 35 anos.

Com relação à estrutura administrativa, esta se organizava nos seguintes níveis: Mobral central, coordenações regionais, coordenações estaduais e comissões municipais. A estrutura organizacional é composta por gerências (pedagógica, mobilização comunitária, assuntos financeiros, atividades de apoio) e assessorias (organização e métodos, supervisão e planejamento). O Mobral caracteriza-se por refletir a ideologia da educação como investimento, além de promover a ideologização ao nível político de “moral e cívica”.

De acordo com Freitag (1986, p. 92):

[...] o MOBREAL, como se sabe, não é o primeiro esforço alfabetizador. Mas é a primeira vez que o governo se encarrega de implantar um movimento que antes de mais nada alfabetize a força de trabalho e eleve, mesmo que por um mínimo, o seu nível de qualificação. E é também a primeira vez que a alfabetização assume caráter tão evidentemente ideológico e visa de forma tão explícita inculcar no operariado os valores do capitalismo autoritário. [...]

A autora insiste na diferença entre a concepção alfabetizadora do Mobral e a exposta na *Educação como prática de liberdade* ou na *Pedagogia do Oprimido*, obras de autoria de Paulo Freire. O Mobral não hesita em utilizar, extraindo de seu contexto filosófico e político, as técnicas de alfabetização de Paulo Freire. Entende-se que o método foi refuncionalizado como prática, não de liberdade, mas de integração ao “Modelo Brasileiro”, ao nível das três instâncias: infraestrutura, sociedade política e sociedade civil.

Para Jannuzzi (1987, p. 70 – 72), o pensar a realidade mobralense é diferente da teoria de Paulo Freire: não visa a desvelar a realidade em que vive o alfabetizando. O Mobral oculta a realidade mostrando o bem-estar dos grupos integrados no mercado de trabalho;

fazendo sua clientela perceber-se como “marginalizada” por não ter desenvolvido as habilidades necessárias para ingressar no mundo do trabalho.

A pedagogia de Paulo Freire implica mudança de atitude da elite e do povo. Ambos constituirão a história política do país. O Mobral mantém a linha de que só a elite é sujeito transformador e o povo deve obedecer. São finalidades diferentes onde está subjacente toda uma visão de mundo e do homem que não são as mesmas. Ambos, Paulo Freire e Mobral, atribuem importância ao momento pedagógico. Paulo Freire como práxis social, como construção de um mundo refletido com o povo, e o Mobral, como meio de trazer o povo ao modelo de mundo idealizado pela elite.

[...] Em Paulo Freire, educação é conscientização, práxis social, isto é, momento de reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a realidade. [...] É um processo permanente porque a ação depois de executada deverá novamente ser refletida, donde novo projeto, nova reflexão e, assim, ininterruptamente.

Para o Mobral, educação é adaptação, investimento sócio-econômico, preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Como esse mercado se transforma, também os quadros de mão-de-obra devem ser atualizados pela educação, daí seu caráter permanente para a reciclagem constante. [...]

Enquanto para Paulo Freire o mundo é ‘aberto’, podendo caminhar em diversas direções desde que seja possível a libertação de todos da opressão de uns sobre outros, o Mobral assume o mundo como ‘acabado’, dentro do Modelo Brasileiro de Desenvolvimento (70 a 75) e que necessita de certo tipo de educação capaz de contribuir para a concretização deste Modelo. [...]

Paulo Freire propõe que todo o procedimento pedagógico seja feito pelo diálogo, como método, pois que o diálogo permite a superação da contradição elite e povo; o Mobral supõe também, apoiado em posições teóricas, a manutenção da contradição entre elite e povo, usando o método antidialógico em sua pedagogia.

As análises e sínteses, técnicas de métodos diferentes, apresentam aspectos diferentes quanto ao nível de profundidade alcançado, resultando produtos analítico-sintéticos diferentes. Em Paulo Freire, a alfabetização é conscientização, no Mobral é aprendizagem do ler, escrever, contar, início, portanto, da preparação de mão-de-obra, onde estas habilidades são elementos importantes, devido à necessidade de informação e treinamento no processo produtivo do modelo sócio-econômico brasileiro. (JANNUZZI, 1987, p. 78 – 79)

Após considerar as idéias Paulo Freire e as ações do Mobral, o próximo item continuará tratando da educação de jovens e adultos no Brasil, especificamente nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

3.4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 5.692/71 E 9.394/96

Tendo em vista a ideia já apresentada por Miguel (2006) de que a legislação educacional representa a posição do Estado sobre a educação, enquanto expressão possível do jogo de forças das classes sociais ali presentes, consideramos a análise das leis de ensino 5.692/71 e 9.394/96 no que concerne à Educação de Jovens e Adultos, principalmente por tratarem do período delimitado na presente pesquisa⁴¹.

De acordo com Haddad (1997, p. 106), a famosa frase de Darcy Ribeiro “Deixem os velhinhos morrerem em paz!” marca uma nova etapa na desqualificação da educação de pessoas jovens e adultas no âmbito das políticas públicas, revertendo um movimento inclusivo dos direitos por educação dos últimos cinquenta anos. A aprovação da Lei 9.394/96, que estabelece novas diretrizes e bases da educação nacional, e que tem por fundamento o projeto de Darcy Ribeiro também promove esta desqualificação.

Consideramos que desde a década de 1930 a educação de jovens e adultos vem sendo reconhecida, ganhando relevância com as campanhas de alfabetização nas décadas de 1940 e 1950, com os movimentos populares na década de 1960 e com o Mobral.

Partindo da análise de Lei 5.692/71, Haddad (1997, p. 107) afirma que, apesar de ser reproduzida por um governo conservador, essa lei estabeleceu pela primeira vez, um capítulo específico para a educação de jovens e adultos, o capítulo IV, sobre o ensino supletivo. A lei ainda limitava o dever do Estado à faixa etária dos sete aos catorze anos, mas reconhecia a educação de adultos como um direito de cidadania. Vale destacar que o movimento da década anterior (ideário freiriano e movimentos de cultura popular) influenciou sobremaneira a escrita da diretriz educacional.

A Lei 5.692/71, segundo Freitag (1986, p. 93), procura corrigir as inadequações do sistema de ensino médio anterior, face a uma nova realidade econômica, e uma decorrência necessária da reformulação do ensino superior, a fim de ajustar ideológica, estrutural e

41 Considera-se que, primeiramente, assim como observa Beisiegel (1997, p. 207), só é possível falar na existência de uma política de educação de jovens e adultos no Brasil a partir da década de 1940. Já durante a Primeira República e até mesmo no Império, foram frequentes, do ponto de vista federal, as referências ao ensino noturno de adultos. Contudo, essas iniciativas foram muito pouco significativas, do ponto de vista do número de educandos envolvidos. O autor também lembra que o Ato Adicional de 1834 atribuiu as questões da educação fundamental das crianças e, por extensão, a dos adultos, aos governos provinciais, obrigando-se o governo central a atendê-las somente no Município da Corte. A Constituição de 1891 deu continuidade à orientação descentralizadora, de forma que as iniciativas foram sempre esparsas e descontínuas.

funcionalmente os três níveis de ensino. Com relação ao ensino supletivo, este foi previsto na lei de reforma do ensino de 1º e 2º graus com duas finalidades: 1- suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tivessem seguido ou concluído na idade própria; 2- proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tivessem seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Desta forma, o parecer do relator Valnir Chagas junto ao MEC deduz quatro formas de modalidade de ensino: aprendizagem, qualificação, suplência e suprimento. A aprendizagem é entendida como a formação metódica para o trabalho a exemplo dos cursos de treinamento do SENAI e SENAC. Qualificação se refere a cursos especiais de profissionalização. Suplência é a própria alfabetização e escolarização de jovens e adultos como foi praticada pelo Mobral. Suprimento, por sua vez, inclui cursos de reciclagem e aperfeiçoamento em qualquer nível.

[...] Se o ensino supletivo foi pensado como uma forma de treinar as classes subalternas para o trabalho e transmitir-lhes o instrumental (leitura, escrita, aritmética) de cultura geral necessário para serem mais eficazes no processo produtivo, no qual já estão inseridas, essa intenção da lei não se realizou. A busca indistinta dos cursos de suplência, que garantem numa escala sucessiva os diplomas formais, para tentar futuramente um vestibular, se delinea claramente nestes dados. Essa tendência é reforçada pelo setor privado que, segundo as denúncias do então Ministro da Educação, Ney Braga, está fazendo negócio com a formação não-formal (supletiva). Escandalizou-se o Ministro com os anúncios de propaganda dos múltiplos cursinhos particulares que estão brotando em todos os lugares fazendo uma série de promessas aos candidatos [...] O fato de o Estado reservar o direito de aplicar os exames de madureza não significava nenhum controle da situação, já que nas diferentes unidades da federação o grau de dificuldade desses exames é distinto. [...] (FREITAG, 1986, p. 120 – 121)

A Constituição de 1988, por sua vez, também ampliou o dever do Estado para com aqueles que não têm escolaridade básica, ou seja, a legislação afirmou uma intencionalidade política, estabelecendo uma meta e reconhecendo a necessidade de se instalar no plano dos direitos um caminho para superar a injustiça social.

Contudo, o problema da exclusão social estava contemplado no movimento responsável pelas discussões iniciais sobre uma nova LDB. “[...] Foi no Governo Collor que o ponto de inflexão começou a se delinear. [...]” (HADDAD, 1997, p. 109) As declarações do ministro da Educação José Goldemberg de desinteresse pela educação de pessoas jovens e adultas davam sinais de novos tempos, pois os discursos da inclusão que vinham sendo proferidos foram substituídos pelo discurso da exclusão e do estabelecimento de prioridades. Do ponto de vista legal, a ruptura ocorreu com o Projeto de Lei nº 92/96, lançado pelo governo Fernando Henrique, que alterou o inciso I do artigo 208 da Constituição, em que o

governo manteve a gratuidade de educação pública de jovens e adultos, mas suprimiu a obrigatoriedade de o poder público oferecê-la, restringindo o direito público subjetivo de acesso ao ensino fundamental apenas à escola regular. O artigo 60 (Das Disposições Transitórias) também foi suprimido. Nele havia o compromisso de eliminação do analfabetismo no prazo de dez anos.

Para a elaboração da nova legislação para a educação nacional, como decorrência da Constituição de 1988, o Projeto Octávio Elísio, ampliado por Jorge Hage, procurava estabelecer uma concepção peculiar de educação, voltada para o universo do jovem e do adulto trabalhador, que possui uma prática social, um modo de ver a vida e uma forma de pensar a realidade.

Haddad (1997, p. 108) explica que o referido projeto garantia escolas noturnas após às dezoito horas, instituindo bolsas de estudo e outros direitos como merenda escolar e livros didáticos, devendo o Estado criar condições reais para que ocorresse uma educação para o jovem e adulto trabalhador, este reconhecido como sujeito de direitos. O autor também destaca estudos que verificam o caráter indutor do Estado como essencial (pois é a oferta de serviços que modela as características da demanda nesse nível de ensino)⁴².

Saviani (1997) destaca o Substitutivo Jorge Hage como extremamente positivo, pois se empenhava em conceituar a educação de forma ampla, assim como tentava articular a variada gama de iniciativas educacionais sob o conceito de sistema nacional de educação. O projeto incluía a educação de jovens e adultos trabalhadores, a educação especial, a educação de populações indígenas, formação técnico-profissional e educação à distância, que mereceram tratamento articulado com a educação escolar regular.

Sobre a educação de jovens e adultos, Saviani (1997, p. 61) observa que:

O capítulo XII contém medida que considero decisiva para a questão da qualidade da educação dos jovens trabalhadores, de modo especial no tocante ao ensino noturno. Trata-se da redução da jornada de trabalho de modo a viabilizar as condições de frequência à escola. Tal medida pode abrir caminho para, aprofundando-se o seu alcance, corrigir a distorção representada pela tendência a subordinar a escolarização à realidade da jornada de trabalho dos alunos-trabalhadores. Ora, em se tratando de jovens em idade escolar que obrigatoriamente devem estar freqüentando as instituições de ensino, o contrário é que deve ser feito, subordinando-se a jornada de trabalho à duração regular da jornada escolar.

⁴² Sobre a parte destinada à educação de jovens e adultos no Substitutivo Jorge Hage, ver ANEXO A deste trabalho.

Enquanto o projeto da LDB tramitava na Câmara, surgiram iniciativas paralelas no Senado, entre elas um projeto de LDB de autoria do Senador Darcy Ribeiro (PDT – RJ), assim como está posto abaixo:

CAPÍTULO VI

DA EDUCAÇÃO SUPLETIVA DE JOVENS E ADULTOS

Art. 38 – A educação supletiva de jovens e adultos é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Parágrafo único – Os sistemas de ensino asseguraram aos jovens acima de quatorze anos de idade e aos adultos oportunidades apropriadas de continuidade e conclusão dos seus estudos, inclusive mediante o ensino noturno, levando em conta as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho.

Art. 39 – Os sistemas de ensino mantêm exames supletivos ou de madureza que compreendem a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º - Os exames a que se refere o *caput* deste artigo se realizam:

a) ao nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos, denominado Madureza I;

b) ao nível de conclusão do ginásio, para os maiores de dezoito anos, denominado Madureza II.

§ 2º - Os exames supletivos ficam a cargo de estabelecimentos oficiais credenciados pelos vários sistemas de ensino, ampliando-se seu número progressivamente até atingir a totalidade de estabelecimentos tecnicamente capacitados ao exercício desta atribuição.⁴³

Se na fase anterior a articulação dos partidos progressistas garantiu o controle do processo de discussão e votação da LDB, no período que se inicia em 1991 esses partidos perderam a condução do processo. O texto aprovado da Lei 9.394/96 mantém a mesma estrutura do substitutivo Darcy Ribeiro com praticamente o mesmo número de artigos e, fundamentalmente, o mesmo conteúdo tendo introduzido pequenas alterações que não chegaram a afetar o espírito do projeto aprovado no Senado.

[...] Esse resultado é explicável uma vez que o MEC foi, por assim dizer, co-autor do texto de Darcy Ribeiro e se empenhou diretamente na sua aprovação. E, como a iniciativa privada, ficou inteiramente satisfeito como desfecho. Tanto que recomendou ao Presidente da República a sanção sem vetos. E assim foi feito. [...] (SAVIANI, 1997, p. 162)

Analisando a LDB 9.394/96, Saviani concluiu que o texto aproxima-se e muito do Projeto de Darcy Ribeiro:

Art. 37 – 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.

⁴³ In: SAVIANI (1997, p. 138).

§ 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º - O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38 – Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.⁴⁴

Para Haddad (1997, p. 112) a exposição destes pontos e a LDB 9.394/96 vem completar esse movimento de transformar a educação de pessoas jovens e adultas em uma educação de segunda classe. O autor considera importante uma leitura bastante atenta da atual lei de ensino, pois a seção dedicada à educação de jovens e adultos e a aparente flexibilidade podem enganar o leitor desavisado.

É verdade que a LDB não deixa de tratar da temática da educação de jovens e adultos. Trata-a, mas de maneira parcial e sob a ótica da reforma do Estado, que prioriza a educação fundamental das crianças em detrimento dos outros níveis e grupos sociais. Inicialmente, há que se considerar que a nova LDB não dedicou um artigo sequer à questão do analfabetismo. (HADDAD, 1997, p. 113)

Portanto, a análise minuciosa e cuidadosa da LDB 9.394/96 permite considerar, assim como afirma Haddad (1997, p. 116), que a lei aprovada retoma o conceito de educação de adultos que o regime militar consolidou, isto é, o do ensino supletivo. Não foi considerada também a ideia de professores especializados para este tipo de ensino e a menção explícita de uma organização escolar diferente, não marcado pelo modelo escolar regular. O ponto fundamental é o fato de a lei ter desconsiderado a importância de uma atitude ativa por parte do Estado no sentido de criar condições de permanência de um grupo social que tem de realizar um esforço redobrado para frequentar qualquer programa educacional. “[...] o Estado joga para o mercado de educação a responsabilidade pelo processo educacional. Ou seja, o Estado abre mão da sua responsabilidade da formação, garantindo apenas mecanismos de creditação e certificação. [...]” (HADDAD, 1997, p. 117) Outro problema refere-se à diminuição das idades mínimas para os exames supletivos, o que, segundo o autor, deve criar um impacto bastante negativo na qualidade do ensino para jovens e adultos e, ao mesmo tempo, uma “supletivação” do ensino regular.

A educação de jovens e adultos pode ser paradigmática do que poderá vir a ocorrer com os direitos sociais conquistados ao longo do último século.

⁴⁴ In: SAVIANI (1997). Para leitura integral do Substitutivo Jorge Hage, do Projeto Darci Ribeiro e da LDB 9.394/96 (no que se refere unicamente à educação de jovens e adultos), consultar ANEXO A deste trabalho.

Afinal, sob essa ótica, se as políticas públicas se concentrarem apenas na educação fundamental regular – nas futuras gerações –, deixando para o mercado e a filantropia aqueles que 'se perderam ou vêm se perdendo pelo caminho', no futuro, a sociedade seria qualitativamente melhor. Esta é a aposta que parece apontar novos tempos da política. Fato posto, cabe aos inconformados buscar nas brechas produzidas na lei, seus espaços de atuação no sentido de barrar este movimento de esvaziamento das políticas públicas na educação de pessoas jovens e adultas. (HADDAD, 1997, p. 121)

Na tentativa de explicar as raízes deste esvaziamento de políticas públicas na educação de jovens e adultos, é importante considerar as afirmações de Saviani (1997). O autor faz uma grande retomada histórica e explica que nas sociedades escravista e feudal as relações sociais eram transparentes já que o escravo era propriedade do senhor e o servo estava submetido também ao senhor; na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital. Instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo. Estas cisões expressam o caráter contraditório da ideologia liberal, expressando sua força e sua fraqueza: sua força, pois é mediante este mecanismo que ela se converte em expressão universal, apresentando-se como representativa de todos os homens.

A classe que lhe dá sustentação – a burguesia – formula em termos universais os seus interesses particulares o que a torna porta-voz do conjunto da humanidade logrando, com isso, a hegemonia, isto é, a obtenção do o consenso das demais classes em torno da legitimação de sua direção. Mas é também sua fraqueza, uma vez que o caráter universal foi obtido ao preço de uma concepção abstrata de homem que, embora histórica, não se reconhece como tal, buscando justificar-se a-historicamente.

Saviani (1997) verifica contradições entre o homem e a sociedade, o homem e o trabalho e o homem e a cultura. A contradição entre o homem e a sociedade contrapõe o homem enquanto indivíduo egoísta e o homem enquanto pessoa moral, isto é, como cidadão abstrato. Por isso os direitos do cidadão são direitos sociais que cada indivíduo possuirá em detrimento dos outros. A contradição entre o homem e o trabalho contrapõe o homem, enquanto indivíduo genérico ao trabalhador. O trabalho, que constitui a atividade especificamente humana através da qual o homem se produz a si mesmo, se converte, para o trabalhador, de afirmação da essência humana, em negação de sua humanidade. “[...] O trabalho, fonte criadora da existência humana, elemento de humanização da natureza que

liberta a humanidade do jugo natural, se constitui, na sociedade burguesa, em elemento de degradação e escravização do trabalhador. [...]” (SAVIANI, 1997, p. 192)

A contradição entre o homem e a cultura contrapõe a cultura socializada, produzida coletivamente pelos homens, à cultura individual, apropriada privadamente pelos elementos colocados em posição dominante na sociedade. A par de um desenvolvimento sem precedentes dos meios de produção e difusão cultural, aprofunda-se o fosso entre a exigência de generalização da alta cultura e as dificuldades crescentes que as relações sociais burguesas apõem ao desenvolvimento cultural. Assim, a educação burguesa inevitavelmente teve de considerar a cultura superior como um privilégio restrito a pequenos grupos que compõem a elite da sociedade. O autor propõe, então, uma concepção socialista de LDB, na qual valoriza-se uma educação de ensino médio centrada na idéia da politecnia, permitindo a superação da contradição entre o homem e o trabalho através da tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana para cada um dos homens. Atribui-se à educação superior a tarefa de organizar a cultura superior como forma de possibilitar que todos os membros participem da vida cultural.

Quando consideramos o segundo projeto Darcy Ribeiro, isto é, o Substitutivo apresentado em março de 1996 com as suas sucessivas versões que resultaram no texto finalmente convertido na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vamos constatar que se trata de um documento legal que está em sintonia com a orientação política dominante hoje em dia e que vem sendo adotada pelo governo atual em termos gerais e, especificamente, no campo educacional. O ministério da Educação, em lugar de formular para a área uma política global, enunciando claramente as suas diretrizes assim como as formas de sua implementação e buscando inscrevê-las no texto do projeto da LDB que estava em discussão no Congresso Nacional, preferiu esvaziar aquele projeto optando por um texto inócuo e genérico, uma ‘LDB minimalista’ na expressão de Luiz Antonio Cunha, texto esse assumido pelo Senador Darcy Ribeiro através do Substitutivo que se logrou converter na nova LDB. (SAVIANI, 1997, p. 92)

Refletimos, assim, com Cardoso (2009), que a construção histórica da educação de jovens e adultos no Brasil e no Paraná foi marcada pela condição marginal de seus atores em relação ao direito à educação em todos os níveis e as políticas públicas estão aquém de legitimar o direito público subjetivo de jovens e adultos em razão do financiamento ineficiente e da precariedade do trabalho e formação docente.

4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PARANÁ DE 1964 A 1996

Do ponto de vista político, Ruy Wachowicz (2001, p. 286) considera que os rompimentos políticos entre os líderes do norte (Pimentel, Canet e Richa) com Ney Braga (o último dos oligarcas políticos do Paraná tradicional) mostram que atrás de atitudes políticas estavam fortes impulsos de interesses regionalistas. Após vários governadores do norte, o povo escolheu dois sulistas: Roberto Requião e Jaime Lerner. “[...] A alternância da chefia política do executivo é salutar para a consolidação cultural e política do estado. [...]”

Com relação à educação de jovens e adultos no Paraná, poucos são os documentos de referência. O trabalho intitulado “Dez Anos de Educação no Paraná” (2001, p. 08) apresenta que, desde a década de 1970, várias modalidades de parceria entre governo estadual e prefeituras foram estabelecidas, de forma a haver um sistema de colaboração e responsabilidades compartilhadas entre governo estadual e governos municipais. A partir de 1991, o Estado incentivou a municipalização da educação básica. Assim, os municípios assumem a responsabilidade administrativa da totalidade ou de parte das escolas estaduais que antes se dedicavam a este nível de ensino, mas continuam contando com o apoio logístico, pedagógico e financeiro do Estado.

Sobre a educação de jovens e adultos (2001, p. 12), o documento se resume a destacar o crescimento da matrícula nos programas nos anos de 1991 a 2001 e a divisão de responsabilidade entre Estados e Municípios, pois, desde 1991, as prefeituras assumiram a fase inicial (fase I) do ensino fundamental de jovens e adultos, enquanto que o Estado concentra sua ação nas fases intermediária e final (ensino fundamental de 5ª a 8ª séries e ensino médio). Outro ponto discutido é o aumento das despesas do Estado com o ensino supletivo; em 1994 o Estado gastou 5, 7 milhões com esta modalidade de ensino e, em 1999, 51, 8 milhões de reais (2001, p. 39).

Com relação à questão da formação dos professores, problematiza-se unicamente o nível de formação destes profissionais, que segundo o mesmo documento (2001, p 35), tem aumentado consideravelmente.

As políticas e programas realizados na década de 1990 na educação no Paraná levam em consideração as tendências internacionais neoliberais que já foram apontadas anteriormente (como a gestão descentralizada, o envolvimento da comunidade local na gestão das escolas, responsabilidade pelos resultados na gestão pública, uso crescente de novas tecnologias, ênfase na formação continuada de professores e administradores e a avaliação do

desempenho escolar para medir o desempenho do sistema escolar). (PARANÁ, 2001, p. 43) Assim como já foi colocado por Saviani, as políticas neoliberais e neoconservadoras buscam aliar as políticas educacionais às lógicas do mercado, havendo o predomínio de uma concepção produtivista nas políticas educacionais. Isto provoca uma espécie de desobrigação governamental com a educação de jovens e adultos (isto é, o esvaziamento das políticas públicas).

Na legislação de ensino paranaense do período também se encontram pouquíssimas referências à educação de jovens e adultos. A Lei 5.957, de 21 de junho de 1969 dispõe sobre o quadro do magistério e não faz menção aos professores da educação de jovens e adultos. A Lei 6.333 de 27 de outubro de 1972 denominava o “Grupo Escolar João Mattar” de “Grupo Escolar Noturno Dr. Generoso Marques”, de Cambará.

A Resolução nº 427 de 05 de março de 1982 esclarecia que:

[...] O Secretário de Estado da Educação, no uso das atribuições que lhe foram delegadas pelo Artigo 1º, inciso V letra a do Decreto nº. 3037, de 09 de outubro de 1980, e tendo em vista o disposto na deliberação 030/80 do Conselho Estadual de Educação,

Resolve

Artigo 1º - Fica autorizado o funcionamento de turmas de 5ª a 8ª séries do 1º grau, no período noturno na Escola Tarquínio Santos – Ensino de 1º grau, do Município de Foz do Iguaçu, a partir de 1982.

Artigo 2º - Em decorrência do artigo anterior, passa essa unidade a ofertar ensino completo de 1º grau. [...] (PARANÁ, 1982, p. 13)

Verificamos no ano de 1982 inúmeros decretos publicados sobre a criação de supletivos nas escolas, a exemplo da Resolução acima citada. Já o Decreto 5.974 de 22 de julho de 1985 extingue a Câmara de Ensino Supletivo, como segue abaixo:

[...] O Governo do Estado do Paraná, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 47, item II e XVII, da Constituição Estadual, atendendo proposição do Conselho Estadual de Educação, DECRETA:

Artigo 1º - Fica extinta a Câmara de Ensino Supletivo, prevista no artigo 7º, alínea e do Regimento do Conselho Estadual de Educação – CEE, aprovado pelo Decreto nº 2.817, de 21 de agosto de 1980. [...] (PARANÁ, 1985, p. 03)

Com relação ao Programa Educacional de Emergência do Governo Federal que afetou diretamente o Estado do Paraná no ano de 1964 e daria novo ânimo à educação de jovens e adultos por contemplar uma proposta de formação dos professores, que até então era inexistente, e ampliação da rede de escolas, verificou-se por meio de estudo da legislação que não houve continuidade neste plano. Pode-se explicar este fato à luz do materialismo histórico, pois os apontamentos de Saviani e outros permitiram concluir que houve uma

mudança no modelo econômico e político, havendo, em 1964, a necessidade de um rearranjo do aparelho do Estado para entrada do capitalismo no Brasil. Este fato afetou diretamente a educação, como já pontuamos anteriormente, principalmente a educação de jovens e adultos.

Sobre as experiências de educação de jovens e adultos no campo, apesar de não haver nenhuma referência nos dados legais, Souza (2002, p. 201) esclarece que no início dos anos 1990 aconteceu no Paraná a primeira relação de parceria entre governo do Estado e MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, durante a gestão do governador Roberto Requião. O diálogo entre MST e Estado nos primeiros anos do programa foi fecundo e houve a criação do “Programa Paz na Terra”, cujo objetivo era amenizar as tensões sociais no campo.

Constatou-se, também, que o índice de analfabetismo nos assentamentos era bastante alto – aproximadamente 16 mil analfabetos ou semi-analfabetos, no início da década de 1990. (PARANÁ, 1995, p. 29) Assim, representantes do MST e a Comissão Pastoral da Terra criaram o “Programa Especial Escola Gente da Terra”, procurando dar um atendimento diferenciado à população rural em termos de ensino fundamental e alfabetização de jovens e adultos. Este tinha por principal objetivo desencadear um processo de alfabetização para a formação crítica do indivíduo de forma a adquirir um nível de conhecimento para a compreensão da realidade. (PARANÁ, 1995, p. 26). O documento elaborado sobre o referido Programa destaca que todo o processo de alfabetização estava pautado nas idéias de Paulo Freire. De fato, a alfabetização de adultos é compreendida como fundamental para lidar com os desafios do trabalho e do conjunto da sociedade.

A alfabetização, considerada a fase inicial de um processo educacional que deve visar aos graus mais altos do saber, não se define como mera transmissora de técnicas particulares de leitura e escrita, ao contrário, conduz ao domínio do código escrito, sob pena de sonegar um direito daqueles que vivem numa sociedade letrada e desigual. (PARANÁ, 1995, p. 39)

É importante considerar que o “Programa Escola Gente da Terra” dividiu-se em três projetos com objetivos específicos: o “Projeto educação dos assentados”; “Projeto educação para os assalariados rurais e temporários – PEART” e “Projeto educação escolar indígena”. A alfabetização de jovens e adultos concentra-se nos dois primeiros projetos.

Neste sentido, as atividades desenvolvidas pelo programa nos anos de 1992, 1993, 1994 e 1995 centraram-se na capacitação para os professores leigos, para os alfabetizadores e / ou monitores e a consequente implantação de turmas de alfabetização. Especificamente no ano de 1995, além do fortalecimento das ações dos anos anteriores, deu-se ênfase ao projeto

de alfabetização de jovens e adultos, tanto dos trabalhadores rurais dos assentamentos, bem como dos trabalhadores rurais temporários (bóias-frias). Foram promovidos cursos de capacitação para todos os professores de 1ª a 4ª séries das escolas dos assentamentos, com maior duração e aprofundamento nas matérias básicas. O projeto, segundo seus elaboradores, representou na época grande esperança, pois tornaria viável o ideal da Reforma Agrária.

Enfim, a legislação de ensino sobre a educação de jovens e adultos trata de destacar as parcerias do Governo Federal e do Estado do Paraná, não havendo uma política específica de formação de professores da educação de jovens e adultos. No início da década de 1980 são criados os supletivos⁴⁵, contudo não há referências na lei sobre o funcionamento dos mesmos e sobre concepção de educação adotada. Mas, depreendemos que se instrumentaliza o aluno apenas para assinar seu nome e quando muito registrar letras e palavras soltas, sem significado para sua prática social. As experiências no campo no início da década de 1990 representam um acordo entre MST e Secretaria de Educação do Paraná para a existência de programas de alfabetização dos jovens e adultos nos assentamentos de reforma agrária no Estado. Este “encontro”, nas palavras de Souza (2002), originou-se da pressão do MST no sentido da demanda por educação.

Observa-se um período de aproximadamente 40 anos em que as fontes legais silenciaram. Foi necessário, então, complementar os dados da lei com outras fontes que trouxeram grandes contribuições ao estudo. O silêncio das fontes é no mínimo revelador, não impossibilitando a reflexão sobre a legislação da época e, de certa forma, abrindo possibilidades de busca de relatos de indivíduos que viveram e atuaram na educação de jovens e adultos nas décadas de 1970, 1980 e início da década de 1990, em que não se tem dados legais sobre o tema. É o que será realizado no Capítulo III deste trabalho. Salientamos novamente que os Capítulos II e III são complementares e, por este fato, devem ser lidos em conjunto.

⁴⁵ Sobre o Supletivo no Estado do Paraná, ver Capítulo III deste trabalho.

CAPÍTULO III

AS PRÁTICAS DE SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO PARANÁ – 1971 A 1996: “ENTRE O IDEAL LEGISLADO E O REAL VIVIDO NO CHÃO DA ESCOLA”⁴⁶

1 INTRODUÇÃO

Verificamos no capítulo anterior que poucos são os documentos de referência à educação de jovens e adultos no Paraná e que os mesmos problematizam unicamente o nível de formação dos professores. Na legislação de ensino paranaense também encontramos pouquíssimas referências à educação de jovens e adultos. Os decretos publicados na década de 1980 anunciavam apenas a criação de supletivos nas escolas.

Deste modo, o presente capítulo traz as entrevistas que foram realizadas com professores que atuaram na educação de jovens e adultos no Estado do Paraná. Estes profissionais relataram algumas experiências do Mobral no Paraná, destacaram suas experiências no ensino supletivo e também acontecimentos relacionados à educação de jovens e adultos em Curitiba e Região Metropolitana, na década de 1990. Este capítulo também tem por objetivo estudar de que modo as políticas educacionais relacionadas à educação de jovens e adultos no Paraná no período de 1971 a 1996 foram viabilizadas em sala de aula.

2 EXPERIÊNCIAS DO MOBRLAL NO PARANÁ

Ah, pra mim o Mobral foi uma experiência muito grande, pra gente aprender que dá pra poder trabalhar com o adulto, que sempre há chance de ajudar o ser humano a ser alguém, a construir a sua cidadania, a aprender e reivindicar os seus direitos, a construir a democracia em qualquer lugar [...] (NEUZA O., 2008)

Com o intuito de destacar algumas práticas do Mobral no Estado do Paraná no período de 1971 a 1985, foram entrevistadas as professoras Vera e Neuza O., que atuam na Prefeitura Municipal de Curitiba, a professora Célia e a professora Sonia, que atua no ensino superior.

⁴⁶ Frase da professora Sonia, em entrevista concedida à autora no dia 23 de janeiro de 2009.

A professora Vera foi professora do Mobral de 1976 a 1981, na Escola Municipal Ivaté, na região de Umuarama. Possui vasta experiência na educação de jovens e adultos e no ensino fundamental (1º a 5º anos). Atuou como pedagoga e diretora de escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e atualmente é coordenadora de 17 escolas em Núcleo Regional de Educação, em Curitiba. Iniciou seu relato explicando como era sua prática pedagógica com os alunos do Mobral:

Bom, naquele momento, todo o Mobral foi centrado no Paulo Freire; então as práticas era todas em cima da prática freiriana que se chamava na época. Mas era muito voltada para o aluno mesmo, para a realidade do aluno, nós tínhamos encontros, uma vez por semana, todos os professores que trabalhavam com esta modalidade, nós nos reuníamos no local determinado pela prefeitura e trocávamos o que nós tínhamos feito. Na verdade era isso, não tinha um pedagogo para nos orientar; tinha um coordenador que fazia toda a parte estrutural, enfim, e dizia: 'Olha, hoje vocês terão que ir lá para tal escola.' E isso acontecia com muita frequência. (VERA, 2008)

Além disso, eram realizadas trocas de experiências entre os professores, e quase no final do Mobral houve uma espécie de curso de formação à distância, no qual os professores recebiam apostilas de formação elaboradas pelo Estado.

Eles forneciam pra gente essas apostilas, a gente fazia tudo, era um curso de preparação, mandava e depois eles retornavam com essas notas pra gente. E se você não alcançasse aquela pontuação que deveria, você tinha que fazer tudo de volta. Não podia recomeçar, sem concluir aquilo que ficou para trás, era uma modalidade muito diferente assim, com tudo o que eu vejo hoje, era muito diferente sim. (VERA, 2008)

Dentro dos objetivos de trabalho do Mobral, a professora explica que as ações eram centradas no aluno e que os temas trazidos para discussão em sala de aula partiam da realidade dos mesmos.

E o aluno é que norteava o trabalho da gente; às vezes acontecia um fato lá, na sala de aula, aquilo já era tema para a próxima aula. Hoje em dia a gente trabalha muito com pequenos projetos assim, né? Naquela época nós não trabalhávamos com pequenos projetos, mas sempre tinha um aluno que trazia um tema diferente, que a gente acabava trabalhando em cima daquele tema. Porque, o quê que o Mobral pretendia: fazer uma formação, alfabetizar o Brasil inteiro, mas de uma forma muito rápida, e para isso tinha que acontecer o quê, o aluno tinha que ler e escrever, e também ser uma pessoa funcional, e às vezes, isso não acontecia muito bem como era a proposta do Mobral, mas acabava acontecendo, porque tinha uma parcela muito grande desses alunos que já eram alunos trabalhadores, e que não tinha essa formação ainda e que necessitava, realmente era uma necessidade [...] (VERA, 2008)

A professora Neuza O. atuou no Mobral de 1969 a 1972, na cidade de Iporã, Paraná, próximo às cidades de Umuarama e Guaíra. Atua desde 1969 até a presente data (há 40 anos)

na educação de jovens e adultos. A professora trabalha com estudantes da educação especial durante o dia e, à noite, é regente de uma classe da educação de jovens e adultos. Sobre sua prática no Mobral, ela relata que:

Na época eu era estudante de escola de magistério, né? Naquela época era formação para professores pelo Estado, era dado pela Prefeitura de Iporã, e eu tinha uma vontade muito grande de ser professora. [...] Aí foram no colégio e escolheram, perguntaram quem queria. Foi feito um teste de aptidão pra trabalhar com pessoas de idade, daí eu já trabalhava de auxiliar na escola, no colégio das irmãs, daí fui trabalhar à noite também, questão pra [...] pra começar uma fase diferente na vida da gente. Na época não tinha espaço na escola. Todas as salas eram ocupadas. Nós começamos o curso no salão paroquial e nós recebíamos umas apostilas, na época tinha umas apostilas do Mobral que eram semelhantes àquelas primeiras que saíram da EJA em Curitiba, eram mais ou menos iguais, a questão da alfabetização. A gente trabalhava, hoje em dia o pessoal fala projeto, mas não é projeto porque é como se fosse o dia-a-dia do professor. Era um tema, por exemplo, falava lá sobre, lá a gente tinha milho, aí era onde a gente trabalhava a silabação, trabalhava com... eles contavam as histórias sobre o trabalho deles, que a maioria era ali de roça, porque eram as pessoas da cidade e da redondeza que moravam em chácaras que vinham estudar. A gente trabalhava com apostilas e vinha no mesmo sistema, eu digo hoje às vezes para os professores, nós vínhamos no mesmo sistema que a gente trabalha hoje na prática pedagógica, por exemplo, recorte de letra, construção do nome, começamos com a história de nome, construção do nome deles, hoje a gente já tem N outras atividades porque já trocou muita experiência. [...] Tinha a hora de eles contarem alguma coisa sobre o dia deles, e daí a gente começava o trabalho, mas sempre tinha que ter o planejamento já, plano de aula, aquela aula que você preparava, porque nós trazíamos de casa já e preparado em cima daquelas apostilas que tinha que vencer aqueles conteúdos que eles davam, que era uma sequência nas apostilas. (NEUZA O., 2008)

As apostilas utilizadas pela professora Neuza O. também vinham da Secretaria do Estado. Sobre os materiais utilizados, além das apostilas, a professora trabalhou com a cartilha:

Essas apostilas, e eu usava muito naquela época, né? Cartilha, que era o que a gente tinha em mãos. Inclusive, muita gente diz que, a cartilha Caminho Suave, eu já ouvi algumas pessoas dizerem que o caminho não era suave nada, porque tinha, principalmente para os adultos, era muito difícil o traçado daquelas letras, porque tinha uma palavra e depois a linha de caligrafia. Pra eles aquilo ali a gente teve que abolir, porque eles não conseguiam de jeito nenhum. E só depois de um bom tempo que fui compreender, isso quase já em 73, que eu fui compreender, que daí eu já estava [...] estudando, a gente pegava naquela época Piaget pra estudar, pro vestibular, porque eu queria fazer pedagogia, aí que eu fui compreender porque que eles tinham dificuldade pra poder fazer o traçado das letras. A gente usava os livros didáticos que vinha pro dia, mais a título de recorte, textos que a gente trabalhava que era mais... naquela época, a prática era: você trabalhava, conversava sobre um assunto, daí depois tinha uma cópia ou uma redação que falava, pra aqueles que já tinham uma [...] vivência, que tinham estudado quando pequenos, a gente deixava pra eles construir alguma coisa, se fosse na linguagem de hoje, naquela época era pra fazer uma redação... e os outros a gente trabalhava, voltava pra alfabetização, construção da palavra, através de silabação, a gente botava muito no quadro... hoje em dia se põe o alfabeto nas salas. Naquela época, a gente colocava palavra, por exemplo, utilizava muita coisa da vida deles, coisa da roça, coisa da casa, por exemplo, cozinha, sala, e daí a silabação dessas palavras. (NEUZA O., 2008)

A professora Célia explica que não seguia as orientações das apostilas que recebia dos coordenadores do Mobral, pois as mesmas estavam completamente fora da realidade de seus alunos. Ela foi professora do Mobral em Pinhalão, próximo à cidade de Campo Mourão, nos anos de 1974 a 1978. Foi uma das primeiras professoras de jovens e adultos no município de Campo Mourão.

Eu não seguia, achava melhor do jeito que eu inventava pra eles... Porque eles eram tudo da roça, não era assim da cidade. Então, a gente, eles falavam assim: 'Cavalo. Como é que... Com que letra começa o 'cavalo'.' Então eles começavam a conhecer, começava com o C; depois a água, então com o A, depois eu colocava bastante palavra pra daí eles começarem a decifrar a letra... Água começa com A, mas também no CAVALO nós vamos colocar o A. E eles queriam primeiro aprender o A B C, primeiro consoantes e vogais e eles não iam saber o que era vogal, o que era consoante. Depois mais pra frente... Então eles faziam o primeiro ano, que o segundo ano então, eles falavam primeira etapa, segunda etapa, não era assim primeiro ano, segundo ano. Até que eles saíam dali, saíam... E era uma vitória. Tinha um casal assim, eles eram gêmeos, tinha 30 anos, esse casal de gêmeos, mas precisa de ver eles aprenderam tão rápido que daí o que aprendia mais era ensinando os outros. Eu fazia eles ensinar. 'Olha, vocês aprenderam já essas letras, A e E, ou L e U. As letras que vocês aprenderam vocês vão ensinar junto comigo. Vão ser meus ajudantes.' E daí eles iam contentes. (CÉLIA, 2009)

Um aspecto que está posto nos depoimentos e que merece estudo diz respeito aos conteúdos trabalhados com os alunos. Pinto (2005) considera fundamental se refere ao conteúdo e à forma da educação. Assim, a educação não se deve reduzir à transmissão escolar dos conhecimentos, sendo que o conceito crítico do conteúdo envolve a totalidade do processo educativo; não está constituído somente por aquilo que se ensina, mas igualmente por aquilo que ensina, aquilo que é ensinado, com todo o complexo de suas condições pessoais, pelas circunstâncias reais em que se desenvolve o processo educacional. O conteúdo da educação tem caráter social e histórico, é definido para cada situação da evolução de uma comunidade. "O conteúdo da educação é 'popular' por excelência. Só deixa de sê-lo de fato em condições de alienação cultural (praticamente dominantes nas sociedades subdesenvolvidas)." (PINTO, 2005, p. 44)

A forma da educação são os procedimentos pedagógicos; ela adquire importância na pedagogia, porque, segundo o autor, é neste campo que se travam os debates ociosos que caracterizam a pedagogia ingênua. A forma é entendida como realidade à parte, destacada do conteúdo, concentrando a atenção sobre a melhoria dos procedimentos da técnica pedagógica, representando o essencial no progresso do ensino. Esta orientação é sentida na educação de jovens e adultos, especialmente na alfabetização. "O afã (ingênuo) de buscar o 'melhor' método de produzir a 'melhor' cartilha é típico desta consciência" (PINTO, 2005, p. 44)

É importante considerar, assim como foi proposto por Pinto (2005), que é dever do educador praticar um método crítico de educação de adultos que dê ao aluno a oportunidade de alcançar a consciência crítica instruída de si e de seu mundo. Sobre este tema, a professora Sonia relatou sua experiência no Mobral, em uma turma na cidade de Curitiba. Ela atuou durante mais de 20 anos com educandos jovens e adultos, tanto como professora quanto como coordenadora pedagógica. É estudiosa do tema “educação de jovens e adultos” tendo inúmeros trabalhos publicados. Atualmente, ministra disciplina sobre educação de jovens e adultos em universidade de Curitiba. Ela afirmou que certa vez discordou do material que deveria utilizar com seus alunos por ter uma formação mais crítica e sofreu graves consequências, como se pode observar abaixo:

No golpe militar de 64 eu terminei minha escola de magistério. Eu fiz na escola, que hoje é ensino médio, eu fiz a escola normal no Rio de Janeiro. E comecei a trabalhar com a educação de jovens e adultos, com a alfabetização de jovens e adultos, naquele movimento de alfabetização. Só que era a época da ditadura, do golpe militar, e em 64 começou esse movimento de alfabetização, mas só que frente ao golpe militar, muita coisa foi proibida, novos materiais foram construídos, então era extremamente complicado. Aí, em 66, você vê, o programa se encerrou em alguns estados devido a essa pressão militar, em 66. O governo só permitiu a realização do programa, até que em 67; o próprio governo, porque o Mobral era do próprio governo militar, que assumiu o controle dessa atividade de alfabetização de jovens e adultos. Eu engajada neste programa, que a minha turma, em 68 eu já era casada, e daí eu vim residir em Curitiba, e eu assumi uma turma de trabalhadores de obras de rua, trabalhadores que asfaltavam as ruas, aqui perto do Cemitério Municipal, da Prefeitura Municipal de Curitiba. Uma turma no próprio departamento de obras da Prefeitura Municipal de Curitiba, ali perto do Cemitério Municipal. A primeira palavra era TIJOLO, eu trabalhei dentro da [...] Tanto que esse movimento, ele tinha um conjunto de material didático, e esse [...] O Mobral foi criado em 67 por meio da Lei 5.379, já que você está trabalhando com políticas públicas, e o objetivo deste programa era erradicar o analfabetismo. Esse programa atingiu em média 500.000 alunos. Depois ele, também ele colocava da necessidade de se dar continuidade aos cursos de educação de jovens e adultos, criado, os cursos... Ao mesmo tempo ele apontava pra isso e possibilitou que em 71, na Lei de Diretrizes e Bases, 5.692, LDB, foi criado a questão do ensino supletivo. Daí a gente tinha esse material, e o que acontecia: esse material didático, as orientações metodológicas deste material, eles vinham, mas como eu já tinha trabalhado e vinha estudando essa questão numa linha mais crítica da educação, um pouco eu usava o material, eu fazia uma análise do material. E, a primeira palavra eu trabalhei bem, que era a palavra TIJOLO, estava muito ligada à questão de obras, foi muito interessante. Quando chegou na segunda palavra, era COMIDA, e o cartaz que veio do MEC pra trabalhar essa palavra, era um cartaz onde a comida era assim um tender, uma jarra de cristal com suco de laranja. Eu trabalhava de manhã, aqueles homens com fome, você entende? Como é que eu ia mostrar um cartaz daquele de comida? Aí eu peguei o cartaz e rasguei. Falei: “Ah, não vou usar esse cartaz”, botei lá no lixo. Aí, peguei [...] Pedi que eles abrissem a marmita, e que eles falassem do que eles tinham na marmita deles. Dei a aula e eles adoraram. Eles contaram que no começo do mês a comida era boa, mas a partir do meio do mês em diante a mistura já ia ficando fraca. [...] E daí, eles gostaram demais da aula. E falaram que no começo do mês tinha linguiça, tinha ovo, tinha carne, mas no final do mês, só talo de couve, cortadinho numa misturinha, como eles falavam. Chegou no outro dia, chegou dois senhores me perguntaram onde estavam meus materiais didáticos. Aí eu falei que meu material didático estava ali. Ele falou assim: ‘Mas

dessa palavra que a senhora está trabalhando.’ Aí, eu disse assim: ‘Não. Não estou usando.’ Eu não falei que eu tinha rasgado. Mas eles foram, foram, foram, e eu acabei tendo que dizer. Aí eu disse: ‘Olha, eu realmente, acho que tive um ato impensado, rasguei o material.’ Aí eles disseram: ‘A senhora pode nos acompanhar.’ Fui até a delegacia, do DOPS⁴⁷, aqui de Curitiba e fiquei fichada. O que me ajudou, uma coisa que me atrapalhou durante muitos anos, que eu não podia mais dar aula porque eu não conseguia tirar aquela certidão negativa, eu tinha passagem pela polícia por causa desse ato, de rebeldia segundo eles, ato de pessoa revolucionária. E daí, quando eu fui me aposentar, eles não queriam considerar esses anos que eu trabalhei. Eu trabalhei anos com esse programa. Quando abriu o arquivo do DOPS em 1995 - 1996, abriu o arquivo do DOPS, eu fui lá, requeri o meu tempo. Pra você ter uma ideia, eles tinham todos os meus cheques, xerox dos meus cheques, dos cheques que eu recebia. Eles me mandaram pra uma escola na época, lá na Vila Santa Amélia; à noite, me tiraram daqui do Centro, de manhã que eu dava aula, me colocaram numa escola chamada Graciliano Ramos, da Prefeitura Municipal de Curitiba, à noite. Se eu perdesse o ônibus, eu tinha que dormir na casa de alguém na Vila Santa Amélia... Eu falei: ‘Não, eles estão a fim de me apagar...’ Eu percebi que eu ia sofrer alguma represália, alguma coisa nesse sentido, aí eu abandonei o programa por um tempo. Aí deixei. (SONIA, 2009)

A alfabetização decorre como consequência imediata da visão da realidade do educando. Pinto (2005) detecta um problema de forma, de método, de transmissão do saber, que não deve ser entendido de maneira ingênua e sim de maneira crítica. Forma e conteúdo são aspectos distintos, mas unidos de uma mesma realidade. A forma da educação tem que ser aquela que permita a grandes camadas da população passarem à etapa seguinte em seu processo de desenvolvimento.

Por isso, o método educacional – em particular o método de alfabetização – tem que ser definido como dependência de seu conteúdo (e significado) social, ou seja, o elemento humano ao qual vai ser aplicado, de quem o deve executar, dos recursos econômicos existentes, das condições concretas nas quais será levado à prática. Fora disso, é apenas obra imaginativa (cartilhas, campanhas de alfabetização, etc.), é pensamento em abstrato, é projeto no vácuo social. (PINTO, 2005, p. 46)

Neste sentido, o pensamento de Pinto (2005) permite compreender que o problema que os professores enfrentavam com o material que lhes foi fornecido refere-se à compreensão não-crítica dos conteúdos e dos métodos. Na realidade, esta consideração passa inicialmente por uma concepção crítica da educação, na qual o educando não é um desconhecedor absoluto da realidade.

Em consequência, o princípio fundamental de toda campanha de educação de adultos tem que ser o da mudança das condições materiais da existência das populações, para que: 1) por um lado os analfabetos recebam o estímulo (o desafio) necessário para levá-los a buscar o saber letrado (o que de agora em diante vão necessitar); 2) e, por outro lado, o esforço e o dispêndio que a sociedade como um todo faz para instruí-los sejam recompensados, revertendo em benefício dela, pela aplicação social que os recém-alfabetizados vão fazer do saber adquirido. (PINTO, 2005, p. 64)

⁴⁷ A extinta Delegacia de Ordem Política e Social.

Observamos que para que se aumentem as possibilidades individuais de educação é necessário que se mude o ponto de vista dominante sobre o valor do homem na sociedade, o que só ocorrerá pela mudança de valoração atribuída ao trabalho. (PINTO, 2005) E por isso a importância de fazer com que os estudantes da educação de jovens e adultos reflitam sobre suas reais condições de trabalho. “Quando o trabalho manual deixar de ser um estigma e se converter em simples diferenciação de trabalho social geral, a educação institucionalizada perderá o caráter de privilégio e será um direito concretamente igual para todos.” (PINTO, 2005, p. 37)

Durante o regime militar houve demasiada preocupação com a segurança nacional para se evitar a chamada “subversão interna”. Observa-se que o Mobral atendia esta política, sendo que os professores eram perseguidos e deviam seguir exatamente as orientações previstas nas “apostilas”. Freire (1979) reflete em seus escritos sobre o processo de alfabetização como ação cultural e chama a atenção para a necessidade de desenvolver juntamente com o educando a consciência crítica. De fato, tal prática não seria possível dentro do método de alfabetização do Mobral. Além disso, Pinto (2005, p. 35) aponta que a educação é uma forma particular de responsabilidades de ações entre os homens, de modo que na forma elementar ou ingênua, ela é considerada um procedimento de transformação do não-homem em homem. Já na forma superior ou crítica, a educação se concebe como um diálogo entre dois homens ou dois educadores. Assim como já foi pontuado por Freitag (1986), o Mobral não hesita em utilizar, extraíndo de seu contexto filosófico e político, as técnicas de alfabetização de Paulo Freire. Entende-se que o método foi refuncionalizado como prática, não de liberdade, mas de integração ao “Modelo Brasileiro”, ao nível das três instâncias: infraestrutura, sociedade política e sociedade civil. É isto que o relato dos professores deixa transparecer.

[...] o processo de alfabetização como ação cultural para a libertação, é um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes, em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também. Por isto, é uma tentativa corajosa de desmitologização da realidade, um esforço através do qual, num permanente tomar distância da realidade em que se encontram mais ou menos imersos, os alfabetizados dela emergem para nela se inserirem criticamente. Tão política quanto a ação desenvolvida na primeira hipótese, a segunda se distingue da primeira porque sua política é a da classe dominada, enquanto a daquela é a da classe dominante. Daí que, no primeiro caso, tudo se faça para evitar que os alfabetizados desenvolvam a consciência crítica de si em suas relações com a realidade e, no segundo, tudo deva ser feito para que os alfabetizados se assumam como ‘classe para si’. A consciência crítica dos oprimidos significa, pois, consciência de si enquanto ‘classe para si’.

Por isso também é que, no primeiro caso, a alfabetização, mesmo feita em amplas ‘campanhas’ ou ‘movimentos’, jamais se faz numa linha de massas em que estas, mobilizadas, organizam-se e organizam o processo de sua aprendizagem. O educador que faz a segunda opção, sobretudo se é um intelectual pequeno-burguês, deve esforçar-se, cada vez mais, por iluminar sua ação na sua prática com as massas populares, com quem tem muito o que aprender. Só assim se tornará verdadeiramente capaz de assumir o papel de um dos sujeitos desta ação e manter-se coerente com a opção que fez. (FREIRE, 1979, p. 48)

Sobre a organização do curso, a professora Vera explicou que o Mobral, era um projeto do MEC, que possuía uma equipe diretiva, uma equipe do Governo Estadual responsável e um coordenador destinado pela Secretaria Municipal de Educação. Este coordenador tinha um maior contato com os professores. Aos professores cabia toda a parte organizacional de sala de aula (chamada, entre outros), que era encaminhado para o coordenador. Os professores produziam seus materiais, sendo que vinha apenas uma ordem de trabalho do MEC, como se fossem conteúdos que os professores deveriam atingir.

Nós não recebíamos livros. Existiam os livros, sabe? Como nós estávamos numa distância [...], então esses livros quando chegavam pra gente aquilo já tinha sido trabalhado. Sabe? Nós estávamos sempre um pouquinho à frente na verdade, porque o material demorava pra chegar. Sabe? E a gente tinha que cumprir uma etapa, porque era ano a ano, o ano fechava, né? Não era como a EJA hoje que você faz matrícula e o aluno permanece durante um período. Lá não. Nós fechávamos o ano. (VERA, 2008)

Observamos certa contradição entre o exposto nas orientações do programa e a realidade das escolas, pois se exigia do professor que o mesmo seguisse exatamente o que estava nas apostilas, mas como isso seria possível, se determinadas escolas não recebiam o material a tempo de finalizar o período de estudos? Já na escola, a organização era a seguinte:

Era assim: algumas escolas tinham uma ou duas turmas. Outras tinham uma só. Nós tínhamos liberdade para trabalhar naquela escola, porém se dizia sempre aquela modalidade não era de responsabilidade da escola, porque tinha um coordenador. Então era esse coordenador que vinha até a escola, que às vezes conversava com a gente, orientava aquilo que era necessário, sempre na... Não na questão pedagógica, mais na prática documental mesmo, como preencher o documento do aluno e tal... isso era do coordenador. A escola propriamente dita não tinha, não se sentia assim muito responsável por aquela modalidade até porque era sempre noturno, começava as seis horas da tarde, começavam as aulas... (VERA, 2008)

Normalmente eram três horas de aula, pois era muito cansativo para os alunos. A turma da professora Vera nos primeiros anos teve aproximadamente 20 alunos e nos últimos anos entre vinte e cinco e trinta alunos. As turmas da professora Neuza O. começavam com 45 alunos e depois diminuía até o número de 30 quase todos os anos.

A professora Neuza O. afirmou que em sua escola as aulas iniciavam às dezenove horas e terminavam às vinte e duas horas. A escola oferecia classes de alfabetização, segunda, terceira e quarta séries:

O Mobral ele contemplava 2ª, 3ª e 4ª série, a gente começava com uma turma enorme, depois de acordo com as dificuldades, ficava a turma de alfabetização, [...] que o Sérgio⁴⁸ falava pra nós pra selecionar. E quando a gente conseguia, e tinha uma campanha pra conseguir aluno. Eu vejo a situação da alfabetização solidária, era mais ou menos isso, porque a gente fazia questão de na igreja pedir alunos, pedir pra vir, porque se formasse mais alunos, se viesse mais alunos, a turma ficasse enorme, aí era dividido, tirava, que nem eu comecei com quarenta e poucos alunos, foi tirado um pouco que daí já tinha um pouco de cultura, que o professor falava, eles já tinham um pouco de conhecimento, aí foi construída uma outra turma que era 2ª, 3ª e 4ª. E daí nessa... [...] eu fiquei sempre com o pessoal de alfabetização, até o final. [...]

E a nossa escola lá, onde nós trabalhamos, depois o Mobral saiu da igreja e passou não mais para o colégio das irmãs, porque foi criada essa escola de magistério, passou daí foi funcionar o Mobral na escola Professor Antenor Pamphilo dos Santos, [...] próxima à Paróquia. Era uma outra escola que tinha, estadual. (NEUZA O., 2008)

É importante destacar as campanhas de mobilização da população realizadas nas cidades e que a faixa de idade dos estudantes do Mobral era de aproximadamente de 15 a 60 anos. Muitos alunos matriculados procuravam o estudo porque as empresas em que trabalhavam exigiam qualificação profissional ou porque a escola regular diurna não havia dado conta de sua formação.

Alunos que a escola diurna não deu conta, parou e foi, ficou um período sem estudar e acabou parando na escola noturna nesse momento. Muitas destas pessoas, as pequenas empresas que eles trabalhavam exigiam que eles tinham um primeiro grau, só que o primeiro grau naquela época a gente falava só de primeira a quarta, né, porque a maioria deles não tinham, e eram alunos de 15 a 60 anos, como é hoje, não tem muita diferença não. Os adolescentes eram uma parcela bem menor, os adultos eram realmente a parcela maior, mas como hoje as pequenas empresas precisavam de uma mão de obra também um pouquinho melhor, e eles acabaram indo pra escola, voltando pra escola. (VERA, 2008)

Para o planejamento de suas aulas, a professora Vera destaca que todo o material de aula era produzido pelos professores leigos e que recebiam apenas caderno, lápis e borracha. Durante um período muito longo isso aconteceu. Quando o Mobral estava próximo de seu término, começaram a chegar outros tipos de materiais, mas as atividades de execução e planejamento de aulas ficavam sob a responsabilidade do professor. Havia ainda uma espécie de coordenador do trabalho:

⁴⁸ O professor Sérgio era o coordenador do Mobral.

Esse coordenador, ele ficava centrado num departamento lá, na secretaria do município e ele coordenava todo o restante do pessoal. E a gente, então, entre nós que organizávamos tudo o que a gente tinha trabalhado, o que ficou, o que a gente não deu conta, pra continuar, mas tudo isso foi uma prática, porque eram todos professores leigos. Essa formação na verdade ela se deu na [...] prática mesmo, na execução do trabalho mesmo. O que era muito legal, sabe, era muito bacana, porque tinha alunos de várias formas dentro da sala; alunos que conseguiram essa habilidade, essa competência sozinhos, porém não tinham a formação acadêmica propriamente dita e aquele aluno que nunca tinha pego no lápis. Era muito interessante. (VERA, 2008)

A professora Vera também apontou especificamente como era o trabalho do coordenador do curso. Sobre ele, podemos destacar que era um profissional que vinha do Centro maior (que possivelmente seriam as cidades de Maringá ou Londrina) e que era responsável pela parte documental dos alunos. Os professores leigos se reuniam entre si e com o coordenador. Porém o coordenador também tinha um grupo de trabalho e não ficava somente com os professores. Nos últimos anos do Mobral, os professores receberam um material de estudo para que pudessem se formar como professores, em nível médio, à distância. Este material era trazido e distribuído pelo coordenador, sendo que o mesmo também ficava responsável pela correção e devolutiva das notas. Assim, sobre a questão da formação dos professores:

É... no início do Mobral assim eu me lembro, quando fui trabalhar no Mobral, realmente eu não recebi assim nenhuma formação. Só depois que essa formação aconteceu, que eu tive acesso a essa formação. Eu acredito até que ela acontecia em outros momentos, assim, que não foi aquele, que, ao qual eu iniciei assim, sabe? Mas no final eu fiz essa formação sim [...] (VERA, 2008)

Na escola da professora Neuza O., o Senhor Sérgio Volpini respondia pela coordenação do Mobral e a professora Dirce, sua esposa, respondia como pedagoga. Porém, sua prática se limitava à orientação da repetição das apostilas:

O pedagogo, o coordenador do curso era esse professor Sérgio. Ele que era o coordenador na cidade. E o pedagogo na época era essa Dirce, que ela já tinha estudado, era irmã, né, e ela era irmã, tinha uma congregação e ela que fazia o trabalho pra gente. Então qual era a visão dela de pedagoga: ela dava orientação pra gente, mas hoje vejo que a orientação que ela dava não era legal, ela também não tinha... ela sabia repetir o que tinha nas apostilas pra gente trabalhar assim, trabalhar de outra forma, mas a cobrança dela era mais verificar se nós estávamos trabalhando em cima da apostila, desenvolvendo aquilo que a apostila oferecia, por ser um material na época, diz que foi um material caríssimo que o governo federal aplicou uma verba enorme. Então ela cuidava se a gente tava trabalhando dentro da linha das apostilas. O trabalho dela era mais isso. Visitava a turma, fazia aquela política da boa vizinhança, conversava com os alunos, perguntava se tinha alguma dificuldade [...] (VERA O., 2008)

A professora Neuza O., diferentemente da professora Vera, recebeu formação antes de iniciar sua atividade no Mobral:

Foi feito curso à distância antes de começar, antes de começar o Mobral. E depois só o coordenador que ia buscar orientação, não sei se vinha pra Curitiba, não lembro na época, mas ele que vinha e levava, [...] começou daí, eu lembro quando começou uma OSPB, tinha uma apostila que era OSPB pra eles, né, que era mais pra trabalhar cidadania na época [...] (NEUZA O., 2008)

Já a professora Sonia relata que havia uma espécie de coordenador do curso, mas este não realizava um acompanhamento com os professores. A formação que recebeu dos coordenadores do Mobral foi insuficiente e incipiente, pois os professores eram orientados a seguir mecanicamente o material distribuído.

Eles davam. Eles davam o que eles chamam, que eu acho péssimo, né. Eu faço muita distinção entre capacitação, treinamento, qualificação e formação. Apesar que todos esses termos contribuem pra formação. Eu acho assim que qualificação é muito diferente de um aperfeiçoamento, é diferente de uma capacitação, é diferente de um treinamento. Pra mim, treinar é uma coisa mecânica; capacitar pra mim é o mesmo que pegar um parafuso e passar um arame e fazer um capacitor, quer dizer, é tornar, entre aspas, é tornar o sujeito 'capaz de'. Pra mim é mais qualificar, aperfeiçoar. Mas eles deram realmente assim: é assim que se faz. Tem que fazer isso, tem que fazer isso, bem mecânico mesmo. Material didático, não vinham orientações didático-metodológicas, não tinha fundamentação teórica, não tinha fundamentação das concepções do que era alfabetizar. Porque hoje a gente sabe que essa formação do alfabetizador, ele tem que ter claro qual a diferença entre alfabetização, letramento... Se existe uma diferenciação. (SONIA, 2009)

Podemos verificar pela fala da professora Sonia que a prática social do professor influencia sua prática pedagógica. Sua formação crítica, com compreensão de mundo, teria feito a diferença entre ela e as demais profissionais.

Outro ponto bastante destacado na legislação de ensino anteriormente estudada dizia respeito à frequência dos alunos da educação de jovens e adultos. Por isso, os professores também relataram nas entrevistas esses dados. Solicitamos à professora Vera que comentou que a relação com os alunos era muito boa e a frequência era grande. A professora Neuza O. também se emociona muito ao destacar que a relação com seus alunos era muito boa.

[...] Se eu tivesse a oportunidade de ir agora para o interior, eu tenho até uma senhora que ainda vive e que foi minha aluna, e que, ela era mais nova, e ela conta de um aluno que eu tinha na época, tinha 68 anos, ele tinha problema de... ele era paralizado cerebral, mas com toda a história da família que ajudou muito, ele andava e conversava. E o nome dele já era uma história: Sacundino. E ele... o dia que eu não ia por algum problema, que a gente ia fazer prova em Umuarama, desse Normal que a gente fazia a gente ia fazer prova em Umuarama, daí nesse dia eu não ia dar aula, ia a minha irmã. Meu Deus do céu... esse homem ficava muito bravo na sala de aula e por essa história que eu escolhi educação especial. Porque eu

percebia que o vínculo dele era só comigo. Daí eu comecei a querer estudar também as questões das dificuldades de aprendizagem já lá no adulto. E era muito bom, eles tinham uma relação assim, eu sempre gostei do adulto desde aquela época, tanto é que eu trabalho na EJA, já há mais de 14 anos aqui em Curitiba, porque o adulto ele tem uma confiança muito grande na gente. Você tem que levar tudo preparado, o diário teu do dia-a-dia, eu às vezes eu até dava pra eles, aqueles que eram mais espertos, copiar o que eu passei no quadro, porque às vezes eu só fazia anotação, texto, cópia da página tal. Daí aqueles que eram melhores lá, que já sabiam alguma coisinha, pra eles não ficarem parados, eles copiavam. Era muito bom o relacionamento deles com a gente, uma relação de amizade, assim de confiança... (NEUZA O., 2008)

A frequência dos alunos também era muito boa, segundo a entrevistada:

Na minha turma não era baixa. Eu acho até porque Iporã nunca teve aula pra aluno à noite. Começou 5ª a 8ª, que na época era ginásio, a gente chamava ginásio, né, era... Tinha essa nomenclatura, era escola ginásial. Começou à noite depois que trouxeram o professor Sérgio Volpini, [...] ele era professor e a esposa [...] eles trouxeram o ginásio pra Iporã à noite, devido à questão do Mobral que deu certo naquela cidade. Os alunos não faltavam e funcionava de 5ª a 8ª no colégio das irmãs e nós no salão paroquial. De muitas turmas que formou do Mobral. Na época quando abriu o Mobral lá em Iporã, nós formamos acho quatro ou cinco turmas. Eu não me lembro direito por causa disso. Muita gente que não havia estudado e queria estudar. (NEUZA O., 2008)

Apesar de haver boa frequência dos alunos, muitas outras eram as dificuldades enfrentadas pelas professoras, como as mesmas relatam abaixo:

Enquanto professora? Essa dificuldade do apoio que faltava, que a gente não tinha... sabe? Material que a gente não encontrava, porque nós não sabíamos como direcionar. O que que era esse Paulo Freire, hein? Como que era? Quem foi esse Paulo Freire? Porque na verdade a gente não sabia. Mas como trabalhar isso daí. Eu tinha uma colega que era assim bastante, pesquisadora lá sabe, era a que mais sabia do grupo. Então ela trazia muita coisa pra gente e depois a gente também começou a buscar, sabe? Mas tinha uma dificuldade, uma dificuldade grande, que não era pequena não. [...] O número maior naquela época eram de homens e menos de mulheres, tinha uma diferença também assim. E às vezes tudo aquilo que você tinha pensado, tinha planejado eles não iam executar porque naquele momento não ia dar certo. Você tinha que pensar em outra coisa, e tinha que ser assim rápido, não podia deixar pra depois, tinha que ser naquela hora. Então isso foi bastante complicado e ao mesmo tempo, foi daí é que a gente acabou tirando muitas experiências pra depois, sabe? Nessas trocas que nós fazíamos, porque tinha o momento do planejamento, mas era entre a gente ali, e quando o coordenador chegava, olhava e dizia que era isso mesmo. (VERA, 2008)

Que eu não tinha experiência. Então, às vezes, e a turma multiseriada, porque daí tinha aquele que nunca tinha ido pra escola, nunca, e tinha aqueles que já sabia escrever o nome e que na vivência eles já viam conta, às vezes até me pegava eles fazendo, resolvendo oralmente situações-problema que eu falava, que na época era problema mesmo, não tinha negócio de situações-problema, foi depois, no histórico da educação que veio aparecendo essas nomenclaturas novas. Eles faziam de cabeça, só que eles não tinham condições de armar, eles não tinham condições de registrar, e naquela época era cobrada pelos nossos chefes de núcleo, que naquela

época era inspetoria de ensino, era cobrado solução, indicação e resposta. [...] (NEUZA O., 2008)

Nas entrevistas as professoras destacaram que o Mobral procurava trabalhar na linha das práticas freireanas, no sentido de direcionar as aulas de acordo com as necessidades dos estudantes. Contudo, acreditamos que, assim como foi posto por Jannuzzi (1987) em Paulo Freire, educação é conscientização, práxis social, isto é, momento de reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a realidade. É um processo permanente porque a ação depois de executada deverá novamente ser refletida, donde novo projeto, nova reflexão e, assim, ininterruptamente. Já para o Mobral, educação é adaptação, investimento sócio-econômico, preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Como esse mercado se transforma, também os quadros de mão de obra devem ser atualizados pela educação, daí seu caráter permanente para a reciclagem constante. Daí a necessidade de uma metodologia que abrangesse o país todo.

É interessante observar que as professoras procuravam em sua maioria seguir a apostila distribuída pela Secretaria do Estado, mas não conseguiam, pois percebiam claramente o distanciamento dos conteúdos da realidade dos alunos e também questionavam a validade dos mesmos dentro das necessidades dos estudantes de ter o estudo e poder atuar no mercado de trabalho. Vale destacar ainda o compromisso que os alunos tinham com a escola, no bom entrosamento com o professor e na boa frequência.

Após esta breve apreciação das falas dos docentes, realizaremos uma minuciosa apropriação da matéria, de modo a refletir sobre pontos relacionados à prática dos docentes. Isto se faz necessário para que tenhamos pleno domínio do material com seus detalhes históricos. Inicialmente, Vera aponta que seu trabalho em sala se apoiava na prática freireana, porque sua metodologia de trabalho era dirigida para o aluno. De fato, este era o discurso proferido pela política vigente, pois os documentos do Mobral assumem o homem como ser capaz de crítica, dentro de um contexto educacional no qual sejam desenvolvidas habilidades que facilitem o ingresso funcional e acelerado do sujeito no processo de desenvolvimento econômico. Contudo sabemos que o Mobral e a Teoria de Paulo Freire caminham por direções bastante contrárias, havendo um equívoco por parte da professora. Centralidade do trabalho no aluno não significa que o método utilizado seja o mesmo que foi aplicado por Paulo Freire.

Percebemos na sequência da fala que a professora tem clareza do objetivo geral do Mobral e sua prática condiz com ele. Havia realmente uma grande preocupação com o número de alfabetizados, pois se intencionava alfabetizar o Brasil inteiro; e ela, por sua vez,

intencionava alfabetizar o maior número de alunos. Dentro desta política, além dos aspectos metodológicos enfatizados, havia uma preocupação com a formação do professor do Mobral que se realizava por meio de curso à distância; nele o professor deveria apenas completar a apostila dada (como uma espécie de “preparação”) e, assim, alcançar uma nota numa determinada prova que o classificava com apto para dar aula.

O relato de Neuza O. aponta outra característica central da prática destes professores, pois explicita os conteúdos trabalhados, que também atendiam ao cenário ditatorial. A professora utilizava cartilhas (algumas vezes ela utiliza a terminologia “apostilas”), trabalhando recortes de letras dentro de um tema geral que era proposto no início da apostila. Ela também se baseava em livros didáticos, mas utilizava apenas alguns textos. Destaca que sua prática tinha uma lógica padronizada, com os seguintes passos: conversa sobre o tema geral; cópia ou redação de um texto e redação (para os alunos avançados) ou construção de palavras (silabação). Célia também enfatiza em sua metodologia o uso do recorte de letras e ainda destaca a ação de seus alunos como colaboradores em sala de aula, a exemplo da “escola ativa”.

Por outro lado, temos o relato da professora Sonia, em que percebemos claramente que sua formação inicial mais crítica entra em conflito com as orientações do Mobral, justamente nesta relação metodologia – conteúdos que eram trabalhados em sala.

Além da construção social da aula no cenário da política do Mobral, podemos enfatizar alguns aspectos da realidade dos professores propriamente dita. O primeiro ponto destacado é a ação dos monitores / coordenadores do Mobral. No caso do relato da professora Sonia, a ação destes profissionais se resumia à fiscalização das aulas, para que pudessem ter certeza de que as orientações político-pedagógicas estavam sendo seguidas. No caso das outras professoras, percebemos que elas recebiam formação específica com estes profissionais, porém não se sabe ao certo quem eram os monitores, podemos, no entanto, depreender pelos relatos, que eram professores com formação em educação ou formação a nível de graduação que tinham uma função bastante específica de levar as orientações pedagógicas do Mobral aos professores leigos que atuavam diretamente em sala de aula. Entretanto, Vera reconhece que sua formação se deu na prática, na execução direta do trabalho. Neuza O. e Sonia afirmam que as orientações didático-pedagógicas dos coordenadores eram essencialmente mecânicas. Isto é, de fato não havia especificamente uma ação de formação e, sim, de treinamento mecânico, o que estaria de acordo com as políticas educacionais vigentes à época.

Outros problemas apontados referem-se aos lugares muitas vezes precários em que se davam as aulas, porque não havia um espaço específico para o ensino noturno; também o fato de as turmas serem multiseriadas e não haver material sobre educação de jovens e adultos. Um aspecto que chama a atenção é a dificuldade enfrentada pela professora Vera que desconhecia Paulo Freire, seu pensamento e método de alfabetização.

Após a análise crítica do objeto, podemos contextualizar o problema de estudo, promovendo a compreensão da historicidade das práticas de sala de aula. Assim, identificamos, a partir destes relatos, dois tipos de relação entre as práticas de sala de aula e as políticas públicas. Em um primeiro momento, destacamos uma relação de proximidade, na qual os professores seguem estritamente as orientações do Mobral. Ainda é importante considerar que alguns destes profissionais percebiam algumas incoerências na proposta, tais como o relato da professora Neuza O. que enfatizou o papel mecanicista das ações dos coordenadores do Mobral ou a professora Vera que reconhecia ignorar a teoria de Paulo Freire. Por isso, estas especificidades não permitiram que estas profissionais analisassem criticamente o Mobral, tal como fez a professora Sonia. Neste momento, verificamos o segundo tipo de relação, a de crítica e reflexão sobre a política pública em sala de aula (exemplificado pelo relato da professora Sonia). Neste último caso, a relação política e prática é contraditória. Entendemos que a formação profissional foi um aspecto fundamental na relação prática/política, lembrando que as professoras Vera, Neuza O. e Célia eram professoras leigas, ou estavam nos anos iniciais do curso de magistério e a professora Sonia havia terminado o curso Normal no Rio de Janeiro.

Entendemos, ainda, que não basta explicar a realidade e compreendê-la, mas sim promover sua transformação, por meio do entendimento da importância da formação do professor e da necessidade de melhores condições para a efetiva promoção de uma prática de ensino na qual o estudante da educação de jovens e adultos realmente seja levado a ser crítico e participar ativamente da realidade em que vive. Ainda lembramos os escritos de Saviani (1997) que falam da importância de uma política educacional mais coerente.

Em resumo, podemos concluir, pela fala das professoras entrevistadas, que o Mobral, apesar de apresentar-se como um método de alfabetização crítico, não formava profissionais críticos, mas contribuía para a adaptação do indivíduo à sociedade, nos termos de Durkheim (obra).

3 O ENSINO SUPLETIVO NO PARANÁ

A professora Cinthia relatou sua experiência enquanto docente de geografia, história e OSPB em um supletivo de primeiro grau, na cidade de Curitiba, nos anos de 1978 a 1979, em uma escola da rede privada de ensino. Apesar de ter trabalhado apenas dois anos na educação de jovens e adultos, a professora é reconhecida pela produção de material para esta modalidade de ensino, além de atuar há mais de 10 anos com formação de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Com relação às práticas pedagógicas, basicamente se resumiam a aulas expositivas. Não havia nenhum recurso audiovisual e nem um livro a ser adotado. Ela relata que os professores pesquisavam, preparavam suas aulas e expunham o conteúdo para a turma. Para as suas aulas, especificamente, a professora Cinthia utilizava livros didáticos adquiridos por ela, mapas e algumas dinâmicas que na época eram consideradas bastante adequadas como instrução programada. Por meio destes elementos que compõem a construção social da aula, podemos verificar que a prática de sala se enquadra perfeitamente no cenário da política vigente (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71).

Procuraremos estabelecer, então as bases teóricas para análise do objeto. O relato da professora Cinthia explica que o curso supletivo tinha uma organização peculiar, pois o que correspondia ao primeiro grau tinha uma duração de quatro meses e o segundo grau uma duração de seis meses, o que significava que a professora deveria dar conta do conteúdo da série correspondente em apenas quatro meses. Os alunos seguiam uma grade fixa, e não aulas avulsas. A escola organizava-se em termos físicos:

Era um prédio, e cada andar correspondia a uma série, então você tinha quatro, cinco seis turmas da mesma série. E não havia espaço disponível para mais nada, era só as salas de aula, a direção, a coordenação, e só... e a sala dos professores... mais nada, não tinha pra onde ir, ou não tinha nenhum outro tipo de ocupação para o aluno. (CINTHIA, 2008)

A idade dos alunos variava de dezoito a sessenta anos, na mesma sala de aula. Em média, cada turma era composta por 120 alunos, com uma pequena variação. Sobre a relação professora – alunos, foi dito o seguinte:

Com alguns alunos a gente tinha mais empatia, conversava, eles se aproximavam, mas a grande maioria nós não chegávamos nem a saber o nome, porque era um contato muito pequeno. Eram 40 minutos em cada turma, 40 minutos correspondiam a uma hora aula, e em 120 alunos ficava difícil você conseguir conversar com alguém. Então era um contato muito superficial. (CINTHIA, 2008)

Os alunos eram bastante assíduos, contudo a professora enfrentava muitas dificuldades:

Primeiro o número de alunos, a inexperiência, porque eu me formei em 77 e em 78 estava dando aula. Não havia nenhuma preparação específica para este tipo de aluno; a diferença de faixa etária na mesma turma, problema de indisciplina, em 120 alunos a coisa era bastante complicada, principalmente com os mais jovens. E alguma coisa de violência, droga, mas que não era tão significativo como hoje. Eram as principais dificuldades e acesso a material. Lembre-se, não havia internet, não havia a disponibilização de nenhum tipo de material pela escola, então tudo que nós quiséssemos fazer tinha que ser pelo esforço próprio. E um número muito grande de turmas também, então as dificuldades eram muito grandes. (CINTHIA, 2008)

Além destas dificuldades, o trabalho do pedagogo do curso se resumia à coordenação de ações burocráticas. Os professores não recebiam incentivo à formação:

Existia um coordenador que trabalhava basicamente com a confecção de horário, a elaboração de uma grade de horários, cuidava da disciplina, do material disponível, giz, apagador, coisas do gênero e do contrato dos professores. Que, aliás, não eram registrados, era um contrato verbal. [...] Nada, não havia nenhum tipo de investimento em relação à formação dos professores. Inclusive a maioria não faziam curso de licenciatura, não eram formados como professores, nós tínhamos veterinários que davam aula de biologia e matemática, dentistas, advogados, estudantes de direito, estudantes de veterinária, que realmente eram formados ou estavam cursando um curso de licenciatura mesmo, eram pouquíssimos, uns 10%. (CINTHIA, 2008)

A metodologia aplicada era essencialmente expositiva, os conteúdos eram maciçamente impostos aos alunos e a relação com o professor era distante. A preocupação com o número de concluintes do supletivo era maior do que a preocupação com a qualidade da aula, propriamente dita. Neste caso, assim, como no item anterior, a prática de sala de aula relaciona-se de forma muito forte com a política pública vigente.

Já a professora Sonia relatou sua experiência com o ensino supletivo no ano de 1979 em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Aí eu ingressei em 79, sendo Albert Schweitzer, à noite, eu morava no Pinheirinho, naquela época, eu mudei para o Pinheirinho em 76, naquela época o Pinheirinho não tinha rápida, não tinha nada. Eu também, junto com o professor Frederico do Colégio Instituto de Educação, montamos uma escola de magistério em Umbará. O projeto político pedagógico da escola de Umbará tinha uma equipe, e eu fazia parte dessa equipe pedagógica de elaboração do projeto. Aí, eu trabalhava em Umbará e entrei na prefeitura novamente. Entrei por concurso. Como professora de primeira a quarta. Todos os meus concursos de Estado e de Prefeitura são concursos de professora de primeira a quarta. Aí, eu comecei trabalhar na Vila num projeto de apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem, nas férias. A gente ingressava

naquela época, fazia uma prova seletiva, 79. E daí eu comecei a trabalhar uma forma diferenciada. E o pessoal assim achava estranho como é que... ‘Não, você tem que trabalhar este livro de matemática, tem que fazer esses exercícios aqui...’ E eu dizia: ‘Gente!’ Eu tenho assim, por concepção, que matemática pra adulto, pra aluno jovem e adulto, que já tem um conhecimento de matemática da vida, se eu começar a, se eu partir, o processo de ensino, do que ele já traz, como é que ele lê, como é que ele coloca, ele eu tenho certeza que a aprendizagem vai ser diferente. Eu vou trabalhar esses conteúdos que vocês querem, só que eu não vou trabalhar assim presa a esse livro didático. ‘Não, você tem que trabalhar esse livro didático aqui, porque depois ele não tem você e os professores vão seguir esse livro.’ Eu digo: ‘Não.’ O importante não é o livro, o importante é ele ter domínio deste conhecimento. Não importa. Este conhecimento pode estar em qualquer lugar, ele vai saber. Aí comecei trabalhar principalmente a questão da subtração, da divisão, que tem muita relação. E a supervisora na época era uma professora chamada Joana, que era lá da PUC, Joana Paulin Romanovski, ela era de lá. [...] Aí eu comecei a fazer esse trabalho diferente lá no Albert. Quando eles tiveram notícia do meu trabalho diferente no Albert, abriu uma escola da Rede lá na Fazendinha. Mas naquela época, era um lugar, não tinha nada, nada naquela Fazendinha. [...] E eu fui pra lá em 80, pra essa escola São Miguel. A escola São Miguel. [...] Aí era supletivo. [...] Esse trabalho, nossa, surtiu um efeito excelente, porque os alunos realmente.. Eu comecei a fazer um material especial pra eles, eu levava coisas de jornal, o que eles queriam comprar, que dinheiro que eles tinham, você entende? E daí, como é que eles iam organizar seu dinheiro pra comprar. Aí eu falava assim: ‘Vamos fazer um planejamento.’ Esse negócio de planejamento doméstico já fazia com eles em 79. ‘Você ganha um salário, quanto você ganha: tanto. Quanto você paga de luz, de água, de roupa, de transporte, de comida... Quanto você gasta em cada coisa? Um salário basta? Ou a renda, a composição da renda familiar.’ Até essa questão de discutir se a mulher trabalhava, não trabalhava, naquela época. Então era bem interessante. A questão dos gêneros, você sabe que a mulher ainda, hoje não, mas ainda existe casos em determinadas regiões que a mulher é impedida de vir estudar porque a obrigação dela é de ficar lá com os filhos e o marido ainda... Eu sei que esse trabalho surtiu efeito e a prefeitura me colocou lá no São Miguel. Aí no São Miguel eu fui como coordenadora pedagógica. Já não estava mais em sala de aula. Coordenadora Pedagógica. Aí, eu comecei a fazer trabalho com os professores de primeira a quarta. (SONIA, 2009)

A professora Sonia atuou durante muitos anos na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, como chefe do ensino supletivo da Rede Municipal de Curitiba e também na Rede Estadual e inclusive fez parte da equipe de implantação dos CES – Centros de Estudos Supletivos – no Paraná e recebeu formação específica para isso. Com seus trabalhos na Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, a professora Sonia abria postos de alfabetização de adultos nos bairros e realizava reuniões de formação de professores. Ela relatou sua experiência, como se pode verificar abaixo:

No Estado, eu trabalhava no Francisco Azevedo Macedo, como eu falei pra você, desde 73. Eu trabalhei de 73 a 80 no Francisco Azevedo Macedo. Quando chegou em 79, foi pensada a questão da implantação dos Centros de Estudos Supletivos. Os supletivos na realidade ele tem quatro funções, na sua concepção ele tem quatro funções: suplência, suprimento, qualificação e aprendizagem. Isso aí você já leu essa política pública já, né? Na suplência, é essa de distorção idade-série, onde os alunos que não conseguiram estudar na idade correta vão lá, saem do ensino regular e fazem esse ensino, com um ritmo diferente, atendendo seu ritmo, seus horários, que é o tal chamado supletivo. Não, supletivo é a política, não é o curso, a

modalidade. A modalidade seria suplência. Tanto que tem os exames de suplência. Os exames têm um nome, exames de suplência. Apesar de que tiraram suplência, botaram exames supletivos. Ainda era Mobral até 85, você está vendo? Aí o suprimto é tudo que você faz. A formação continuada é uma forma de suprimto. O seu mestrado é um suprimto. O doutorado é um suprimto. Um curso que eu chamei agora o menino pra fazer de extensão universitária é um suprimto. Tudo que você faz, que você aprende, que você se desenvolve ao longo da vida é chamado de suprimto. Você pode retornar à escola quantas vezes você quiser e a hora que você quiser. Qualificação é a cargo da escola técnica, que daí você sai qualificado para o trabalho e aprendizagem ficava por conta dos SENAI, SENAC e SESI. É uma aprendizagem. Aí, eu fui pra... Em 79, nesse mesmo ano que eu fui pro Albert, o estado me inscreveu num curso pra fazer parte desta equipe de implantação dos CES, que hoje são chamados, Centro de Ensino Supletivos, que hoje são chamados de CEEBJA⁴⁹. São denominados de CEEBJAS, CEEBJAS e APEDS⁵⁰, que são ações pedagógicas descentralizadas, não sei se você já... Tanto que o Paulo Freire que você fez o trabalho tem 29 APEDS. Fiz esse curso em parceria PUC, Federal e Estado, Secretaria de Educação. E UNB, a UNB de Brasília veio para... Inclusive eu tive aula até com o Jackson Veloso, que era Ministro, na época, da economia. Veio pra trabalhar. Claro que todas essas políticas educacionais a gente sabe que tem, como pano de fundo, as questões político-econômicas. E daí, o que falta botar de política? O que não tinha necessidade. Não há necessidade de... Já era tempo de se erradicar esse analfabetismo no Brasil, vamos dizer, de se acabar com esse analfabetismo. Não é possível que isso não... Aí, eu fui... Fiz esse curso. [...] Nós éramos 250 alunos, sabe em quantos nós terminamos? Em 30. Em 30 pessoas. Era pra trabalhar com a educação de jovens e adultos na implantação dos Centros de Estudos Supletivos do Paraná. O primeiro Centro que foi montado foi aqui o Centro de Curitiba, que hoje é o Poty Lazzarotto. Hoje tem esse nome. Antigamente era Centro de Estudos Supletivos de Curitiba. Depois foram abrindo outros; Maringá, Londrina, Cascavel, aí foram abrindo outros. Mas o primeiro foi o de Curitiba. Na época quem era o Diretor na Secretaria de Educação era o Professor Henrique Ens. [...] Eu fiquei no Centro de Estudos Supletivos de 80 a 97. Eu fiquei 17 anos... Que aí era meu chão mesmo, pra você ver: eu fui proibida, eu tava impedida legalmente, e a partir daí eu tava liberada. Também nos anos 80 começou a abrir mais essa questão. Aí, já pararam de ficar pedindo esse tal de certidão negativa... Eu assumi o Centro de Estudos Supletivos. E nesse meio tempo, em 84 eu fui pra, como eu te contei, eu tava lá no São Miguel; tava no Albert, fui pro São Miguel, daí do São Miguel eu fui pra Secretaria Municipal de Educação. Aí, a Secretaria Municipal de Educação, porque não era secretaria, era departamento; depois é que passou a ser secretaria. O primeiro secretário foi o professor Ubaldo Puppi. Aí, quando o Requião assumiu, ele me convidou, [...] pra que eu fosse a chefe do ensino supletivo, a diretora do ensino supletivo da Rede Municipal de Curitiba. Na época nós tínhamos 90 postos de alfabetização, de jovens e adultos de Curitiba. Abriu posto em fábricas, indústrias... Eu ia nas comunidades de bairro que estava se organizando... Os presidentes de associação de bairros eu ia, então trabalhava muito junto à comunidade de bairro. Pra ver onde havia necessidade, a gente abria um posto de alfabetização. Inclusive aqui dentro da Universidade Federal, nós tivemos que fazer um trabalho de alfabetização que nós tínhamos na época, eu e a professora Elinor Ribeiro⁵¹, isso já foi nos anos de 87 – 88. Abrimos aqui um programa de alfabetização porque nós tínhamos mais de mil e poucos funcionários analfabetos. Eu tenho publicação da época, tem tudo... Mais voltando lá. Aí eu fui coordenar essa Rede. Primeira coisa que eu fiz, que eu acho que isso é importante no seu trabalho, é que... Quando chegou em 86, foi fundada a Fundação Educar. A Fundação Educar. Foi efetivada por Decreto, pelo Decreto 92.374 de 06 de fevereiro de 1986, a Fundação Educar. Isso é interessante. Eu comecei a trabalhar com o Diretor da Fundação Educar aqui em Curitiba que era o Pina Ribeiro. E onde hoje é a Associação Comercial do

⁴⁹ Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos.

⁵⁰ Ações Pedagógicas Descentralizadas.

⁵¹ Elinor Eschholz Ribeiro, professora aposentada da UFPR.

Paraná, ali era a Fundação Educar do Paraná. O nosso projeto de Curitiba foi aprovado, veio recurso. Eu comecei a trabalhar com o Pina Ribeiro, na medida que eu ia dando palestras junto à Fundação Educar, trabalhando junto com eles, assessorando eles também no trabalho em todo o Paraná [...]. (SONIA, 2009)

Destacamos que, de acordo com Soares (2009), a Fundação Educar foi criada em 1985 e, diferentemente do Mobral, passou a fazer parte do Ministério da Educação. A Fundação, ao contrário do Mobral que desenvolvia ações diretas de alfabetização, exercia a supervisão e o acompanhamento junto às instituições e secretarias que recebiam os recursos transferidos para execução de seus programas. Essa política teve curta duração, pois em 1990 – Ano Internacional da Alfabetização – em lugar de se tomar a alfabetização como prioridade, o governo Collor extinguiu a Fundação Educar, não criando nenhuma outra que assumisse suas funções. Tem-se, a partir de então, a ausência do Governo federal como articulador nacional e indutor de uma política de alfabetização de jovens e adultos no Brasil. Assim, o projeto de Curitiba de assessoramento dos professores foi aprovado, sendo que a professora Sonia orientava também os professores de todo o Paraná.

Em uma das reuniões realizadas, conta a professora que conseguiu junto à Secretaria de Estado o programa HAPRONTE, de habilitação de professores não-titulados para atuar na educação de jovens e adultos:

A primeira coisa que eu fiz quando eu comecei a trabalhar na prefeitura com esses 90 postos, eu notava que nas reuniões de assessoramento... Então eu comecei a fazer assim reuniões com uma certa regularidade. Não era assim: selecionava os alfabetizadores e deixava eles. Não. A gente trabalhava com eles semanalmente, tinha um dia de reunião... [...] Formação, sabe, discutindo os problemas que eles estavam tendo na sala de aula com material, com isso, com aquilo. Aí, o que a gente percebeu? Que a maioria só tinha até a oitava série, a maioria não tinha formação. Muita gente voluntária. A maioria desses programas utiliza o trabalho do voluntariado. Um bolsa que você sabe, que é uma coisa irrisória, mesmo no Brasil Alfabetizado. Aí eu falei, vou ver um programa de formação pra vocês. Junto à Secretaria de Estado consegui o Programa chamado HAPRONTE, habilitação de professores não titulados.. [...]. (SONIA, 2009)

Já na década de 1980, as ações na coordenação dos Centros de Estudos Supletivos compreenderam a produção de material didático, orientação e apoio aos professores:

De 81 a 89, apesar das quedas observadas do analfabetismo na população rural, se situava num patamar bastante alto. Como continua hoje ainda, isso é o meu orientador⁵² que está dizendo. Em 88, com a Constituição de 88, veio a questão do dever do Estado com a educação de jovens e adultos. Porque geralmente eram programas. Não era a escola assumindo como assume a educação fundamental, médio e infantil, que deveria assumir esse processo, mas sim eram programas que

⁵² O professor Sérgio Haddad.

muitas vezes, na maioria das vezes, utilizava as dependências das escolas, mas eram programas. Como é o Brasil Alfabetizado até hoje. Eles usam as dependências, mas eles não eram responsáveis. Em 86 eu vim pra Universidade Federal, comecei a trabalhar junto com a professora Elinor, que era também alfabetizadora de jovens e adultos. [...] Eu e ela ficamos responsáveis pela educação de jovens e adultos, éramos responsáveis. Daí eu fui fazer mestrado em Santa Catarina. Trabalhando no Centro de Estudos. Elaborando material didático, orientando, apoio a professores. Paraná inteiro. Eu viajava o Paraná inteiro já pelo Estado. Trabalhando com cursos de aperfeiçoamento, essa coisa toda. Aí, quando chegou em 89 eu fui fazer mestrado em Santa Catarina. A minha orientadora, ela era, ela tava terminando o doutorado ainda quando foi minha orientadora. E ela era orientanda do Paulo Freire. Então, muitas vezes, viajei com ela pra São Paulo, tendo aula com, fazendo disciplinas isoladas com o Paulo Freire. (SONIA, 2009)

Diante desta breve exposição, com relação ao ensino supletivo no Paraná podemos dizer que os professores enfrentavam problemas tais como salas numerosas, especialmente com a experiência dos professores da rede particular, as dificuldades incluíam a falta de experiência dos profissionais, indisciplina, violência e dificuldade de acesso a materiais adequados aos adultos. De fato, o grande número de turmas também dificultava o bom trabalho do professor, principalmente a falta de formação. Estes aspectos não podem ser visualizados ingenuamente como um reflexo de uma realidade específica. Entendemos que a minuciosa apropriação da matéria com seus detalhes históricos, nos leva a concluir que a relação entre as práticas de sala de aula e as políticas públicas era bastante próxima.

Observamos algumas experiências inovadoras em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, no que diz respeito especificamente à valorização dos processos de aprendizagem de jovens e adultos, questionando-se materiais didáticos que não são adequados à realidade do aluno trabalhador. Neste caso, verificamos uma tentativa de uma prática que critica o distanciamento das políticas e programas realizados na década de 1990 na educação no Paraná, que levam em consideração as tendências internacionais neoliberais e neoconservadoras que aliam as políticas educacionais às lógicas do mercado, predominando uma concepção produtivista nas políticas educacionais.

Com relação à Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, destacamos ações como a abertura de postos de alfabetização de adultos nos bairros e a realização de reuniões de formação de professores. A Rede Estadual, por sua vez, atuou principalmente na implantação dos CES – Centros de Estudos Supletivos – e seus coordenadores debruçaram-se sobre a implementação de programas de formação dos professores, como a exemplo do HAPRONTE. Até o presente momento as ações para a educação de jovens e adultos se efetivavam por meio de programas que apenas utilizavam o espaço físico das escolas. A construção social da aula ainda segue o cenário das políticas públicas vigentes.

4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA DÉCADA DE 1990: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA

Com a extinção da Fundação Educar em 1990, não houve nenhuma política pública destinada à educação de jovens, o que deixou professores e coordenadores bastante desorientados:

Quando chegou em 90, foi extinta a Fundação Educar. A Unesco instituiu o ano internacional da educação. E o Governo na realidade não tinha, em 90 também teve a reunião de Jomtien, na Tailândia, a conferência. E a gente trabalhando, eu tava fazendo mestrado na época. O fundo das Nações Unidas de Desenvolvimento, PNUD. Foi dramático. Nós ficamos de 90 até 94 nós ficamos no limbo com a educação de jovens e adultos. Porque não tinha nenhum programa, não tinha, realmente você pode ver, 90 foi extinto. Aí nós ficamos assim... Nenhuma política. A política mesmo veio com a Lei 9394/96 que daí trata no seu artigo 37, você sabe disso, aí começa a questão do tratamento com responsabilidade política mesmo e dever do Estado da educação de jovens e adultos. Você pensa bem: extinta em 90 a Fundação Educar, e nós ficamos 20% da população com mais de 15 anos analfabeta, 20% da população. Apesar que esse índice 20, perto do índice que nós temos que é 9 ponto alguma coisa, ainda é, em números absolutos, o nosso agora é maior, que agora são 14 milhões, na época, né... Na década de 90, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, em 20 de dezembro de 96. Aí a gente começa com toda essa, entra de novo nesses movimentos sociais. Participei um pouco do MOVA em São Paulo, junto com o Paulo Freire, o Pedro Pontual, tenho vários amigos que nós éramos engajados nesse movimento. Aí, veio o sistema de alfabetização solidária, onde as universidades davam atendimento a determinados municípios, indicados pelo MEC, feito todo um senso, a gente começou a atender esses municípios, eu entrei na alfabetização solidária em 95, antes até. Até antes dessa 9.394/96. (SONIA, 2009)

Deste modo, é interessante observar como foi sentida a passagem deste cenário de incertezas para a implantação da política da nova LDB. Sobre este assunto, a professora Sonia assim se pronunciou:

Uma coisa é certa: pelo menos você tinha a garantia da Lei. Vamos dizer assim: entre o legislado, o ideal legislado e o real vivido no chão da escola, há um distanciamento bem grande. Por mais que esteja lá, regulamentado. O fato muitas vezes da falta de consciência, de tomada de consciência de todos os envolvidos nesse processo, emperra um pouco, emperra bastante todo o desenvolvimento dos programas. [...] O próprio governo, quando ele coloca essa questão que eu estou te falando de que só o professor, só pode colocar sua matrícula durante o diurno e no noturno fica atendendo jovens e adultos com RIT, é muito complicado, né? É extremamente complicado. Eu acho assim que a gente precisa realmente repensar, dentro das condições que a gente tem no Estado brasileiro como equacionar essa

questão. Até hoje, você vê o ensino médio hoje. Tem três tipos de ensino médio dentro da escola, você sabe disso. Eu tô orientando o pessoal do PDE⁵³, orientei a vez passada, eu orientei a questão da equipe pedagógica, da identidade do pedagogo no CEEBJA Poty Lazzarotto, a identidade do pedagogo na escola de jovens e adultos. É uma coisa que elas mesmas não têm mais identidade. Nós perdemos a nossa identidade, na medida e que a gente não participa da organização da escola, da organização política, pedagógica. O quê que a gente fica: office boy de luxo da direção. Levando papel, arquivando, fazendo não sei o quê, lendo aquela correspondência da secretaria, atendendo reunião, fazendo não sei o que. Você não para, não reflete com os professores, não faz uma retomada, não tem uma avaliação, sabe, do processo como um todo. (SONIA, 2009)

De fato, a LDB 9.394/96 trouxe a questão do dever do Estado com a educação de jovens e adultos (responsabilidade política).

No que se refere à educação de jovens e adultos em Curitiba, o início da década de 1990 foi marcado por ações de fiscalização dos trabalhos nos espaços de ensino supletivo. Nos anos subsequentes, especialmente de 1993 a 1996, foi construída uma proposta de trabalho que deu origem a programas de educação permanente na cidade de Curitiba.

Neste momento, para descrever como eram as práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos em Curitiba, foi entrevistada a professora Elaine, que atuou na Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, de 1989 a 1990, no Departamento de Ensino Supletivo, de 1ª a 4ª série. Elaine foi formadora de professores da educação de jovens e adultos e tem inúmeras publicações sobre educação. A professora explicou que os monitores do ensino supletivo eram pessoas da própria comunidade e que eram utilizados espaços como escolas da prefeitura, associação de moradores e escolas estaduais que tinham convênio com a Prefeitura, como está posto abaixo:

Então o ensino supletivo, ele funcionava com monitores que muitas vezes eram pessoas da própria comunidade, nem sempre professores, mas aqueles que tinham um grau de escolaridade mais elevado, que era a maioria, e eles trabalhavam conosco a partir de algumas capacitações, que a gente dava aqui mesmo, quer dizer aqui não, no prédio do Peri Moreira que funcionava na época e com materiais didáticos que a gente mesmo produzia, a partir de livros didáticos, com a nossa própria experiência a gente produzia materiais pra que eles trabalhassem com os adultos. (ELAINE, 2008)

A professora Elaine era responsável pela produção de materiais e capacitação dos funcionários. Eram dadas orientações aos professores e visitas para fiscalizar o trabalho. “[...] Dávamos todas as orientações, íamos fazer fiscalizações à noite [...] era fiscalização mesmo, pra ver se o pessoal estava lá tendo aula... [...]” (ELAINE, 2008) Os professores eram em sua maioria leigos, sendo que eram orientados a utilizar alguns materiais:

⁵³ Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado de Educação do Paraná.

Além desses materiais que nós mesmos produzíamos que era naquele tempo do estêncil ainda, e a gente rodava pra todo mundo, também os livros didáticos que a gente tinha, que recebia de editoras, que a gente tinha sobrando, então era tudo utilizado, [...] eles utilizavam o material que a escola tinha, e a gente ainda fornecia uma caixa de madeira que era a biblioteca. Então a gente tinha lá uma coleção de uns 50 títulos mais ou menos e que a gente levava pra esse pessoal trabalhar também. (ELAINE, 2008)

O curso era seriado, de forma que seis meses de estudo correspondiam a uma série. Os profissionais que atuavam no departamento eram responsáveis pela documentação dos alunos, especialmente pela certificação. Contudo, o trabalho destes profissionais, além da documentação, não era a formação dos professores, como relata a professora Elaine: “[...] Mais na verdade ainda a fiscalização do trabalho, porque eles tinham um contrato com a prefeitura, então a gente mais fiscalizava até que capacitava, eu acho, acho que ficava meio falho a questão capacitação na época. [...]” (ELAINE, 2008)

Sobre as ações de 1993 a 1996 na educação de jovens e adultos em Curitiba, as professoras Neusa Milléo e Elizabeth Naizer concederam uma entrevista ao historiador Vidal A. A. Costa, para composição de um projeto denominado Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Ambas têm o trabalho que desenvolveram na coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba grandemente reconhecido. A professora Neusa Milléo relatou que existiu um grupo de trabalho que foi assessorado por profissionais e que se pensou em uma proposta para a educação de jovens e adultos:

A Betty de Oliveira tinha feito todo esse trabalho na parte de Matemática, com o Álvaro de Oliveira que eram as pessoas que pensaram a Educação de Jovens e Adultos a nível nacional. Vinham trabalhando com o Paulo Freire e fizeram suas próprias produções acadêmicas. E eles nos assessoraram nesse grupo que organizou essa proposta. O Cido (Aparecido Chinaglia) fez todo um trabalho junto aos alunos do EJA. Entrevistou, levantou as expectativas deles no quanto que eles esperavam de um curso de alfabetização. O que eles esperavam da educação para a vida deles. Aí que surgiu o pensamento de uma escolaridade para educação de jovens e adultos e de uma educação permanente. Então nessa gestão nos organizamos a proposta de trabalho. (MILLÉO, 2008)

Na realidade, essas ações partiram da Secretaria, pois antes havia apenas ações do Mobral e da Fundação Educar que em poucos anos se extinguiram. Então, os municípios ficaram responsáveis por desenvolver suas próprias propostas pedagógicas. Os profissionais da Secretaria Municipal de Curitiba formaram um grupo e pensaram em uma proposta pedagógica na qual era necessário que os profissionais fossem qualificados. Estes formadores

pensaram inicialmente em uma qualificação que até então não existia na universidade. Este curso foi pensado para o jovem e adulto que tivesse sido expulso da escola.

Porque nós tínhamos uma concepção que era para o adulto e ele iria estudar fora do seu horário dele de trabalho, que seria à noite, nós enquanto profissionais teríamos que viver essa realidade, do horário noturno. Não era fazer uma educação de gabinete onde você trabalha de dia para um aluno que estuda à noite. Então nós tínhamos essa perspectiva de trabalho também tínhamos que viver a educação do horário noturno: com seus empecilhos, trabalhou o dia inteiro, chega cansado, não aguenta ficar até dez e meia, onze horas. Enfim, é o seu terceiro turno, isso que você tem que viver para poder pensar uma educação voltada para esse grupo. E se pensou também um material diferenciado, porque até então se pensava que o que eu faço com a criança eu também posso fazer com o adulto já que ele não sabe ler e escrever. Esses são os equívocos que nós cometemos. E nós cometemos um equívoco também, quando nós fizemos o material e a Neusa daí sentiu isso na gestão dela. Nós fizemos um material bastante elevado nós super estimamos esse aluno adulto também. Isso foi um erro nosso de técnicos. Fizemos um material profundo, os temas eram profundos, os textos também e aí na prática, também uma grande dificuldade desses alunos por causa do retorno que eles nos davam [...]. (NAIZER, 2008)

A professora Neusa Milléo explica que foi necessário regularizar a situação dos certificados dos estudantes junto ao Conselho Estadual de Educação, preparar as fichas de avaliação e de acompanhamento dos estudantes. Este material foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação, juntamente com um relatório final da proposta de trabalho para a educação de jovens e adultos e foi elaborada a proposta.

As professoras também explicaram que o material foi todo reformulado e em 1994 foi elaborado o projeto Tudo Limpo, no qual pessoas desempregadas eram contratadas pelas associações de bairro por 89 dias e a prefeitura de Curitiba disponibilizava dinheiro para que essas associações pudessem fazer contratos de serviços de limpeza nos bairros. Durante quatro horas os contratados varriam ou limpavam as ruas e nas outras quatro horas frequentavam as turmas de alfabetização. O material elaborado recebeu um prêmio na área governamental em educação de jovens e adultos dado pelo MEC. A professora Elizabeth Naizer explicou que a partir da proposta do professor Aparecido Chinaglia foi criada um programa de educação permanente nas escolas da Rede Municipal de Curitiba:

[...] pensando em abrir os espaços perto [...] e dar oportunidade das pessoas fazerem os cursos que elas têm vontade de fazer a um custo bem em conta. Então, nós tivemos convênio com escolas de inglês, de espanhol, de italiano, de francês. Como a gente disponibilizava o espaço, eles não tinham custo de infra-estrutura. Foi aí que a gente também melhorou a condição criou-se, o cargo de diretor só existia de dia, mas daí o vice-diretor passou a fazer à noite para ele ficar atendendo o espaço. Então, era feito assim: era cobrada uma mensalidade bem irrisória onde, dez por cento ainda ficava para a APPF da escola. Teve escola que teve trinta, quarenta cursos como vocês vão ver nos relatórios aí. Então isso os alunos vinham e faziam

próximos às suas casas. Daí nós fizemos convênio com essas escolas de língua. Fizemos convênio com o SENAC. Todos os cursos que eles davam em sua sede eles expandiram para todas as escolas de Curitiba que iam ter educação permanente a um custo de quarenta por cento do preço deles na sede. Então veja, os cursos do SENAC são muito bons. São famosos até hoje. O aluno não precisava se deslocar, ele não gastava em condução e pagava quarenta por cento do valor que pagaria na sede do SENAC. Fizemos convênio com a Bosch para oficinas. Depois nós tivemos cursos autossuficientes: então eram profissionais que nos procuravam. [...] (NAIZER, 2008)

Este projeto gerou parcerias com grandes empresas, que forneciam certificação para os estudantes da educação permanente.

Com relação à Secretaria de Estado, na primeira metade da década de 1990, algumas escolas foram organizadas de forma a receber os estudantes da educação de jovens e adultos no período noturno, com um currículo semelhante ao do ensino regular (realizado em 03 anos). Assim, os alunos que não conseguiam se matricular à noite no supletivo tinham a opção de estudar na escola estadual regular à noite.

Para comentar sobre esta experiência, foi entrevistada a professora Marizabel, que atuou na educação de jovens e adultos nos anos de 1992 a 1996, em uma escola da rede estadual de ensino da cidade de São José dos Pinhais. Ela é especialista em educação de jovens e adultos e foi coordenadora de programas desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná sobre ensino de adultos. A professora ministrava aulas de matemática para alunos do ensino médio. Sobre suas práticas pedagógicas, a professora relatou que:

Bom, as minhas aulas partiam do conhecimento do aluno, eu aproveitava tudo que eles traziam de dificuldades já vivenciadas, e a partir dali a gente desenvolvia a questão matemática do momento que eles precisavam aprender. Muitas vezes eu parava de ministrar a aula no todo e voltava especificamente para aquele que estava tendo a maior dificuldade. Eu enunciava o conteúdo, pegava as experiências, explicitava no quadro e daí eu ia tirando as dúvidas. Após esse momento, eu passava algumas atividades extras só pra eles fixarem bem rapidinho, enquanto eu ia atender pessoalmente alguns outros que tinham uma maior dificuldade. A gente tinha acompanhamento com livro pedagógico, com alguns outros materiais mais sólidos, devido à deficiência de alguns alunos que nós tínhamos, visto que era o ensino médio, e no ensino médio a gente tinha alunos oriundos do antigo Mobral que vieram assim bem, com defasagem em relação aos que estavam acostumados no ensino. (MARIZABEL, 2009)

A idade dos alunos variava de 16 a 56 anos, sendo que as salas tinham aproximadamente 35 alunos. Com relação aos materiais utilizados, a professora explica que:

A gente utilizava muito assim: caixas, latas, recipientes, dependendo do conteúdo que a gente trabalhava, então a gente solicitava, ele traziam, a gente levava também outro material, pra dar apoio principalmente para aqueles que não tinham conseguido providenciar, pra eles trabalhar. Trabalhei bastante a questão [...] do

material dourado, que por incrível que pareça a gente não usa lá só no ensino pré-escolar, ele vai até mais um pouco, porque daí manuseia-se e você tem uma outra ideia. Também trabalhei bastante a questão das réguas, compassos e todo esse material que a matemática exige também; fora os livros, as histórias que a gente trazia, os para-didáticos e os do currículo normal. (MARIZABEL, 2009)

A relação com os estudantes era muito boa, principalmente com aqueles que tinham muita dificuldade e até certo bloqueio para aprender matemática. A frequência dos alunos também era boa, apesar de ser ensino regular. A professora também explicou que a dificuldade enfrentada era com relação ao tempo, pois os alunos trabalhavam o dia todo e não tinham um momento para realizar os trabalhos solicitados, por isso houve a necessidade de adaptação do currículo.

Era relativamente boa, porque era ensino regular, eles tinham que acompanhar, também tinha a questão das faltas, provas, trabalhos, então pra eles... Eles faltavam? Faltavam, mas não era tanto, e daí quando eles quando aprendiam, aí sim que eles não queriam faltar mais. Quando eles conseguiam aprender eles valorizavam mais ainda aquilo. 'Se eu aprendi tudo isso numa única aula, eu vou aprender muito mais.' Então era um esforço maior que eles faziam de não faltar, embora todas as dificuldades que enfrentassem, eles vinham pra sala de aula. (MARIZABEL, 2009)

A escola tinha profissionais que atuavam como pedagogos que atendiam os estudantes e os professores. Contudo, não havia formação específica para que os professores atuassem com os alunos da educação de jovens e adultos. Sobre os cursos oferecidos pelo Estado, a professora afirma que:

Não. Ele oferecia cursos a maior parte para ensino fundamental. Ensino médio já era um pouquinho mais assim, menos preocupante. Agora não. Agora mudou. Agora mudou completamente. Agora tem a formação fundamental, a formação do ensino médio e tem a formação de jovens e adultos. [...] (MARIZABEL, 2009)

Diante destas considerações, o primeiro ponto que é necessário resgatar diz respeito às políticas públicas na educação de jovens e adultos no Paraná. Sabemos que as políticas e programas realizados na década de 1990 na educação no Paraná levam em consideração as tendências internacionais neoliberais (como a gestão descentralizada, o envolvimento da comunidade local na gestão das escolas, responsabilidade pelos resultados na gestão pública, uso crescente de novas tecnologias, ênfase na formação continuada de professores e administradores e a avaliação do desempenho escolar para medir o desempenho do sistema escolar). (PARANÁ, 2001, p. 43) Assim como já foi observado por Saviani, as políticas neoliberais e neoconservadoras buscam aliar as políticas educacionais às lógicas do mercado,

havendo o predomínio de uma concepção produtivista nas políticas educacionais. Isto provoca uma espécie de desobrigação governamental com a educação de jovens e adultos.

Assim, verificamos ações da Secretaria de Educação do Município na década de 1990 que se resumiam à fiscalização dos trabalhos nos espaços de ensino supletivo. Os cursos eram seriados e tinham como monitores leigos que viviam nas comunidades próximas aos mais variados espaços que eram utilizados para as aulas (tais como associações de moradores, entre outros). Destacamos neste processo as diversas parcerias realizadas com órgãos particulares para a promoção da educação de jovens e adultos. Com relação à prática de sala de aula, o que foi amplamente destacado pela professora Marizabel é a dificuldade de adaptação curricular e, além disso, a necessidade de uma política efetiva de formação dos professores, mas as práticas estão consoantes à política.

A apresentação desta realidade permite contextualizar o problema de estudo e destacar que as ações da Secretaria de Educação Municipal relacionam-se de forma muito próxima com a política pública definida pelo Estado. Aliás, grosso modo, as ações para a educação de jovens e adultos são semelhantes às desenvolvidas pelo Mobral (formação de profissionais de leigos, diferentes espaços utilizados para as aulas, entre outros). As parcerias desobrigam a ação do governo com a educação de jovens e adultos.

Assim como no item 2 deste capítulo, reforçamos que não basta explicar a realidade e compreendê-la, mas sim promover sua transformação, por meio do entendimento da importância da formação do professor e da necessidade de melhores condições para efetiva promoção de uma prática de ensino e de políticas educacionais mais coerentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro capítulo deste trabalho, aprofundaram-se estudos relativos à evolução do sistema educacional paranaense sobre a educação de jovens e adultos. O estudo da legislação serviu como fonte para aprofundar o estudo do histórico da educação de jovens e adultos no Paraná.

Assim, caracterizou-se a educação de jovens e adultos na Província do Paraná (1853 – 1889) e o período provincial. A legislação educacional do período mostrou a contradição entre o discurso das leis e regulamentos e a realidade do ensino. Um dos motivos desta contradição se devia, principalmente, ao formalismo presente na educação da classe mais culta, responsável pela organização da legislação, uma vez que era a classe presente no aparelho do Estado e que não considerava as reais condições da Província.

O estudo considerou também a problemática do ensino noturno para adultos no Brasil; a educação dos adultos se desenvolve – de forma precária e irregular – a partir de 1870 – verificou-se com o estudo da legislação que o Paraná passou por este processo – quando quase todas as províncias criaram escolas noturnas. A criação de tais escolas, entretanto, estava (com algumas exceções) ligada à valorização da educação em si mesma, sem considerar o seu aspecto instrumental e sem adequação às reais necessidades de ensino para a faixa da população à qual eram destinadas. (PAIVA, 1987)

As Leis do período de 1853 a 1889 trataram unicamente da criação de escolas noturnas nas cidades de Paranaguá, Castro e Antonina e Curitiba. Os autores destacam a frequência da população nas aulas noturnas, inclusive dos escravos. Os relatórios da instrução pública consideram que a instrução dos adultos não havia sido esquecida apesar dos fracos recursos da província. Como consequência do Decreto Federal nº 3.029 de 09/01/1881, foram criadas 15 escolas para adultos no Paraná, em 1882, todas noturnas.

No período de 1890 a 1930 fica mais clara a atitude do Estado de abrir mão de sua responsabilidade quando, na realidade, o ensino noturno no Paraná dependia essencialmente dos ânimos particulares, estreitando as fronteiras entre o público e o privado. Além disso, as políticas no período se concentram apenas na educação fundamental regular, tanto que não há uma lei que trate da organização da escola noturna.

As intenções registradas (criação de escolas) nem sempre foram cumpridas, como bem destaca Wachowicz (1984) que enfatiza a pobreza vivida pela Província no período, a falta de professores e as dificuldades por eles enfrentadas. A análise das leis e decretos da

instrução pública permitiu constatar que, assim como no Paraná Tradicional, a educação de jovens e adultos no início da República também apresenta esta característica. O Estado ainda não assume a formação do professor e este adquire papel secundário nas leis e decretos da instrução pública. A concepção de educação de jovens e adultos permanece a mesma do período anterior: a aprendizagem apenas de rudimentos da leitura e da escrita; não havendo a discussão sobre um método de ensino específico para os adultos. Um outro grande problema dizia respeito à escola obrigatória para todos; o conceito de cidadania esbarrava nas condições de vida econômica (modo de produção) da sociedade, que não exigiam do cidadão a necessidade de ser alfabetizado, como foi apontado por Miguel (2006).

Atentando-se para a história da educação de jovens e adultos no Brasil, refletiu-se que na década de 1930, apesar dos problemas políticos e econômicos enfrentados, vários são os movimentos de educação de adultos. A década de 1940, por sua vez, assiste a iniciativas políticas e pedagógicas. Nas décadas de 1950 e início da década de 1960, a sociedade civil promove vários movimentos de cultura popular. Nos anos de 1963 e 1964 são lançados programas pelo governo federal, que afetaram diretamente o Estado do Paraná, mas que não tiveram continuidade, pois houve uma mudança no modelo econômico que causou a necessidade de um rearranjo do aparelho do Estado.

No Paraná, até a década de 1950, funcionavam 450 cursos de educação de jovens e adultos. As leis educacionais continuam se resumindo à determinação de criação de cursos noturnos, apoio à iniciativa privada e ainda à criação de uma função gratificada ao diretor do curso noturno. Nos documentos de 1962 há referências sobre cursos de aperfeiçoamento a serem ministrados aos professores, mas não havia uma política de formação específica para os mesmos, sendo que muitos não recebiam qualquer tipo de gratificação pelo trabalho desempenhado.

A Lei nº 4.978, de 05 de dezembro de 1964, trazia regulamentação sobre a organização do ensino, em seu Capítulo III, Parágrafo único, afirmava que a educação de adultos fazia parte do sistema estadual de ensino. Já em Mensagem à Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, o Governador Ney Aminthas de Barros Braga comentava sobre a grande demanda do ensino, a necessidade de criar novas perspectivas de emprego especializado no Estado e a demanda por escolas, principalmente da população de 11 a 28 anos. Enfatizou o ensino primário e o aumento de 04 para 06 anos de estudos obrigatórios.

Após 1964, poucos são os documentos de referência à educação de jovens e adultos no Paraná. A legislação trata de destacar as parcerias do Governo Federal e do Estado do Paraná, não havendo uma política de formação de professores da educação de jovens e

adultos. Não há referências na lei sobre concepção de educação adotada, mas podemos depreender que se instrumentaliza o aluno para assinar o nome e registrar letras e palavras soltas, sem significado para sua prática social.

Já o segundo capítulo iniciou com uma caracterização do contexto político-econômico e educacional brasileiro (1964 – 1996). Em termos educacionais, observamos no período: repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério por meio da legislação educacional (ainda na fase da ditadura). Os doze acordos firmados entre MEC-USAID comprometeram a política educacional do país às determinações dos técnicos americanos.

Como há uma tendência na economia brasileira bastante clara de separação entre a política econômica e política social e a subordinação desta àquela, as influências do Banco Mundial são visíveis e procuram assemelhar a escola à empresa, a ver os fatores do processo educativo como insumos, a eficiência e as taxas de retorno como critérios fundamentais de decisão, de acordo com a visão de mundo neoliberal.

Uma das soluções neoliberais para a educação é a ideia de que a mesma não seja financiada diretamente pelo Estado, mas que o Estado repasse aos pais / consumidores uma determinada quantia, os quais escolheriam a escola que mais conviria a seus filhos, ou então que o Estado providencie meios para que os pais possam pagar os estudos dos filhos. A redefinição neoliberal da educação como treinamento tende a acentuar as divisões na medida em que os esquemas propostos serão aplicados às crianças e jovens das classes subalternas, pois as classes com poder e recursos continuarão a lutar por pedagogias e currículos que garantam seu investimento em capital cultural e sua posição na estrutura econômica e social. Estas políticas afetaram diretamente a educação de jovens e adultos, principalmente quando se pensa na legislação educacional vigente.

Assim estas reflexões realizadas nos Capítulos I e II trouxeram a necessidade de estudar a educação de jovens e adultos na história da educação recente. Como poucos são os documentos de referência, as fontes orais nos auxiliaram a explicar e compreender a realidade para promover sua transformação. Refletimos ainda sobre as ações de Paulo Freire no campo educacional e do Mobral (este último constitui-se como a primeira ação do governo em implantar um movimento que antes de mais nada alfabetizasse a força de trabalho e elevasse, mesmo que por um mínimo, o seu nível de qualificação). Os autores estudados insistem na diferença entre a concepção alfabetizadora do Mobral e a exposta na *Educação como prática de liberdade* ou na *Pedagogia do Oprimido*, obras de autoria de Paulo Freire. O Mobral não

hesita em utilizar, extraindo de seu contexto filosófico e político, as técnicas de alfabetização de Paulo Freire, contudo o método foi refuncionalizado como prática de integração ao modelo político-econômico brasileiro.

Após breve apreciação das falas dos docentes, realizamos uma minuciosa apropriação da matéria, de modo a refletir sobre pontos relacionados à prática dos docentes. Isto se fez necessário para que tivéssemos pleno domínio do material com seus detalhes históricos. Assim, além da construção social da aula no cenário das políticas públicas, pudemos enfatizar alguns aspectos da realidade dos professores propriamente dita.

Realizamos a análise crítica do objeto e assim pudemos contextualizar o problema da pesquisa, promovendo a compreensão da historicidade das práticas de sala de aula. Assim, identificamos a partir destes relatos dois tipos de relação entre as práticas de sala de aula e as políticas públicas. Em um primeiro momento, destacamos uma relação de proximidade, na qual os professores seguem estritamente as orientações do Mobral. Ainda é importante considerar que alguns destes profissionais percebiam algumas incoerências na proposta, contudo, estas especificidades não permitiram que estas profissionais analisassem criticamente as políticas. Neste momento, verificamos o segundo tipo de relação, a de crítica e reflexão sobre a política pública em sala de aula (exemplificado pelo relato da professora Sonia). Neste último caso, a relação política e prática é contraditória. Entendemos que a formação profissional foi um aspecto fundamental na relação prática/política.

Com relação às práticas pedagógicas no ensino supletivo, basicamente elas se resumiam a aulas expositivas. Não havia nenhum recurso audiovisual e nem um livro a ser adotado. Os professores expunham o conteúdo para a turma. Para as aulas, especificamente, utilizavam livros didáticos adquiridos por eles próprios, mapas e algumas dinâmicas que na época eram consideradas bastante adequadas como instrução programada. Por meio destes elementos que compõem a construção social da aula, verificamos que a prática de sala se enquadra perfeitamente no cenário da política vigente (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71).

Observamos algumas experiências inovadoras em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, no que diz respeito especificamente à valorização dos processos de aprendizagem de jovens e adultos, questionando-se materiais didáticos que não são adequados à realidade do aluno trabalhador. Neste caso, verificamos uma tentativa de uma prática que critica o distanciamento das políticas e programas realizados na década de 1990 na educação no Paraná.

Sobre a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, destacam-se ações como a abertura de postos de alfabetização de adultos nos bairros e a realização de reuniões de formação de professores. A Rede Estadual, por sua vez, atuou principalmente na implantação dos CES – Centros de Estudos Supletivos – e seus coordenadores debruçaram-se sobre a implementação de programas de formação dos professores, como a exemplo do HAPRONTE. Até o presente momento as ações para a educação de jovens e adultos se efetivavam por meio de programas que apenas utilizavam o espaço físico das escolas. A construção social da aula ainda segue o cenário das políticas públicas vigentes.

Nossa pesquisa mostrou que as políticas e programas realizados na década de 1990 na educação no Paraná levam em consideração as tendências internacionais neoliberais. Assim como já foi observado por Saviani, as políticas neoliberais e neoconservadoras buscam aliar as políticas educacionais às lógicas do mercado, havendo o predomínio de uma concepção produtivista nas políticas educacionais. Isto provoca uma verdadeira desobrigação governamental com a educação de jovens e adultos.

A apresentação da realidade permitiu contextualizar o problema de estudo e destacar que as ações da Secretaria de Educação Municipal relacionam-se de forma muito próxima com a política pública definida pelo Estado. Aliás, grosso modo, as ações para a educação de jovens e adultos são semelhantes às desenvolvidas pelo Mobral (formação de profissionais de leigos, diferentes espaços utilizados para as aulas, entre outros). As parcerias desobrigam a ação do governo com a educação de jovens e adultos.

Entendemos, ainda, que não basta explicar a realidade e compreendê-la, mas sim promover sua transformação, por meio do entendimento da importância da formação do professor e da necessidade de melhores condições para efetiva promoção de uma prática de ensino na qual o estudante da educação de jovens e adultos realmente é levado e ser crítico e participar ativamente da realidade em que vive. Ainda lembramos as falas de Saviani (1997) da importância de uma política educacional mais coerente.

Nas décadas de 1970 e 1980 não houve mudanças significativas na forma de conceber a alfabetização e também não houve nenhuma política de formação ou de valorização do professor. Como pontuou Moura (1999), os professores da educação de jovens e adultos são identificados como menos capacitados.

Lembramos ainda que Pinto (2005) afirma ser o problema da formação do educador de adultos da mais alta importância.

Já dissemos que existem dois processos educacionais em curso na consciência social. A consciência ingênua considera como educação nada mais do que o primeiro, e acredita que o esforço principal da educação deve consistir em retirar o aluno, e principalmente o aluno que se prepara para ser professor, das influências do meio e capacitá-lo somente para a instrução técnica, para o desempenho de suas funções.

O ponto de vista da consciência crítica é o oposto. Sabe que não haverá verdadeira função do professor senão mediante a intensificação das influências sociais e a compreensão cada vez mais clara que o educador tenha de que sua atividade é eminentemente social, influi sobre os acontecimentos em curso no seu meio e só pode ser valiosa se ele admite ser conscientemente participante desses acontecimentos. (PINTO, 2005, p. 107 – 108)

Parafraseando Marx, na Terceira Tese sobre Feuerbach, questiona-se, então, quem educa o educador:

A resposta correta é a que mostra o papel da *sociedade* como educadora do educador. Em última análise, é sempre a sociedade que dita a concepção que cada educador tem do seu papel, do modo de executá-lo, das finalidades de sua ação, tudo isso de acordo com a *posição* que o próprio educador ocupa na sociedade. A noção de posição está tomada aqui no sentido histórico-dialético amplo e indica por isso não só os fundamentos materiais da realidade social do educador, mas igualmente o conjunto de suas idéias em todos os terrenos, e muito particularmente no da própria educação. (PINTO, 2005, p. 108)

Pinto (2005) explica que a ação da sociedade se exerce concretamente, no tempo histórico, no momento pelo qual se está passando pelo seu processo de desenvolvimento. Os educadores devem ser preparados para se converterem em forças atuantes no desenvolvimento econômico e cultural da sociedade. Assim, a capacitação do educador se dá por duas vias: a via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados; e a via interior, que é a indagação à qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento de seu papel social. Outro ponto importante colocado pelo autor também é apontado por Freire: é necessário que o educador seja consciente de sua natureza inconclusa como sabedor.

Na atualidade os pedagogos da educação de jovens e adultos estão perdendo sua identidade, uma vez que não participam diretamente do trabalho do professor nas escolas e não constroem em conjunto com sua equipe a proposta pedagógica; esta se resume à cópia das diretrizes elaboradas pelas secretarias de educação.

Assim, com relação à educação de jovens e adultos no Paraná, consideramos que de 1853 a 1889 há uma contradição entre o discurso das leis e a realidade de ensino. A legislação centra-se na determinação da criação de escolas. Já nos anos de 1890 a 1930, a educação de jovens e adultos dependia de ânimos particulares, havendo o incentivo da legislação. As políticas públicas se destinavam à organização do ensino regular. Até 1964, as leis se

resumem à determinação de cursos noturnos; não há uma política de formação de professores e tem-se claramente o objetivo de dotar a população analfabeta unicamente com os rudimentos da leitura e da escrita.

Apesar do período de efervescência na educação brasileira no início da década de 1960, nos anos subsequentes assistimos a um esvaziamento das políticas públicas, de forma a haver poucos documentos de referência à educação de jovens e adultos. Esta espécie de “quebra” pode ser explicada à luz do materialismo histórico, pois houve uma mudança no modelo político-econômico, havendo o rearranjo do aparelho do Estado para a entrada do capitalismo no Brasil.

Além disso, destacamos que não há um quadro de professores da educação de jovens e adultos na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, pois a maioria deles trabalha em Regime Integral de Trabalho (RIT), não havendo mais concurso público para suprir as vagas, assim como foi apresentado pela professora Sonia (2008).

A Portaria 17/2007, publicada no Diário Oficial Atos do Município de Curitiba, em 28 de agosto de 2007 (p. 27), Estabelece Diretrizes de Estrutura e Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos – EJA Fase I, como modalidade da Educação Básica, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Em seu artigo 13 esclarece que o corpo docente da EJA – Fase I é constituído por profissionais do Quadro Próprio do Magistério da Secretaria Municipal da Educação, com vaga fixa, no turno noturno, e por profissionais do quadro próprio do magistério da Secretaria Municipal da Educação que optarem pelo Regime Integral de Trabalho – RIT.

Assim, os parágrafos 1º, 2º e 3º esclarecem:

§ 1.º A oferta de vaga para atuação dos Profissionais do Magistério na Educação de Jovens e Adultos dar-se-á de acordo com a demanda existente nas Escolas da Rede Municipal de Ensino, por meio de Regime Integral de Trabalho - RIT.

§ 2.º O profissional do magistério que optar pelo Regime Integral de Trabalho para atuar na EJA – Fase I deverá ser entrevistado pela direção, vice-direção da escola e pela coordenação da EJA do respectivo NRE, atendendo aos seguintes critérios:

a) Participação em formação continuada em Educação de Jovens e Adultos de no mínimo 80h (oitenta horas);

b) Experiência em docência na Educação de Jovens e Adultos.

§ 3.º Profissionais do Magistério para atuar na EJA só serão aceitos sem os critérios estabelecidos no parágrafo anterior com o compromisso da participação na formação continuada da EJA, ofertada pela Secretaria Municipal da Educação, durante o ano letivo em curso. (CURITIBA, 2007, p. 27)

Os artigos 14 e 15 destacam a carga horária de trabalho do professor e a organização de seu horário de permanência semanal.

Observa-se que realmente é necessário que o professor da educação de jovens e adultos realize cursos de formação, mas atenta-se para a unilateralidade desta ideia; sustenta-se que a Secretaria Municipal da Educação dá pouca importância à educação de jovens e adultos, uma vez que não dá condições em seu documento legal para que o professor continue atuando nesta modalidade de ensino, o que não é suficiente para se realizar um trabalho de qualidade.

De fato, a intenção do trabalho é chamar a atenção para a necessidade de mudanças na educação de jovens e adultos, reforçando sua tarefa político-pedagógica, assim como propõe Paulo Freire (2003).

REFERÊNCIAS

FONTES DOCUMENTAIS

CURITIBA. **Diário oficial**. Atos do Município de Curitiba. Nº 65, Ano XL, 28 de agosto de 2007.

PARANÁ. **Relatório com que o Excelentíssimo Senhor Doutor Frederico José Cardoso de Araújo Abranches abriu a 2ª sessão da 1ª legislatura da Assembléia legislatura provincial**. Curitiba: Tipografia da Viúva Lopes, 1875.

_____. **Relatório apresentado à Assembléia Legislativa do Paraná no dia 15 de fevereiro de 1876 pelo Presidente da Província o Excelentíssimo Senhor Doutor Adolfo Lamenha Lins**. Curitiba: Tipografia da Viúva Lopes, 1876.

_____. **Relatório apresentado à Assembléia Legislativa do Paraná no dia 15 de fevereiro de 1877 pelo Presidente da Província o Excelentíssimo Senhor Doutor Adolfo Lamenha Lins**. Curitiba: Tipografia da Viúva Lopes, 1877.

_____. **Relatório apresentado ao Excelentíssimo Senhor Doutor Rodrigo Otávio de Oliveira Menezes Presidente da Província do Paraná pelo Chefe de polícia da mesma província Carlos Augusto de Carvalho**. Curitiba: Tipografia Perseverança, 1879.

_____. **Relatório apresentado à Assembléia Legislativa do Paraná no dia 16 de fevereiro de 1880 pelo Presidente da província o Excelentíssimo Senhor Doutor Manoel Pinto de Souza Dantas Filho**. Curitiba: Tipografia Perseverança, 1880.

_____. **Relatório apresentado à Assembléia Legislativa do Paraná**. Curitiba: Tipologia Perseverança, 1882.

_____. **Relatório que ao Ilustríssimo e Excelentíssimo Senhor Doutor Carlos Augusto de Carvalho Presidente da Província do Paraná apresentou o Doutor Moisés Marcondes Diretor Geral da Instrução Pública da mesma Província**. Curitiba: Tipologia Dezenove de Dezembro, 1882 a.

_____. **Relatório apresentado à Assembléia Legislativa do Paraná por ocasião da instalação da 2ª sessão da 15ª legislatura pelo Presidente da Província o Excelentíssimo Senhor Doutor Luiz Alves Leite de Oliveira Bello**. Curitiba: Tipologia Perseverança, 1883.

_____. **Relatório que ao Excelentíssimo Senhor Doutor Brazílio Augusto Machado do Oliveira Belo ao passar-lhe a administração em 22 de agosto de 1884.** Curitiba: Tipologia Perseverança de J. F. Pinheiro, 1884.

_____. **Relatório à assembléia.** (Não possui capa o exemplar pertencente ao Arquivo Público do Paraná), 1886.

_____. **Relatório apresentado à assembléia legislativa do Paraná no dia 17 de fevereiro de 1887 pelo Presidente da Província o Excelentíssimo Senhor Doutor Joaquim de Almeida Faria Sobrinho.** Curitiba: Tipologia da Gazeta Paranaense, 1887.

_____. **Relatório apresentado ao Senhor Caetano Alberto Munhoz D.D. Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública pelo Doutor Victor Ferreira do Amaral e Silva, Superintendente Geral do Ensino Público do Estado em 01 de novembro de 1893.** Curitiba: Cia Impressora Paranaense, 1894.

_____. **Constituição política, Leis e Regulamentos do Estado do Paraná.** Curitiba: Tipologia da Penitenciária do Ahú, 1909.

_____. **Decretos, regulamentos, leis e actos do Estado do Paraná 1890 - 1892.** Curitiba: Tipologia da Penitenciária do Estado, 1911.

_____. **Leis e decretos não sancionados.** Curitiba: Tipologia da Penitenciária, 1913.

_____. **Secretaria Geral.** Diretoria do Interior, Justiça e Instrução Pública. Relatórios. s. n., 1927. Número 118. Fundo: Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública, 1927. (não paginada)

_____. **Decretos e regulamentos do ano de 1925.** Curitiba, 1928.

_____. **Leis de 1927.** Curitiba: Plácido e Silva & Cia Ltda, s/d.

_____. **Diário Oficial do Estado do Paraná.** nº 61; Ano XXV, 15 de maio de 1947.

_____. **Diário Oficial do Estado do Paraná.** nº 197; Ano XXXVII, de 18 de outubro de 1949.

_____. **Diário Oficial do Estado do Paraná.** nº 26; Ano XLIV, de 02 de abril de 1956.

_____. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da sessão legislativa ordinária de 1956 pelo Senhor Moysés Lupion – Governador do Paraná.** Curitiba, 1956.

_____. **Educação e cultura.** Capítulo da Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado pelo Governador Ney Aminthas de Barros Braga, no dia 01 de maio de 1962. Curitiba: Imprensa da Universidade do Paraná, 1962.

_____. **Diário Oficial do Estado do Paraná.** s/a, de 26 de dezembro de 1964.

_____. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da 2ª sessão da 5ª legislatura pelo Senhor Ney Aminthas de Barros Braga, governador do Estado.** Curitiba: Oficina do Departamento de Imprensa Oficial do Estado, 1964.

_____. **Diário Oficial do Estado do Paraná.** Nº 90, Ano LVII, de 21 de junho de 1969, p. 01.

_____. **Diário Oficial do Estado do Paraná.** Nº 218, Ano LXIV, de 13 de janeiro de 1977, p. 01.

_____. **Diário Oficial do Estado do Paraná.** Nº 169, Ano LX, de 01 de novembro de 1972, p. 03.

_____. **Diário Oficial do Estado do Paraná.** Nº 1243, Ano LXX, de 05 de março de 1982, p. 13.

_____. **Diário Oficial do Estado do Paraná.** Nº 2074, Ano LXXII, de 22 de julho de 1985, p. 03.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Escola Gente da Terra:** da conquista da terra à conquista da palavra. Secretaria do Estado da Educação. Curitiba, 1995.

_____. Secretaria da Educação. **Dez anos de educação no Paraná.** Curitiba: Secretaria da Educação, 2001.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943.

BASBAUM, L. **História sincera da República**: de 1930 a 1960. São Paulo: LB, 1962.

BEISIEGEL, C. de R. A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

BLOCH, M. L. B. **Introducción a la historia**. México: Fondo de Cultura Económica, 1952.

BURKE, P. **O que é a história cultural?** Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CARAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S.; SEMINÁRIO O BANCO MUNDIAL E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL : (1995 jun. São Paulo, SP). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CARDOSO, A. L. T. **A educação de jovens e adultos no Paraná**: final do século XX ao limiar do século XXI. 2009. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CARVALHO, M. M. C. de. **A escola e a República**. Coleção Tudo é História. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CORRÊA, A. L. MOBRL: pedagogia dos homens livres. In: CORRÊA, A. L. (Org.) **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS / Mobral, 1979.

COSTA, V. A. A. **Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. Volume II. No prelo.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FERREIRA, A. **O conceito de liberdade no 1º Paulo Freire**. Disponível em: http://elogica.br.inter.net/ferdinan/andreferreira_tra.pdf. Acesso em: 27 jan 2009.

FREIRE, P. **La educación de los adultos como acción cultural**: proceso de la acción cultural; introducción a su comprensión. Primera Parte. 1969.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992 e 1997.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993, 1997.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 1995. In: MOURA, M da G. C. **Educação de jovens e adultos no Piauí – 1971 a 2002**. Disponível em; www.sbhe.org.br. Acesso em: 01 set 2007.

GHIRALDELLI JR., P. **História da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Concepção dialética da história.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 1997.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1992.

IANNI, O. **As metamorfoses do escravo.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Estado e capitalismo.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

JANNUZZI, G. M. **Confronto pedagógico: Paulo Freire e Mobraal.** 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

KONDER, L. **O que é dialética.** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **A derrota da dialética: a recepção das idéias de Marx no Brasil, até o começo dos anos trinta.** Rio de Janeiro: Campus, 1988.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KREUTZ, L. **Os movimentos de educação popular no Brasil, de 1961-64.** Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Filosofia da Educação; Rio de Janeiro, 1979. Orientador: Professor Osmar Fávero.

LEMME, P. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira.** Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 25 maio 2007.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTIN, S. D. e MIGUEL, M. E. B. **Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889**. Disponível em: <www.inep.gov.br/publicacoes/artigo>. Acesso em: dez 2007.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. 3 ed. São Paulo: Ched, 1981.

_____. **A ideologia alemã**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MIGUEL, M. E. B. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

_____. O significado da educação pública no império (Paraná – Província). In: **Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise, objetos e fontes**. Belo Horizonte: HG Edições, 1999, p. 87 – 94.

_____. **O pensamento pedagógico de Gramsci**. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 3, n. 7, p. 63 – 73, set / dez 2002.

_____. A legislação educacional: uma das fontes de estudo para a história da educação brasileira. In: **Navegando pela História da Educação Brasileira**. LOMBARDI, J C; SAVIANI, D; NASCIMENTO, M I (org.) Campinas, S. P: Graf. F E: HISTEDBR, 2006. (CD-Rom, disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_072.html).

MOURA, M da G. C. **Educação de jovens e adultos no Piauí – 1971 a 2002**. Disponível em: www.sbhe.org.br. Acesso em: 01 set 2007.

MOURA, T. M. de M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 1999.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001 e (1. ed., 1976).

NOGUEIRA, M. A. **As desventuras do liberalismo: Joaquim Nabuco, a Monarquia e a República**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

OLIVEIRA, M. C. M. de. **O ensino primário na Província do Paraná (1853 – 1889)**. Curitiba: Biblioteca Pública do Paraná, Secretaria de Estado da Cultura e do Esporte, 1986.

OLIVEIRA FILHO, V. R. de. **A revolução nacional isebiana – H. Jaguaribe e N. W. Sodré**. Disponível em: [http://www.fclar.unesp.br/seer/index.php?journal=estudos&page=article&op=viewFile&path\[\]=191&path\[\]=187](http://www.fclar.unesp.br/seer/index.php?journal=estudos&page=article&op=viewFile&path[]=191&path[]=187). Acesso em: 27 jan 2009.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PINTO, A. V. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Sete lições sobre educação de adultos**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRINS, G. História oral. In: BURKE, P. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo, Unesp: 1992.

RATACHESKI, A. **Cem anos de ensino no estado do Paraná**. Curitiba: Biblioteca Pública do Paraná, Sessão Paranaense, 1953.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 16. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930 / 1973)**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2. ed., rev. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, T. T. da. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOARES, L. **Brasil alfabetizado em foco**. Disponível em: < <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/baf/tetxt1.htm> > Acesso em: 27 jan 2009.

SOARES, M. C. C. Banco mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S.; SEMINÁRIO O BANCO MUNDIAL E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL : (1995 jun. São Paulo, SP). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SODRÉ, N. W. **Síntese de história da cultura brasileira**. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

SOUZA, M. A. de. As relações entre o Movimento dos Sem Terra – MST e Estado: encontros e desencontros na educação de jovens e adultos nos assentamentos rurais. In: DAGNINO, E. (Org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

VECHIA, A. **O plano de estudos das escolas públicas elementares na Província do Paraná: ler e escrever, para Deus e o Estado**. In: Revista brasileira de história da educação, nº 7 – jan / jun 2004.

WACHOWICZ, L. A. **Relação professor-estado no Paraná Tradicional**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **A dialética na pesquisa em educação**. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 2, n. 3, p. 171 – 181, jan / jun 2001.

WACHOWICZ, R. **História do Paraná**. 9. ed. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2001.

WANDERLEY, L. E. W. **Educar para transformar: educação popular, Igreja Católica e política no movimento de Educação de Base**. Petrópolis: Vozes, 1984.

ENTREVISTAS

SONIA. **Depoimento.** Curitiba, 2009.

CÉLIA. **Depoimento.** Curitiba, 2009.

ELAINE. **Depoimento.** Curitiba, 2008.

NEUZA O. **Depoimento.** Curitiba, 2008.

CINTHIA. **Depoimento.** Curitiba, 2008.

VERA. **Depoimento.** Curitiba, 2008.

MARIZABEL. **Depoimento.** Curitiba, 2009.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Nome:

Local de Trabalho:

Período que trabalhou na educação de jovens e adultos:

Pontos para discussão:

Práticas pedagógicas;

Materiais utilizados;

Relação professor-aluno;

Frequência dos alunos;

Dificuldade nos trabalhos;

Organização do curso;

A escola;

Trabalho do pedagogo – coordenador do curso;

Formação de professores;

Relação entre as práticas de sala de aula e as políticas públicas.

ANEXO A – SUBSTITUTIVO JORGE HAGE, PROJETO DARCY RIBEIRO (CAPÍTULO VI) E LEI 9.394/96 (SEÇÃO V)

SUBSTITUTIVO JORGE HAGE

In: Saviani (1997, p. 93 – 94)

Capítulo XII

DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

Art. 62 – A educação básica pública oferecerá alternativas adequadas às necessidades da população trabalhadora, jovem e adulta.

Parágrafo único – As alternativas referidas neste artigo incluirão, no mínimo:

I – regime especial de trabalho para trabalhadores-estudantes, nos seguintes termos:

a) redução da jornada de trabalho em até 2 (duas) horas diárias, sem prejuízo salarial, para trabalhadores adolescentes, salvo quando matriculados no ensino noturno, quando a redução será de 1 (uma) hora;

b) redução da jornada em 1 (uma) hora diária, sem prejuízo salarial, para trabalhadores adultos matriculados no ensino noturno;

c) oferta de trabalho em tempo parcial, com turno de 4 ou 6 horas, especialmente para adolescentes;

d) intervalos de estudo, de até 2 (duas) horas na jornada semanal de trabalho, e de até 1 (uma) semana por semestre, aos empregados inscritos em programas de educação à distância.

II – disponibilidade de aparelhagem e demais condições para recepção de programas de teleeducação no local de trabalho, em empresas e órgãos públicos com mais de 100 (cem) empregados;

III – oferta regular de ensino noturno, entendido como tal o oferecido a partir das 18 horas, nos mesmos padrões de qualidade do diurno, e em escola próxima dos locais de trabalho e residência;

IV – alternativas de acesso a qualquer série ou nível, independentemente de escolaridade anterior, sem restrições de idade máxima, mediante avaliação dos conhecimentos e experiências, admitida, quando necessária, a prescrição de programas de estudos complementares em paralelo;

V – conteúdos curriculares centrados na prática social e no trabalho e metodologia de ensino-aprendizagem adequada ao amadurecimento e experiência do aluno;

VI – organização escolar flexível, inclusive quanto à redução da duração da aula e do número de horas-aulas, à matrícula por disciplina e a outras variações envolvendo os períodos letivos, a carga horária anual e o número de anos letivos dos cursos;

VII – professores especializados;

VIII – programas sociais de alimentação, saúde, material escolar e transporte, independentemente do horário e da modalidade de ensino, financiados com recursos específicos;

IX – outras formas e modalidades de ensino, que atendam a demandas dessa clientela, nas diferentes regiões do país.

Art. 63 – O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si, que incluirão:

I – ações diretas dos sistemas de ensino, para implementação das providências contidas nos incisos III a IX do artigo anterior;

II – ações junto aos empregadores, mediando processos de negociação com os trabalhadores, fiscalizando o cumprimento das normas legais, e criando incentivos e estímulos, inclusive de natureza fiscal e creditícia, para as empresas que facilitem a educação básica dos seus empregados, na forma dos incisos I e II do referido artigo;

III – ações diretas do Estado, na condição de empregador, por si e por suas entidades vinculadas e empresas públicas.

Parágrafo único – O valor de bolsas de estudos ou outros benefícios educacionais, concedidos pelos empregadores a seus empregados, não será considerado, para nenhum efeito, como utilidade e parcela salarial, não integrando a remuneração do empregado para fins trabalhistas, previdenciários ou tributários.

In: Saviani (1997, p. 138)

PROJETO DARCY RIBEIRO

CAPÍTULO VI

DA EDUCAÇÃO SUPLETIVA DE JOVENS E ADULTOS

Art. 38 – A educação supletiva de jovens e adultos é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Parágrafo único – Os sistemas de ensino asseguraram aos jovens acima de quatorze anos de idade e aos adultos oportunidades apropriadas de continuidade e conclusão dos seus estudos, inclusive mediante o ensino noturno, levando em conta as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho.

Art. 39 – Os sistemas de ensino mantêm exames supletivos ou de madureza que compreendem a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º - Os exames a que se refere o *caput* deste artigo se realizam:

- a) ao nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos, denominado Madureza I;
- b) ao nível de conclusão do ginásio, para os maiores de dezoito anos, denominado Madureza II.

§ 2º - Os exames supletivos ficam a cargo de estabelecimentos oficiais credenciados pelos vários sistemas de ensino, ampliando-se seu número progressivamente até atingir a totalidade de estabelecimentos tecnicamente capacitados ao exercício desta atribuição.

LEI 9.394/96

SEÇÃO V

DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Art. 37 – 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.

§ 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º - O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38 – Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º - Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão de ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º - Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.