CENTRO UNIVERSITÁRIO NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS E APOIO COMUNITÁRIO – IBEAC: UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

HELIO AMORIM DE OLIVEIRA

SÃO PAULO
2006

HELIO AMORIM DE OLIVEIRA

INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS E APOIO COMUNITÁRIO – IBEAC: UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro Universitário Nove de Julho – Uninove, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Prof. Dr. José Luis Vieira de Almeida..-Orientador.

SÃO PAULO

2006

FICHA CATALOGRÁFICA

Oliveira, Amorim, Hélio de.
Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário - IBEAC: Um programa de educação de jovens e adultos. / Hélio Amorim de Oliveira. 2006.
153 f.

Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Nove de Julho, 2006.
Orientador: Prof. Dr.José Luís Vieira de Almeida.

1. Educação de adultos. 2. Educação - Políticas públicas.
3. Educação – Cidadania. 4. Educação - Participação

CDU : 37

INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS E APOIO COMUNITÁRIO – IBEAC: UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Por

HELIO AMORIM DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Centro Universitário Nove de Julho – Uninove, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, para obtenção do grau de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

_____

Presidente: Prof. José Luís Vieira de Almeida, Dr. - Uninove

_____

Membro: Prof. José Gabriel Perissé Madureira, Dr, Uninove

_____

Membro: Prof. Júlio Gomes de Almeida, Dr.

_____

Membro: Prof. Marcos Antonio Lorieri, Dr, Uninove

São Paulo, 2006

À memória de Franco Montoro e Lucy Montoro, fundadores do IBEAC. Com eles, aprendi que o ser humano não é objeto, é pessoa. Essa convicção prática faz uma enorme diferença.

À memória de Maria Alice Stacciarini Duarte, uma mulher que soube amar a vida e fazer o bem.

A Chopin Tavares de Lima e Maria Letícia Augusta Falabella Tavares de Lima. Um casal apaixonado pela causa do bem comum. Exemplo de solidariedade. Uma escola de vida!

À minha família: Janett, Mariana e Bruna. Com ela caminho administrando o dia-a-dia, procurando colaborar na construção de uma sociedade mais humana e de um mundo melhor.

O corpo fala mais do que mil palavras.

Weil

AGRADECIMENTOS

A Cleide Maffei, Eunice Freire e Luciano Rua, pela amizade e convivência de 16 anos de trabalho, e por termos sido os responsáveis pela implantação e coordenação do Programa de Educação de Jovens e Adultos do IBEAC.

Às lideranças dos Conselhos Comunitários de Educação, Cultura e Ação Social, pelo carinho e trabalho com que se dedicaram à causa da educação de jovens e adultos.

A Alcides Tápias por ter acreditado e viabilizado o financiamento do Programa de EJA do IBEAC nos dois primeiros anos, através da Associação dos Bancos do Estado de São Paulo -ASSOBESP.

A Iara Glória Areias Prado que propiciou a parceria IBEAC/MEC/FNDE, colaborando para a continuidade e o fortalecimento do Programa de EJA.

A Teresa Roserley Neubauer da Silva por ter firmado o convênio entre o IBEAC e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, ampliando o trabalho do IBEAC no Município de São Paulo.

Aos professores doutores Jair Militão e José Eustáquio Romão, amigos que me incentivaram a fazer o Mestrado na área da Educação.

Aos professores doutores Julio Gomes de Almeida e José Gabriel Perissé Madureira, pelo carinho com que aceitaram participar da banca examinadora para avaliar esta Dissertação de Mestrado. Em especial, ao professor doutor **José Luis Vieira de Almeida**, amigo e orientador deste árduo trabalho. Um parceiro incansável, persistente, animado e solidário. Um intelectual convicto de suas idéias e, sobretudo, um lutador acadêmico em prol de uma sociedade mais justa e solidária.

RESUMO

Este estudo aborda a experiência do IBEAC no campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, no período de 1993 a 2002. O referido estudo está apoiado em duas categorias de análise: a cidadania e a participação. No texto, são apresentados três capítulos. O primeiro aborda a educação de adultos no Brasil, destacando a ação governamental que visava a "erradicação do analfabetismo". O segundo discute a história do IBEAC com ênfase no seu compromisso com o fortalecimento da comunidade, a mobilização, a participação e o exercício da democracia. O último capítulo estuda a metodologia da Educação de Jovens e Adultos, promovida pelo IBEAC, e apresenta os seus resultados. A conclusão do estudo mostra que a experiência analisada é uma ação da sociedade civil organizada com características de política pública que se desenvolveu e teve o seu ápice quando, no estado de São Paulo, as ações governamentais para esta área não eram capazes de responder à demanda.

Palavras chave: Educação de adultos. Cidadania. Participação. Políticas públicas.

ABSTRACT

This study boards the experience of IBEAC in Yong and Adults Education field in Brazil, at the period 1993 a 2002. The referred study is based in two categories of analyses: the citizenship and the participation. In the text, are presents three chapters. The first aboard the adults' education in Brazil, detaching the governmental action to hopped the "analphabetism eradication". The second discuss the IBEAC's history, with emphasis in their compromise with the community strengthening, the mobilization, the participation and the democracy exercise. The last chapter studies the methodology of Yong and Adults Education promoted for IBEAC and presents yours results. The conclusion of this study shows that the experience analyzed is an action of the civil society organized which public polices characteristics that are developed when, in São Paulo, state; the governmental actions for this area are not able to answer the demand.

Key words: Adults' education. Citizenship. Participation. Public policy.

SUMÁRIO

Introdução..... 09

a) Anotando o tempo vivido..... 09

b) Da educação formal à educação popular..... 12

c) Iniciando na luta política..... 13

d) A experiência nas comunidades eclesiais de base..... 14

e) O engajamento nos projetos políticos..... 15

f) A participação na Secretaria da Educação..... 18

g) O trabalho no Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário- IBEAC..... 20

h) Razões para estudar a experiência de educação de jovens e adultos do IBEAC... 21

1 Educação de jovens e adultos no Brasil..... 40

1.1 A Educação Popular na República..... 44

1.2 Educação Popular: Revolução de 1930..... 49

1.3 Ditadura Militar E Educação de Jovens e Adultos..... 61

1.4 Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL..... 62

1.5 Educação de Jovens e Adultos: da transição democrática até 2002..... 64

2 Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário – IBEAC..... 76

2.1 IBEAC: Contexto histórico, transição política e estado de direito..... 76

2.2 IBEAC: Princípios, valores, e ações..... 81

3 O Programa de Educação de Jovens e Adultos do IBEAC..... 112

3.1 Programa de Educação de Jovens e Adultos do IBEAC:contextualização..... 112

3.2 O Programa de EJA do IBEAC: visão histórica, fundamentos e objetivos..... 121

3.3 A Evolução do Projeto..... 129

3.4 Perfil dos monitores dos Conselhos Comunitários..... 133

3.5 Perfil dos alunos..... 136

3.6 Evasão..... 138

3.7 Relatórios: instrumentos de acompanhamento do Programa..... 139

3.8 Resultado do trabalho..... 141

Considerações Finais..... 145

Referências Bibliográficas e Bibliografia Examinada..... 149

INTRODUÇÃO

Se há algo de que precisamos, os brasileiros, realizar mais amiudadamente, sem ligeirezas, com rigor, é anotar o tempo vivido, o tempo fazendo-se e em que nos fizemos. Me parece fundamental ir mais além dos limites de nossa memória oral e intensificar a necessária prática de registrar o que ocorre.

Paulo Freire

a. Anotando o tempo vivido

Nossa vida esteve sempre voltada para o mundo da educação. A juventude, época em que nos preparávamos para a vida religiosa, na Congregação Salesiana, foi marcada por experiências educativas. Continuamos a militância na área educacional, envolvidos com outras experiências, quando deixamos de ser religioso salesiano. Em todo o trabalho político por nós desenvolvido, estivemos fazendo educação.

Em pleno vigor da ditadura militar, em 1977, a Diocese de Lins, cidade localizada a 430 km de São Paulo, na região oeste do Estado, celebrou os seus 25 anos de fundação com um grande evento, o *Concílio de Jovens*, que tinha como objetivo concentrar jovens, provenientes de todos os estados brasileiros, em alguns municípios da Diocese, para discutir e repensar o Brasil. Nessa época, eu era religioso salesiano; trabalhava em Cuiabá, Mato Grosso, no Colégio Patronato Santo Antônio, no bairro de Coxipó da Ponte. Atendíamos o ensino fundamental, a partir da quarta série. A escola funcionava como internato que era aberto a alunos da cidade.

Nossas experiências educacionais, até então, eram voltadas para o trabalho de sala de aula, como professor, e trabalhos pastorais, em comunidades atendidas por padres salesianos. Tendo cursado Filosofia e Pedagogia, procurávamos inovar o processo educacional na escola, uma vez que os salesianos tinham uma metodologia própria para trabalhar a educação, conhecida como método preventivo de D. Bosco, que é fundamentado em três pilares: amor, religião e razão.

Na escola desenvolvia-se muita atividade extracurricular, principalmente esporte e cultura. Assim, a música e o teatro estavam presentes no nosso dia-a-dia. Os alunos internos, além do período de aulas, participavam de cursos pré-profissionalizantes. Era, porém, uma educação tradicional que preparava os alunos para serem cidadãos e bons cristãos, sem consciência crítica sobre a sociedade em que viviam.

Nosso trabalho pastoral era voltado para a animação comunitária. Tinha como finalidade estimular as pessoas a participarem da missa e fortalecer a organização da comunidade. Toda ação era centrada na preparação do Povo de Deus para participar dos sacramentos, como por exemplo, a comunhão, o batismo e a confissão. Desta forma, buscava-se o fortalecimento da fé. Na comunidade salesiana, onde convivíamos, falava-se pouco de política. Trabalhava-se para educar a juventude, que era a missão da Congregação Salesiana. A política dos salesianos, como dizia o superior, era a do Pai Nosso.

Em maio de 1977, recebemos o telefonema de um ex-padre, que atuava na diocese de Lins, convidando-nos a participar do Concílio de Jovens, como um dos coordenadores, no município de Andradina. Deveríamos estar presente uma semana antes do evento para nos encontrarmos com os demais coordenadores e juntos organizarmos os trabalhos. Foi uma experiência marcante. Nosso tema era “Transformação Social”. O grupo de coordenação de que participávamos era liderado por um professor universitário que conhecia a obra de Che Guevara, a Revolução Cubana, o comunismo, a União Soviética e a China. Durante a semana preparatória, estudamos Althusser e Paulo Freire. Éramos responsáveis pela orientação das reflexões em grupo, tínhamos que desenvolver uma metodologia que contribuísse para superar a acomodação dos jovens e lhes propiciasse uma consciência crítica da realidade brasileira. Não poderíamos mais continuar aceitando o regime militar pacificamente, era preciso redemocratizar o país e implantar reformas que diminuíssem a miséria.

Os jovens que vieram ao evento foram acolhidos por famílias da cidade. Durante uma semana nos reunimos para o debate de temas sociais, tendo como base teórica Althusser e Paulo Freire. O primeiro nos apresentava uma análise fundada na reprodução mecânica da realidade. Já Paulo Freire propunha que olhássemos a realidade com uma visão crítica. Por outro lado, a Igreja, desenvolvia uma metodologia para analisar a realidade baseada em três princípios: ver, julgar e agir.

Durante o evento, visitávamos os locais mais pobres da cidade, fazíamos pesquisas com as pessoas sobre o tema que íamos discutir e durante os debates era apresentado o resultado destas pesquisas. Havia reuniões durante todo o dia. À noite, fazia-se a plenária com a participação de todos os grupos, aberta também às pessoas da cidade.

Durante aquela semana, fomos observando como nossos estudos e ações estavam alheios à realidade. Trabalhávamos para reproduzir as estruturas vigentes, formar bons cristãos e honestos cidadãos.

A experiência nos fez acordar para uma nova necessidade. Não podíamos continuar atuando da mesma forma que antes, tínhamos que tomar uma atitude, tínhamos que mudar, se quiséssemos contribuir para a transformação do Brasil. Nossa convicção se consolidara. No último dia do evento, fomos para Lins nos encontrar com os demais jovens de outros municípios e passamos a noite de sábado para domingo fazendo caminhada, rezando, cantando e refletindo sobre a situação brasileira. Cada jovem carregava uma tocha acesa. De manhã, ao ar livre, D. Paulo Evaristo Arns, Cardeal de São Paulo, celebrou a Santa Missa para aproximadamente dois mil jovens. O Brasil inteiro estava representado ali. Ninguém segurou calado o grito de liberdade.

Ao voltarmos à nossa comunidade, reunimo-nos com o nosso diretor e contamos-lhe tudo sobre o Concílio de Jovens e sobre a decisão que havíamos tomado. Ele se assustou um pouco com as nossas narrativas, pedindo que tivéssemos cuidado e cautela com nossas decisões. Embora ele fosse uma pessoa com formação tradicional, não impôs restrições à nossa atuação.

No segundo semestre de 1977, iniciamos algumas experiências. Os alunos passaram a participar das decisões sobre tudo o que os envolvia. As atividades extracurriculares foram abertas para a comunidade vizinha ao Colégio. Aos sábados, à noite, sempre tínhamos atividades no teatro. Ao invés de encenar peças prontas, passamos a produzi-las com a participação dos alunos. Iniciamos nossa primeira experiência com alfabetização de jovens e adultos, envolvendo a população que morava nos arredores do Colégio. Não tivemos, porém, sucesso. Foi uma tentativa. A relação do Colégio com o povo era mais voltada para o atendimento religioso. Naquela época, em Cuiabá, encontrávamos dificuldade para convencer um adulto a se alfabetizar, pois, acostumado a sobreviver da fartura da pesca e da mandioca, parecia que a convivência com a natureza bastava às pessoas mais simples. A abundância das condições naturais minimizava os problemas das condições sociais.

Em 1978, foi possível realizar algumas experiências educacionais numa linha mais crítica e libertadora. A maioria dos alunos internos vinha de fazendas e do Pantanal, jovens acostumados à solidão do campo. Às vezes, o pai tomava conta de uma fazenda ou era proprietário de uma área pantaneira e os vizinhos moravam muito distantes. Quanto à escola, a única possibilidade era colocar os filhos num internato. Normalmente, os internos tinham

que se adaptar às regras do Colégio. Fizemos uma experiência de reformular as regras do internato com a participação dos alunos, o que trouxe melhora sensível em termos de respeito às normas. Nossas aulas passaram a ser desenvolvidas por meio de dinâmica de grupo, discutíamos a situação brasileira, havia sempre o relato de um caso, relacionado à situação do regime político. Criamos mecanismos de discussão entre os alunos para a realização das atividades extracurriculares. No final do ano, alunos que inicialmente não abriam a boca para nada estavam participativos, dando opiniões, criticando. Os dois anos como coordenador e professor de internato possibilitaram-nos realizar experiências na área da educação, principalmente depois do Concílio de Jovens.

b) Da educação formal à educação popular

Nossa experiência com educação popular teve início em 1979. Naquele ano, mudamo-nos para São Paulo e iniciamos nossos estudos teológicos no Instituto Pio XI. Jovens de vários estados brasileiros vinham estudar nesse Instituto, a maior parte deles religiosos Salesianos. Vivíamos em comunidade. Durante a semana estudávamos, no fim de semana realizávamos trabalhos pastorais. Nossa equipe decidiu trabalhar na periferia de São Paulo, participando de um programa criado por D. Paulo Evaristo Arns, que preconizava que cada igreja do centro da cidade assumisse uma igreja da periferia. Nossa equipe, constituída de quatro estudantes e um padre, professor de Teologia, escolheu trabalhar na região do Jaraguá, num bairro chamado Jardim Ipanema. Cada membro da equipe ficou responsável por uma pastoral. Assumimos a pastoral social.

Iniciamos nosso trabalho, fazendo levantamento com os moradores das suas necessidades, pois o bairro era muito pobre, assim como o povo. Não havia linha de ônibus, asfalto, água, escola, creche e posto de saúde. Quando chovia, as ruas ficavam intransitáveis, era preciso andar uns trinta minutos para tomar o ônibus para o centro da cidade. Diante dos problemas levantados, conversamos com algumas lideranças do local e decidimos convocar uma reunião geral para discutir formas de resolver os problemas de infra-estrutura do bairro, objetivando melhorar as condições de moradia da comunidade. Refletimos sobre a importância de organizar a associação de moradores do Jardim Ipanema, visto que todos concordaram que a população, desorganizada, não tinha força política para reivindicar melhorias para o bairro. Dessa forma, surgiu a Associação de Moradores do Jardim Ipanema.

Com a associação organizada, foi fácil definir as prioridades: água e transporte coletivo. Elaboramos uma estratégia de ação qual seja, o registro da associação e,

concomitantemente, o início do processo de reivindicações, começando pela Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo – SABESP para canalizar a água e pela Secretaria Municipal de Transporte para implantar uma linha de ônibus até o bairro. Iniciávamos, assim, uma experiência de organização e participação popular que se fortalecia à medida que as reivindicações eram atendidas. Nos dois anos em que ali permanecemos, atuando junto com a associação e a comunidade, conseguimos avanços e deixamos uma série de reivindicações encaminhadas. Pudemos, com sucesso, desenvolver, no Jardim Ipanema, um projeto de alfabetização de jovens e adultos, sendo que quase todas as pessoas que participaram desse curso deram continuidade aos estudos. Sabemos de uma pessoa que se formou professora, prestou concurso, efetivou-se na rede municipal e continua hoje lecionando.

O bairro mudou devagar, a partir do resultado da luta da associação. Primeiro chegou o ônibus, depois a água, a creche, o posto de saúde, a escola. A comunidade do Jardim Ipanema aprendeu com sua própria experiência que o povo organizado tem poder de reivindicação e força política; que é possível melhorar as condições da vida da população, quando a comunidade age unida, defendendo os interesses da coletividade. De nossa parte, pudemos experienciar as diretrizes do Concílio de Jovens, as teorias de Paulo Freire sobre a consciência crítica, a comunidade como sujeito de seu destino.

c) Iniciando na luta política

Em 1979, também nos engajamos, em São Paulo, na luta pela anistia. Atuávamos em um grupo de intelectuais, artistas, estudantes e membros de outros segmentos, para reivindicar anistia aos exilados políticos e, concomitantemente, a redemocratização do País. Concentrávamo-nos, quase sempre, em frente ao Teatro Municipal, no fim da tarde, de onde íamos, em passeata, até a Praça da Sé. Às vezes, não conseguíamos chegar lá, pois a cavalaria nos dispersava. Tínhamos que entrar nas lojas, bares ou correr para não sermos presos. Mas terminávamos sempre em uma casa de *esfihas*, local que aproveitávamos para saciar a fome e discutir a próxima passeata.

A luta começou tímida. No início, éramos umas vinte pessoas. Havia sempre alguém que discursava, falava e lia publicamente os nomes de exilados e todos gritavam: *Presente*. Aproveitávamos, ainda, para falar do estado de direito e da importância de termos o país redemocratizado com uma nova Constituição. À medida que as passeatas eram realizadas, novas pessoas se aproximavam para fortalecer o movimento e, aos poucos, o número de pessoas foi aumentando. Houve momentos em que chegamos a contar 500 pessoas

reunidas em frente ao Teatro Municipal. Essa experiência marcou o início de nossa participação política.

No final de 1981, decidimos deixar a vida religiosa. Em 1982 fomos morar em Belo Horizonte e iniciamos uma outra fase de nossa vida. Continuamos nossa atuação como educador. Trabalhamos no Colégio Santo Agostinho como coordenador de estudos; no Colégio Marista, como professor de Religião e, no segundo semestre, como assistente de coordenação do Ensino Fundamental no Colégio Loyola. Matriculamo-nos, também, em cadeiras isoladas do curso de mestrado, na Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte. Todavia, a experiência mais interessante que fizemos naquele ano foi o trabalho com as Comunidades Eclesiais de Base na favela da Barragem.

d) A experiência nas Comunidades Eclesiais de Base

Fomos trabalhar na Pastoral da Favela, vinculada a uma igreja que atuava com as famílias que moravam na favela da Barragem, em Belo Horizonte. Era uma área em que, no fim de semana, geralmente, ocorriam mortes. A polícia fazia buscas, procurando assassinos e ladrões. Havia umas dez mil pessoas morando naquela área, quase todas provenientes do interior de Minas Gerais que vieram tentar a sorte na cidade grande e que tinham uma tradição religiosa.

Realizávamos as reuniões às quartas-feiras, sábados e domingos. Em 1982 foram organizados trinta grupos de trabalho, os quais, durante a semana, se encontravam para rezar e discutir os problemas da comunidade. Aos domingos celebravam a missa e, uma vez por mês, realizavam a plenária. O problema do desemprego era o mais evidente, seguido pelo da moradia, uma vez que a maioria das famílias pagava aluguel e vivia em condições desumanas. Rezando, discutindo os problemas e, às vezes, encontrando algumas saídas para determinadas dificuldades, a comunidade se fortaleceu e se transformou num referencial. Nessa época, a Prefeitura local vinha investindo em infra-estrutura dentro da favela e havia uma associação que intermediava o projeto. Todavia, constatamos que as verbas eram desviadas pela associação e, numa plenária, ficou decidido que a comunidade organizaria uma chapa para concorrer à representação da favela numa próxima eleição. Os grupos perceberam a importância de agir politicamente naquela realidade e a movimentação passou a repercutir em outras áreas da cidade, principalmente quando o coordenador da Pastoral da Favela da Arquidiocese promovia os encontros entre as diversas pastorais. A comunidade da Barragem não só se fazia presente, como também tinha participação ativa nas reuniões.

Em junho de 1982, ocorreu o grande evento de educação em Belo Horizonte, a II Conferência Brasileira de Educação, promovida pela Associação Nacional de Educação – ANDE, pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, pelo Centro de Estudos de Cultura Contemporânea – CEDEC; pelo Centro de Estudos, Educação e Sociedade – CEDES, com a colaboração da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. A conferência visava reunir intelectuais de todo o Brasil, principalmente aqueles ligados à educação, para repensar a educação brasileira, tendo como pano de fundo a questão da redemocratização do país.

A intelectualidade brasileira exilada já se encontrava de volta, muitos deles estiveram presentes nessa conferência, com destaque para Paulo Freire. Sua fala foi muito prestigiada pelos participantes e tivemos até a oportunidade de conversar com ele. Nesse diálogo, Paulo Freire falou-nos sobre a sua atuação como professor na Pontifícia Universidade Católica – PUC de São Paulo. Interessamo-nos pelos seus cursos e, em 1983, mudamo-nos para São Paulo e nos matriculamos na PUC, em dois cursos que Paulo Freire ministrava no Mestrado em Educação. Lemos várias de suas obras, escutamos muitas de suas histórias e pudemos dialogar sobre várias questões na área da educação popular. Foi um semestre enriquecedor.

e) O engajamento nos projetos políticos

A partir de junho de 1983, iniciamos nova experiência profissional: o desenvolvimento de projetos na área de Políticas Públicas. Fomos trabalhar com o Secretário do Interior do Estado de São Paulo, Chopin Tavares de Lima, no Governo de Franco Montoro. Participávamos de sua assessoria para pensar e elaborar projetos especiais a serem implantados em municípios paulistas, sendo que dois projetos estiveram sob nossa responsabilidade: o Programa Municipal de Alimentação e o Movimento da Juventude.

O Programa Municipal de Alimentação foi criado no contexto do processo de descentralização administrativa, que começava com a merenda escolar. O dinheiro para comprar os alimentos seria repassado aos municípios, dinamizando a economia local. Essa decisão fez com que vários prefeitos procurassem a Secretaria do Interior para obter orientação sobre o gerenciamento da merenda escolar. Fomos, então, encarregados de pensar um projeto que pudesse apoiar os prefeitos na implantação desse programa, visto que éramos da área da Educação.

Depois de fazermos o levantamento de algumas iniciativas municipais, uma nos chamou a atenção: a experiência que a prefeitura de Matão realizava com o uso da soja na merenda escolar, principalmente com o leite de soja. Ao visitar o projeto, percebemos que havia nele um potencial, que ele poderia se tornar um programa de apoio aos municípios. Foi nessa experiência que nos inspiramos para escrever o Programa Municipal de Alimentação, fundamentado em três eixos:

1 Produção de Alimentos: iniciativa da prefeitura na produção de hortaliças; incentivo ao pequeno produtor na produção de mel, criação de peixes e de pequenos animais.

2 Processamento: infra-estrutura para processar a matéria-prima; vaca mecânica para o processamento da soja, bem como para fazer sopas e sucos; padaria municipal para a produção de pães, bolos e biscoitos; cozinha-piloto para o aproveitamento do resíduo da soja, produção de sopas e quitutes.

3 Distribuição: mecanismos para fazer chegar o alimento às crianças da escola, na hora certa.

Para implantar o programa, realizamos o Seminário sobre Alimentação Escolar, em Matão, em setembro de 1983. A divulgação do evento pela Rede Globo criou uma grande demanda no Estado. Prefeituras de outros Estados manifestaram interesse em participar do programa. A partir desse seminário, nossa vida consistia em viajar, visitando os municípios para implantar o programa. Em cada região do Estado de São Paulo, promovíamos um seminário para tratar do combate à fome. Em dois anos, tínhamos consolidado a proposta com avanços na qualidade da merenda escolar no estado de São Paulo.

Já o Movimento de Juventude deveu-se ao *slogan* do governo Montoro, *Descentralização e Participação*. Com a ditadura militar, a juventude estava distanciada da política. Era preciso fazer alguma coisa para aproximar esse segmento do mundo político. Por decisão do secretário do Interior, Chopin Tavares de Lima, foi criado o Movimento de Juventude no Estado de São Paulo. Ficamos responsáveis por coordená-lo.

O movimento pelas eleições diretas mobilizava o Brasil. Assim, era preciso organizar um processo de reflexão com os jovens para que participassem conscientes no processo político, principalmente na eleição de uma Assembléia Nacional Constituinte.

Percorremos com uma equipe as 42 regiões de governo[1] promovendo encontros regionais com a juventude. Com os jovens trabalhávamos temas sobre a realidade brasileira, desenvolvíamos uma dinâmica fundamentada na participação de todos com encenações, músicas, gestos, desenhos, cartazes, reuniões em grupo e muita criatividade. Passamos o ano de 1985 refletindo sobre o Brasil. Em setembro do mesmo ano, promovemos um encontro estadual com o *slogan Pão e Liberdade*. Quatro mil jovens compareceram a esse encontro, a partir do qual fomos ao Palácio dos Bandeirantes apresentar a proposta dos jovens ao governo do Estado relacionada à redemocratização do País, à educação, ao desenvolvimento econômico-social e à participação política.

Quando o governador Franco Montoro viu aquela multidão de jovens chegando, ficou surpreso. A juventude, animada, gritava: *Pão e Liberdade, o futuro começa hoje e se chama juventude*. Foi um encontro de muita emoção entre as autoridades presentes e a juventude, com grande sinergia e tudo indicava que haveria um desdobramento positivo a favor da juventude.

A Organização das Nações Unidas – ONU declarou 1986, o *Ano Internacional da Paz*. O Movimento da Juventude definiu uma pauta de atividades, entre elas, um grande evento pela paz a se realizar em 18 de maio, além de um concurso, em nível estadual, sobre o pacifismo. A cidade de Jaú foi o palco desse encontro e a ele compareceram, aproximadamente, vinte mil jovens. Autoridades políticas estaduais e municipais marcaram presença, entre as quais destacamos o Governador do Estado e seus secretários, o presidente da Assembléia Legislativa, deputados federais e estaduais, prefeitos e vereadores. A partir desse encontro o governador cria o Conselho Estadual da Juventude.

Em junho de 1986, estivemos com 45 jovens em Brasília, entregando às autoridades federais o resultado do concurso e o Manifesto da Juventude Sobre a Paz. Fomos recebidos pelo Presidente da República, José Sarney, e pelo Presidente do Congresso Nacional, Ulisses Guimarães. Também fomos ao Itamaraty. Fábio Marcelo Ramos de Souza, 15 anos, que ganhara o concurso, foi recebido pelo Secretário Geral da Organização das Nações Unidas – ONU, Xavier Perez de Cuellar, em Washington, a quem entregou a mensagem dos jovens paulistas pela paz.

---

[1] Com o processo de descentralização, o governo Franco Montoro, (1983-1987), organizou a administração pública no Estado de São Paulo em 42 Regiões de Governo, compostas por uma média de 10 municípios em cada uma delas. Havia nelas um escritório de governo, que ficava na sede da região, com um coordenador. Nele funcionava o colegiado da Administração Estadual, CAE e o colegiado das administrações municipais, CAM. Em cada região eram discutidos e se planejavam o desenvolvimento regional e as prioridades para cada região e município. Sobre região de governo, cf. A Batalha da Descentralização e Participação no Governo Montoro, 1987, 39-49.

O Movimento de Juventude despertou muitos jovens para a vida política e ajudou a renovar quadros, além de contribuir para minimizar o distanciamento e o desinteresse de milhares de jovens pela política, decorrentes da repressão perpetrada pela ditadura militar.

f) A participação na Secretaria da Educação

Com a vitória de Orestes Quércia na eleição para governador do Estado de São Paulo, em novembro de 1986, Chopin Tavares de Lima tornou-se o Secretário Estadual de Educação. Acompanhamo-lo durante a sua gestão e fomos responsáveis por duas ações nessa Secretaria, quais sejam, coordenador do Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC e organizador da Diretoria de Projetos Especiais da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE.

O PROFIC**,** criado por José A. Pinotti, último secretário de Educação no governo Montoro, carecia de diretrizes para sua implantação, uma vez que não houve tempo hábil para dinamizá-lo. Dois documentos foram produzidos para orientar os parceiros da Secretaria Estadual da Educação na execução do programa: PROFIC*: Diretrizes e Ação* e *Os Seis Momentos do PROFIC*. Havia dificuldade em implantar o programa na rede estadual por falta de espaço físico, já que, dificilmente, haveria escolas estaduais que pudessem acolher alunos durante oito horas diárias. Não obstante, pudemos acompanhar experiências de educação integral, como a de São Roque, resultado de uma parceria entre a Prefeitura Municipal e a Secretaria Estadual da Educação. A municipalidade ganhou de um empresário um alqueire de terra para desenvolver projetos sociais e propusemos que fosse implantado o PROFIC naquele município. A proposta era dinamizar o projeto, já em andamento e coordenado por uma engenheira agrônoma, para crianças que estudavam numa escola pública, localizada perto da área. Os alunos do período da manhã freqüentariam o projeto na parte da tarde, os que estudavam à tarde, o faziam na parte da manhã. Foram desenvolvidas 95 atividades naquela área, com a participação dos alunos. Todo o trabalho estava baseado na agricultura orgânica, havia desde plantas medicinais à criação de *escargots*. Nos fins de semana, as crianças vendiam os produtos na feira do produtor, o dinheiro arrecadado era dividido e colocado numa poupança em nome de cada aluno. Três seminários foram promovidos sobre a experiência de São Roque. Cerca de 150 educadores da rede pública, de várias regiões do Estado, conheceram o projeto. A idéia era que, a partir daquele modelo, fossem implantadas

ações semelhantes em vários municípios paulistas. Essa experiência foi registrada em um vídeo com o título *Semente em Solo Fértil*[2].

A FDE foi criada em junho de 1987 para dinamizar projetos de cunho social e para absorver as atividades desenvolvidas por três instituições que foram extintas: a Fundação para o Livro Escolar – FLE, responsável pela distribuição de livros às escolas, a Companhia de Construções Escolares – CONESP, empresa estatal, e o Centro Nacional de Formação – CENAFOR, órgão federal, voltado à formação profissional de nível médio. Fomos trabalhar na Fundação como um dos diretores, com a missão de organizar e dinamizar a Diretoria de Projetos Especiais. A Secretaria da Educação tinha vários projetos em andamento, entre eles o *Interior na Praia* e o *Redescobrindo o Interior*. Este último foi o maior projeto turístico realizado no Brasil, pelo qual alunos do interior e da capital passavam uma semana de férias no litoral, em janeiro e fevereiro, e os alunos do litoral e da capital passavam uma semana de férias em municípios do interior no mês de julho. Projetos, como *Grêmio Estudantil*, *Associação de Pais e Mestres* e *Conselho de Escola*, faziam parte da Diretoria de Projetos Especiais. Outros projetos, como *Passado ao Vivo*, *Aprendiz da Terra* e *Educador de Bairro*, contribuíram para ampliar a visão cultural em milhares de jovens da escola pública. Nessa época (1986), a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida – SIDA (AIDS) passou a ser uma das grandes preocupações da Secretaria da Educação. Com um grupo de educadores multidisciplinares, ajudamos a elaborar uma revista para toda a rede estadual de ensino, com o objetivo de informar e prevenir alunos e alunas quanto à doença.

O projeto ao qual mais nos dedicamos foi a *Reforma de Ensino da Zona Rural*. Com a gerência de *Estudos e Debates*, da Diretoria de Projetos Especiais, passamos dois anos conhecendo e fazendo levantamento da realidade escolar, na zona rural do Estado de São Paulo. Percorríamos todas as regiões, gravávamos as opiniões das pessoas envolvidas com a educação rural e entrevistávamos professores, alunos e pais de alunos. Pudemos conhecer de perto as mais variadas experiências que ocorriam com o ensino na zona rural e aí constatamos quatro tipos de escolas: escola isolada, escola de emergência, escola agrupada e unidades escolares de ação comunitária – UEACs. Às vezes, num mesmo prédio, funcionavam duas ou três escolas. A maioria contava com três, quatro ou cinco alunos. Era preciso melhorar a organização dessas escolas. Nesse sentido, chegamos a um consenso com as Secretarias Municipais de Educação e com as Diretorias de Ensino quanto à reorganização física das escolas, reuniríamos aquelas dezenas de escolinhas em uma escola mais central, com o

[2] O vídeo *Semente em Solo Fértil* foi distribuído, na época, nas Diretorias de Ensino. Pode-se encontrar cópias na Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE.

objetivo de melhorar as suas condições físicas e pedagógicas. Além disso, cada Diretoria de Ensino iria contratar um técnico agrícola para orientar os alunos em projetos rurais.

A proposta foi debatida amplamente em seminários, realizados em todas as Divisões Regionais de Ensino, com a participação de lideranças da zona rural, pais de alunos, professores, alunos, representantes das Secretarias Municipais de Educação, prefeitos, vereadores e técnicos das Diretorias de Ensino. Todos concordaram que o agrupamento das escolas melhoraria não só as suas condições físicas, mas também a qualidade do ensino, uma vez que os professores estariam juntos, trocando experiências, e os alunos contariam com mais colegas para desenvolver atividades coletivas. Eliminaríamos aquelas quatro nomenclaturas de escolas e passaríamos a ter a *Escola da Zona Rural*. Cada município iria negociar com a Diretoria de Ensino o projeto que atendesse aos interesses de sua comunidade rural. Uma vez aprovado, o projeto era encaminhado à Secretaria Estadual da Educação.

Quando implantamos as primeiras experiências, encontrávamo-nos no meio de uma greve que a culminou com a saída do Secretário da Educação. Fomos também substituídos na Diretoria de Projetos Especiais, mas continuamos como técnico na FDE e fomos prestar serviços na Secretaria da Promoção Social, colaborando na implantação do projeto *Circo Escola*.

g) O trabalho no Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário – IBEAC

Em 1986, Franco Montoro, ainda governador do Estado de São Paulo, convidou-nos para ser diretor do IBEAC, Instituto que ele fundara em 1981. Colaboramos com a instituição em várias atividades, principalmente na formação política para a juventude e organização de seminários. Uma das ações, com abrangência nacional, que teve o Instituto como um dos coordenadores, foi a Campanha pelo Parlamentarismo. Contudo, intensificamos nossos trabalhos no IBEAC a partir de 1989, quando Montoro lançou o Movimento Nacional de Participação, que tinha como objetivo engajar segmentos organizados e lideranças nacionais e comunitárias em projetos sociais. O IBEAC era sua sede e coordenava suas ações. Lideranças de todo o Brasil participavam das reuniões e discutiam os problemas brasileiros, entre elas, D. Hélder Câmara, símbolo da resistência à ditadura militar. Ficou acertado, a partir das reuniões, que iríamos engajar as pessoas por meio de projetos concretos que ajudassem a minimizar problemas sociais da comunidade. A educação foi aprovada como prioridade, pois havia consenso quanto à importância de investir em projetos educacionais que ajudassem as pessoas a ampliarem sua visão de mundo. O registro do *Programa de Educação*

de Jovens e Adultos, uma das ações educacionais definidas pelo movimento, implantada e coordenada pelo IBEAC, no Estado de São Paulo, é o motivo desta dissertação de mestrado por sua abrangência e significado. Estudar a contribuição objetiva do IBEAC, no período de 1993 a 2002, à educação de jovens e adultos, no Estado de São Paulo, é o desafio que temos pela frente.

h) Razões para estudar a experiência de educação de jovens e adultos do IBEAC.

Temos observado que muita ação importante, realizada por iniciativa de segmentos organizados da sociedade, se perde por falta de registro. Esses segmentos, como também pessoas físicas, têm desenvolvido ações e projetos comunitários, colaborando para minimizar os problemas sociais brasileiros. Milhares de iniciativas, desenvolvidas pela sociedade organizada, vêm compensando a ausência da intervenção governamental. Igrejas, centros espíritas, associações de bairros, movimentos sociais, organizações não-governamentais e empresas têm contribuído com o desenvolvimento de projetos sociais, ocupando *vazios* decorrentes da ausência de políticas públicas.

Assim, esta dissertação tem como objetivo principal registrar uma experiência desenvolvida no Estado de São Paulo, no período de 1993 a 2002, o Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA, do Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário – IBEAC, em seus fundamentos pedagógicos, políticos e culturais. Duas razões tornam importante o registro do Programa naquele período:

1 não permitir que a experiência fique no anonimato e, com o passar do tempo, seja esquecida e

2 conhecer a contribuição que o IBEAC deu na área de educação de jovens e adultos, entre 1993 e 2002, ao preencher o vazio institucional, de responsabilidade do poder público, principalmente no município de São Paulo, após o encerramento do Movimento de Alfabetização, MOVA.

Numa época em que o conhecimento se torna vital para o cidadão e a sociedade, não podemos deixar para segundo plano a educação de jovens e adultos, porque o analfabetismo limita a visão de mundo e o cidadão deixa de usar os conhecimentos disponíveis para se situar e fazer, criticamente, a leitura do mundo em que vive. A experiência do IBEAC se insere nesse esforço para enfrentar o problema do analfabetismo no Estado de São Paulo e possibilitar aos jovens e aos adultos o acesso, permanente, ao conhecimento. A experiência

continua, embora menos abrangente, segundo dados obtidos no relatório anual[3] do IBEAC de 2003.

Como objetivos específicos desta dissertação, pretendemos:

a) indicar elementos que possam colaborar na organização de políticas públicas de EJA fundadas na participação comunitária;
b) explicitar as contribuições do IBEAC para o desenvolvimento de processos organizativos visando à efetivação da EJA no Estado de São Paulo e
c) apresentar os fundamentos do projeto social preconizado pelo IBEAC que embasaram o seu programa de EJA.

O IBEAC desenvolveu a EJA num período conturbado para a educação de jovens e adultos no Brasil. Esta constatação corrobora a relevância do estudo dessa experiência, bem como as proposições expressas nos objetivos desta dissertação.

Dados oficiais do documento *Políticas de melhoria da Qualidade da Educação, um balanço institucional,* (2002, p.130) mostram que, após a extinção da Fundação Educar (1986 – 1990), criada para substituir o MOBRAL (1970 – 1985), a Educação de Jovens e Adultos entrou num período de crise. A própria Fundação Educar não conseguiu desenvolver nenhuma política pública, em nível nacional, capaz de articular estados e municípios na execução de projetos substanciais nessa área, uma vez que deixara de ser um órgão executor para tornar-se um órgão de apoio (idem, p.129).

O período de 1986 a 1995 foi marcado por indefinições, discussões, busca de rumo e experiências localizadas. Os governantes brasileiros se ativeram apenas ao cumprimento de protocolos internacionais, participando de conferências regionais e internacionais organizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e assinando documentos produzidos nessas conferências. As iniciativas governamentais, nessa área, não tinham continuidade e eram de pouca duração. Em 14 de dezembro de 1988, o governo federal criou a Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização – CNAIA, pelo Decreto nº 97.219, presidida por Paulo Freire e, depois, por José Eustáquio Romão. Sua missão era coordenar os programas e as atividades relativas ao Ano Internacional da Alfabetização. O documento *Alfabetizar e Libertar*, elaborado pela comissão, propunha a realização de uma Conferência Nacional de Educação para Todos e a

[3] Segundo esse relatório, o IBEAC atendeu dez mil alunos em 2003. Comparando com 2002, quando atendera 32 mil alunos, reduziu em mais de 2/3 o seu trabalho, deixando de abranger diversos municípios e regiões do Estado de São Paulo, anteriormente atendidos.

elaboração do Plano Decenal de Ação, a partir dos municípios. O documento não foi assumido pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC (Romão, 1995, p.100).

Em 11 de setembro de 1990, o governo federal instituiu a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, extinto em 1992, ano do impeachment do presidente Fernando Collor de Mello (idem, p.102). O Ministério da Educação criou, em agosto de 1994, a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos, objetivando impulsionar a formulação e a implementação de políticas públicas nesse *setor. Políticas de Melhoria da Qualidade da Educação* (2002 p. 130). Os trabalhos dessa Comissão, vinculada à Secretaria do Ensino Fundamental do MEC, encerraram-se em 1997. O seu enfraquecimento deveu-se ao fato de que "... o trabalho da Comissão, revestiu-se de um caráter eminentemente político, em detrimento de um papel de assessoria técnica, confundindo suas reais funções". (idem, p. 130).

No governo Itamar Franco, de 29 de agosto a 2 de setembro de 1994, foi realizada a Conferência Nacional de Educação para Todos, concluída com o Acordo Nacional de Educação para Todos. (Romão, 1995, p.105). O Governo Fernando Henrique, que sucedeu a Itamar Franco, não aceitou implementar esse acordo. A partir de 1995, inicia-se uma retomada da política de educação de jovens e adultos, sob novas diretrizes, coordenada pela Secretaria de Educação Fundamental – SEF do MEC. A Comissão Nacional se reuniu, pela última vez, em Natal – RN, em 1997, para aprovar o documento brasileiro para a Conferência Regional preparatória para a Conferência Mundial, que seria promovida pela UNESCO. O documento não foi votado, a Comissão não seria mais convocada e a coordenadora de EJA do Ministério da Educação foi substituída. A educação de jovens e adultos havia tomado outro rumo.

Nesse período de crise sobressaíam algumas experiências por iniciativa do poder municipal, como o Movimento de Alfabetização, MOVA, no governo de Luiza Erundina, (1989-1992), no município de São Paulo, implantado por Paulo Freire, então secretário de Educação no Município.

Ao analisarmos a documentação produzida pelo IBEAC[4], observamos que a Instituição contribuiu com a educação de jovens e adultos, preenchendo um vazio institucional, de responsabilidade do poder público. Nessa lacuna, a partir de 1993, o IBEAC

[4] Documentação analisada: Participação da Sociedade civil na Educação: alternativas para a melhoria da Escola Pública, IBEAC, 1995 ; Seminário Internacional: Educação e Escolarização de Jovens e Adultos, volume 1 e 2, IBEAC, MEC, BRASÍLIA, 1997; Alfabetização e Escolarização de Jovens e Adultos no Estado de São Paulo: experiência e aprendizado, IBEAC, 2001; Alfabetização e Escolarização de Jovens e Adultos: diretrizes, IBEAC, 2001; Relatórios Anuais, IBEAC,1990-2003.

exerceu o papel de articulador, sem a pretensão de substituir o Estado, mas agindo de acordo com a sua missão. Assim, organizou, na cidade de São Paulo e em vários municípios da área metropolitana e do interior, projetos de educação de jovens e adultos, gerenciados sob a ótica de uma nova forma de participação da sociedade, por meio de organizações não-governamentais – ONGs[5].

A atuação do IBEAC nesse Programa permite-nos formular a hipótese: o vazio causado pela ausência do Estado na condução de políticas públicas é, normalmente, ocupado por segmentos organizados da sociedade e sua abrangência depende do grau de ausência do Estado. Quanto mais ausente ele estiver, maior será o raio de ação de segmentos organizados da sociedade, comprometidos com o desenvolvimento de determinada política pública.

No caso do IBEAC, constatamos que houve crescimento substancial de sua atuação no Estado de São Paulo entre 1993 e 2002. A partir de 2003, sua atuação diminuiu, o que coincide com a retomada pelo Estado (nas esferas federal, estadual e municipal) da oferta de projetos na área da educação de jovens e adultos. Além disso, outras instituições começaram a se interessar e a atuar nessa área, aumentando substancialmente a oferta de projetos e ações nesse campo.

Ao registrar a experiência do IBEAC ressaltamos que as instituições não-governamentais não são "novidade histórica" no Brasil, sobretudo, desenvolvendo programas de educação de jovens e adultos, com característica de política pública.

Paiva (2003) descreve em seu livro *História da educação popular no Brasil* a atuação da Cruzada da Ação Básica Cristã – ABC, nascida no Recife, em 1962, por iniciativa de um grupo de professores do Colégio Evangélico Agnes Erskine. Essa experiência, que tinha o objetivo de alfabetizar um milhão de pessoas no período de cinco anos, teve tanto o apoio de governos nordestinos, como do governo federal, além da interferência dos Estados Unidos da América – EUA.

Outra experiência, com as características de política pública, tema da tese de doutorado de Wanderley (1982), foi o Movimento de Educação de Base – MEB, iniciativa da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. O MEB começou a atuar em 1961, com o apoio do governo Jânio Quadros, sobreviveu à ditadura militar, e continua ainda em ação, priorizando as regiões Norte e Nordeste.

---

[5] Maria da Glória Gohn, em seu *livro Teorias dos movimentos sociais*, afirma que, nos anos 1990, o modelo de movimento social norte-americano chega ao Brasil por intermédio de ONGs internacionais. Caracteriza esse modelo como "movimento-organização, com ênfase na auto-estruturação a partir de certos pontos: política interna de captação de recursos; constituição de uma base de adeptos e militantes; articulação com a sociedade civil e política por meio de políticas de parceria; envolvimento em projetos sociais operacionais; e política de formação e qualificação de quadros". (2002, p. 240).

Cada uma dessas experiências teve uma fundamentação teórica que informava a sua base ideológica e as diretrizes para a ação, como também seus objetivos, metas e estratégias. Dessa forma, procuraremos analisar nesta dissertação:

1 os motivos que levaram o IBEAC a trabalhar com a educação de jovens e adultos, com características de política pública;

2 os princípios que embasaram seu programa educacional;

3 os objetivos que queria alcançar;

4 as metas;

5 as ações e

6 suas estratégias.

O IBEAC não desenvolveu o seu Programa de Educação de Jovens e Adultos de forma aleatória. Antes de começar a atuar nesse campo, o Instituto articulou a realização de seminários e debates sobre a participação da sociedade civil na educação e organizou uma série de *workshops* sobre o tema, publicando o resultado dessa reflexão. Por meio desse intenso debate, a direção do Instituto pôde colher subsídios para implantar sua experiência. O IBEAC antecipou-se à nova tendência de desenvolvimento de políticas públicas fundamentada na parceria, visto que teve, inicialmente, como parceiro financiador do seu Programa, uma instituição não-governamental, a Associação dos Bancos do Estado de São Paulo – ASSOBESP, posteriormente, o Ministério da Educação e, mais tarde, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

O Instituto inovou na forma de tratar a qualidade do trabalho ao criar um sistema mensal de cursos de capacitação, ao qualificar e atualizar os coordenadores pedagógicos e monitores de forma permanente e ao definir semanalmente encontros pedagógicos entre coordenadores e monitores para troca de experiências, superação de problemas com os alunos e preparação conjunta das aulas semanais.

A preocupação com o direcionamento do trabalho, com a necessidade de se posicionar teoricamente e de obter novos subsídios para fortalecer sua ação, bem como propiciar a troca de experiência com outros educadores, levou o IBEAC a promover o *Seminário Internacional sobre Educação e Escolarização de Jovens e Adultos*, em maio de 1996, em parceria com o Ministério da Educação. O seminário contou com a participação de vários conferencistas de renome internacional, como José Rivero, Carlos Alberto Torres, José Ramón Flecha Garcia, Rainer Lehmann, Maria Isabel Infante, Maria Eugenia Letelier e Enrique Pieck. Paulo Freire encerrou o evento. Centenas de educadores, procedentes de 18 Estados brasileiros, participaram do seminário, cujo registro está publicado em dois volumes:

o primeiro contém as conferências e experiências internacionais e o segundo, as experiências nacionais.

O IBEAC, ao buscar referências teóricas para fortalecer seu projeto, demonstrou que, além da intenção de contribuir para a educação de jovens e adultos, objetivando melhorar a vida das pessoas, estava preocupado com a definição de diretrizes para a implantação de seu Programa com maior segurança, a fim de alcançar os seus objetivos.

Esse contexto levou-nos a delimitar como objeto desta dissertação a possibilidade de o IBEAC, como instituição não-governamental, oferecer, alguma contribuição para o desenvolvimento de uma política pública na área da educação de jovens e adultos, no Estado de São Paulo, entre 1993 e 2002, período considerado como o da implantação do neoliberalismo[6] no Brasil.

A Política pública está relacionada ao exercício de poder que envolve Estado, Governo e Sociedade Civil, com a finalidade de definir o uso dos recursos públicos, humanos, materiais ou financeiros. Abad, (2003 p.14), propõe dois sentidos para o entendimento de política:

1 "a luta pelo poder e a busca de acordo de governabilidade que, atualmente, se profissionaliza por meio de técnicos, especialistas e lobistas de interesses" e

2 "como programa de ação governamental, policy em inglês, cujas conotações são mais técnicas e administrativas."

Segundo o autor, ambas estão relacionadas e são inseparáveis.

> A política pública, nome mais utilizado na América Latina, expressa aquilo que o governo opta por fazer ou não fazer, frente a uma situação.
> A política pública é a forma de concretizar a ação do Estado, significando, portanto, um investimento de recursos do mesmo Estado.
> Admitindo-se delegar ao Estado a autoridade para unificar e articular a sociedade, as políticas públicas passam a ser um instrumento privilegiado de dominação.
> A política pública, ao mesmo tempo em que se constitui numa decisão, supõe uma certa ideologia da mudança social, esteja ela explícita ou não na sua formulação.
> Essa decisão é o resultado do compromisso de uma racionalidade técnica com uma racionalidade política (ABAD, 2003, p.14.)

[6] Neoliberalismo é, para muitos autores, o novo modelo de capitalismo que aparece, a partir da década de 1970, no cenário político, liderado pelos Estados Unidos da América e pela Inglaterra, inspirado nas idéias de Friedrich Von Hayek, austríaco radicado nos EUA, e de Milton Friedman. O neoliberalismo substitui o modelo keynesiano, implantado após a Segunda Guerra Mundial, nos países de economia capitalista, cujo modelo de Estado era o de *Bem-Estar Social* e a dominância do capital era produtiva. Com o neoliberalismo, há a hegemonia da globalização que tem como objetivo a expansão da acumulação do capital financeiro. Comblin, (2001), define o neoliberalismo como a "utopia ou teoria que pretende dar uma explicação total do ser humano e da sua história em torno da economia. Faz da economia o centro do ser humano a partir do qual todo o resto se explica". (p. 15)

> ...a racionalidade política é influenciada por múltiplos fatores, que podem ser sintetizados e agrupados da seguinte maneira:
> O projeto político dominante (as "megapolíticas" de desenvolvimento).
> As demandas, necessidades e interesses da população, com os canais e instâncias políticas para a sua expressão.
> Os recursos disponíveis (técnicos, materiais, econômicos, humanos, etc.), concretizados na forma de um Gasto Público Social (GPS), por sua vez subdividido em Investimento Social e Custos de Operação.
> As propostas alternativas e o capital político não hegemônico.
> O desenvolvimento institucional da sociedade.
> O contexto internacional (idem, p.14-5).

Assim, política pública é um instrumento governamental que, usando recursos do Estado, sejam materiais ou técnicos, atende às demandas, administra conflitos sociais, articula, organiza e mobiliza a sociedade para uma determinada ação, segundo um modelo de desenvolvimento econômico.

No conceito de Bobbio,

> ...para que exista uma política pública como tal, faz-se necessário que uma situação determinada requeira solução por meio dos instrumentos de ação política, ou seja, da ação que tem como finalidade a formação de decisões coletivas que, uma vez tomadas, se convertam em vinculadoras de toda a coletividade (apud ABAD, 2003, p.15).

O IBEAC desenvolveu seu programa de educação popular[7] com características próprias, segundo as diretrizes que sempre nortearam a sua missão: descentralização e participação. Centenas de entidades e associações foram animadas a participar desse trabalho tanto na capital, quanto na Grande São Paulo e no interior, por meio de uma rede idealizada e articulada pelo próprio IBEAC, denominada *Conselhos Comunitários de Educação, Cultura e Ação Social*, formados por representação de segmentos organizados da sociedade civil, como igrejas, sindicatos, associações comerciais, entidades ligadas às indústrias, Rotary Clube, Lyons Clube, associações de bairros e clubes, entre outras. Havia, em algumas cidades ou regiões, representação de Secretarias Municipais da Educação. Participavam também pessoas físicas como monitores, coordenadores pedagógicos e alunos. Por meio dos Conselhos, o IBEAC atendeu, com o seu Programa, dezenas de municípios paulistas, atingindo, em 2002, 58 municípios[8] e 143 mil alunos. Em algumas regiões, como de Itapeva, com a ausência do poder local, havia apenas esse projeto para atender à demanda nessa área. Nesse sentido,

---

[7] Educação popular significa, nesse caso, educação de jovens e adultos, desenvolvida nas comunidades, inspirada nos círculos de cultura, propostos por Freire (1980) tendo como espaço físico salões paroquiais, igrejas evangélicas, sedes de associações comunitárias, salas de escolas públicas, todas elas localizadas nas periferias dos grandes centros. Nos municípios do interior do Estado de São Paulo, os espaços físicos eram mais centrados em salões paroquiais e escolas estaduais. Atendiam-se jovens a partir dos 14 anos, todos oriundos do segmento mais pobre da população.

[8] Relatório IBEAC, Programa de Educação de Jovens e Adultos, 2000, 1, 2, p.30.

podemos entender, utilizando o conceito de Bobbio sobre política pública, que o IBEAC exerceu poder político, articulando uma coletividade para trabalhar uma determinada demanda: a educação de jovens e adultos.

Em 2001, o Programa representou o Brasil numa avaliação que a UNESCO faz todos os anos com projetos de alfabetização de jovens e adultos desenvolvidos em vários países. O júri internacional que avaliou os projetos considerou, naquele ano, o Programa EJA do IBEAC como o melhor projeto do mundo. O IBEAC ganhou o prêmio *Alfabetização Noma*, entregue em 11 de setembro de 2001, pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. O fato de esse Programa ter passado pelo crivo de uma avaliação da UNESCO e ser premiado por um júri internacional também justifica voltarmos nossa atenção a ele.

Assim, este trabalho está organizado nos seguintes tópicos:

1 histórico da educação de jovens e adultos no Brasil;

2 IBEAC: contextualização, dados históricos, missão, objetivos e ações;

3 contextualização e análise do Programa de Educação de Jovens e Adultos do IBEAC: objetivos, metodologia, estratégias e ações;

4 síntese das principais idéias do Seminário Internacional promovido pelo IBEAC;

5 contribuição do IBEAC;

6 considerações finais.

Como fonte de pesquisa, utilizamos a documentação e as publicações do IBEAC entre 1983 a 2003 e do Ministério da Educação relacionados à política de alfabetização de jovens e adultos, entre 1985 a 2003; documentos e publicações da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo e do Município de São Paulo entre 1985 a 2003; além da bibliografia que aborda a questão da alfabetização de jovens e adultos.

Para situar o IBEAC e a sua experiência usamos a bibliografia relacionada às áreas de História da Educação, Política, Economia e depoimentos de intelectuais.

Como procedimentos metodológicos, realizaremos:

1 revisão bibliográfica – de conceitos, como política pública, cidadania, participação a partir de autores, como Aristóteles, Kant, Rousseau, Abad, Demo, Montoro, Gohn, Paiva e Ribeiro.

2 histórico do IBEAC a partir do seu livro de atas, relatórios e publicações, de 1983 a 2003.

3 Análise dos dados

Assim, essa pesquisa é de natureza descritiva e configura-se como um estudo de caso.

Duas categorias estarão presentes como eixo de todo o trabalho: a cidadania e a participação. Elas fazem parte dos princípios do IBEAC[9]. Em qualquer projeto que a Instituição venha a desenvolver, faz-se necessário verificar se essas categorias estão presentes. A preocupação do IBEAC, ao se envolver com o Programa de Alfabetização, era capacitar as pessoas não escolarizadas para exercer, com maior eficácia, sua cidadania, participando de forma efetiva na solução dos problemas pessoais e coletivos. Nesse sentido, a educação de jovens e adultos era entendida como um instrumento essencial para o fortalecimento da cidadania, qualificando jovens e adultos para a participação política, compreendida como exercício de poder; para a participação econômica, entendida como usufruto de renda, produto de trabalho que provê a sobrevivência, bem como bem-estar; para a participação na cultura, compreendida como acesso e produção de conhecimento.

Faz-se necessário apresentar as categorias cidadania e participação de acordo com a perspectiva assumida pelo IBEAC que, em nenhum momento, preocupou-se em trabalhá-las por meio dos antagonismos das classes sociais, mas em um tom conciliatório, fundamentado no diálogo. Há uma preocupação de não incentivar o ódio nem provocar a violência como meio de enfrentar os problemas coletivos. Assim, cidadania e participação, para o IBEAC, não foram trabalhadas a partir da perspectiva de luta de classes. Observaremos melhor essa questão pela análise dos estatutos do IBEAC, do comprometimento ideológico do grupo que o criou, de seus objetivos, missão, parceiros e do conteúdo das suas publicações.

O conceito de cidadania ampliou-se com o desenvolvimento histórico. Segundo Ribeiro (2002), na Grécia antiga, cidadãos eram pessoas livres e iguais, que podiam, assim, usufruir do ócio para pensar, legislar, discutir, fazer política. Qualquer tipo de trabalho era incompatível com a liberdade, isto é, ser livre. Aqueles que trabalhavam não eram livres, portanto, não eram cidadãos. Ribeiro (2002) relata que, para Wolf (1996), a democracia grega excluía das decisões políticas 90% da população. Para Platão (1975), caberia aos filósofos a governabilidade. Já para Aristóteles (1973), a filosofia, era reservada à formação do cidadão. Cidadania, portanto, era uma relação que se estabelecia entre homens livres do trabalho com a cidade-estado, onde exerciam a função política e obedeciam às leis. Para Ribeiro, (2002), o ideal da educação grega, segundo Marrou, (1975), era formar, no homem das classes dirigentes, o político com a capacidade de governar a cidade e se fazer obedecer pelos demais.

A cidadania, no Estado moderno, segundo Ribeiro, (2002), é entendida a partir do conflito da burguesia que disputa o espaço público com a nobreza e o clero. Há, ao mesmo

[9] cf. Alfabetização e Escolarização de Jovens e Adultos : Diretrizes, 2000, p.11.

tempo, elementos comuns e diferentes da cidadania grega. O cidadão, nos dois casos, “é um indivíduo masculino, dotado de razão e proprietário.” (ib., p.118) Para o grego, “a razão está associada à propriedade de escravos e ao ócio, ao exercício do conhecimento filosófico e à ação política”. (ib., p.118) Na cidadania moderna, a razão está associada ao trabalho, isto é, ao comércio e ao nascimento das ciências físico-naturais. “Nos dois casos, a cidadania qualifica classes que estão no poder (Atenas), ou que aspiram ao poder (burguesia européia)” (ib., p.118). Onde está a diferença? “...a filosofia, cujo discurso dá sustentação à cidadania grega, não proble-matiza a propriedade.”(RIBEIRO, 2002, p.118). Ela é vista “como um bem natural daquele que tem o dom da inteligência e a liberdade das mãos para governar e pensar” (ib., p. 118). Por outro lado, o discurso que fundamenta a cidadania moderna, apresenta a propriedade privada como resultado do trabalho humano. “O trabalho significa, portanto, a ruptura com o estado de natureza e o fundamento do princípio da propriedade, que dá ao homem burguês a justificativa moral e legal para preservá-la e defendê-la.” (ib., p. 118). Por causa disso, “pode justificar também, a expropriação da terra, a subordinação dos camponeses, a escravidão dos negros e até daqueles que não fazem produzir por “métodos racionais”, como os povos indígenas”. (ib., p.118) Pensadores, como Hobbes, Locke, Rousseau e Kant contribuíram, substancialmente, com idéias que fundamentaram a criação do Estado liberal. A medida, porém, que ele se consolida, produz discursos que se afastam daquele princípio que afirma o trabalho como origem e fundamento da propriedade. O problema é: “como conciliar a liberdade do indivíduo com a igualdade dos cidadãos perante a lei?” (ib., p.119)

“Rousseau propõe uma democracia direta, em que o cidadão intervenha diretamente nos processos político-decisórios que são do seu interesse.”(ib., p.119)

Para Ribeiro, (2002), Kant leva essa questão para outra direção, preocupado em “explicar a contradição entre a liberdade do indivíduo e a vontade autônoma para formular uma moral que, ao mesmo tempo, responda pela liberdade de cada um e pela igualdade dos que vivem em sociedade”(ib., p.120). O filósofo alemão defende uma síntese entre o que propõe Rousseau, na democracia direta, e Hobbes, no poder do soberano, que toma a si a responsabilidade de garantir a paz e a segurança ameaçadas pelo egoísmo natural do homem. Define, ainda, os elementos da cidadania moderna “a partir dos princípios em que se assenta a sociedade civil: 1 “a liberdade de cada membro da sociedade como homem; 2 a igualdade deste com os outros, como súdito; 3 a independência de cada membro de uma comunidade como cidadão (KANT, 1995b, p. 75)”. (ib., p.120) “A liberdade, exercida segundo as leis, permite a igualdade, que se reflete na possibilidade de, com os próprios méritos, ascender

socialmente; a igualdade, por sua vez, supõe que cada um tenha as condições necessárias para desenvolver suas capacidades.” (ib., p.120) Para Ribeiro, (2002), Kant vê na educação o instrumento que dá condições de ascensão social, visto que “é pelo conhecimento que o homem supera a minoridade em que se encontra mergulhado, fonte de preconceitos e da ignorância” (ib., p. 120). Segundo Ribeiro, (2002), o mesmo autor afirma que “... o homem não pode chegar a ser homem a não ser por intermédio da educação. Ele não é mais do que aquilo que a educação faz dele” (ib., p. 120).

Segundo Ribeiro, (2002), é no princípio da independência que se encontra “o efetivo conteúdo da cidadania kantiana, que se define pelo gênero masculino, pela raça branca, pela cultura européia e pela propriedade privada do conhecimento e dos meios de produção (terras e indústrias).” (ib., p.120) “O poder deverá ser exercido pela representatividade daqueles que estão aptos a votar, isto é, por aqueles que gozam da independência econômica, política e cognitiva” (ib., p120). “A igualdade dos homens perante a lei não conflita com as desigualdades sociais porque, pobres, mulheres e crianças dependem, naturalmente, dos ricos, dos maridos e dos pais.” (ib., p.120) Há, portanto, limites para a cidadania kantiana.

Segundo Ribeiro, (2002), conforme Lefebvre (1986), Hegel identifica três classes sociais: “a substancial, que detém a propriedade da terra e das riquezas nela produzidas; a industrial, proprietária das indústrias e que se ocupa da transformação dos produtos naturais e a classe universal, voltada para os interesses gerais da sociedade.” (ib., p.121) “Hegel localiza a classe universal, ou os funcionários de carreira do Estado, na classe média, na qual residiria a inteligência culta e a consciência jurídica”(ib., p.121). “Semelhante à cidadania pensada por Kant, a cidadania hegeliana não abarca as mulheres, porque estas estão em situação de dependência em relação aos maridos, nem os pobres, porque estão sujeitos às carências materiais.” (ib., p.121)

Para Ribeiro, (2002), a concepção burguesa de cidadania é fundamentada na educação. “Significa ter as luzes do conhecimento, da leitura, da escrita e da matemática”. (ib., p.122) Estão excluídos dela “aqueles que não têm acesso ao conhecimento escolar ou são sujeitos de cultura e/ou raças identificadas como *primitivas*, porque mais próximas do estado de natureza”.(ib., p.122)

Segundo Ribeiro, (2002), o conceito de cidadania, no período do estado de bem-estar social, iniciado após a Segunda Guerra Mundial, “esteve associado a direitos sociais, predominantemente os de proteção ao trabalho” (ib., p.122), de universalização do ensino e de acesso à saúde, bem como aos princípios universais dos Direitos Humanos, consignados na

Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pelos países-membros da Organização das Nações Unidas ONU, em 1948.

Para Ribeiro, (2002), o neoliberalismo, que se desenvolveu após 1973, vem anulando a intervenção do Estado na economia e na garantia de usufruto dos direitos sociais, principalmente naqueles relacionados ao trabalho. Uma crise está posta para a sociedade: a extinção ou manutenção dos direitos sociais. Contudo, a educação, compreendida como instrumento essencial para a conquista da cidadania, tem sido um consenso.

A concepção de cidadania trabalhada pelo IBEAC converge àquela defendida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assim, para esse instituto, a cidadania é o exercício do poder e o usufruto dos direitos sociais.

A Participação é entendida por Pedro Demo como conquista, "para significar que é um processo" (DEMO, 2001, p. 18), em contraposição à dádiva, como se fosse uma doação. Como um processo, a participação nunca está acabada. É também "uma outra forma de poder" (ib., p. 20), "outra forma de intervir na realidade e que passa por dois momentos cruciais: pela autocrítica, que sabe corajosamente reconhecer suas tendências impositivas, e pelo diálogo aberto com os interessados" (ib., p. 21). Além de se contrapor a uma visão passiva, Demo qualifica a postura assistencialista como nociva. Franco Montoro vê na participação o desenvolvimento com democracia e como seu fundamento último "o respeito à dignidade humana" (MONTORO, 1990, p. 9). O autor defende a democracia participativa porque vê nela a aproximação do "ideal de um governo do povo, para o povo e com o povo" (ib., p. 9). Para Montoro, "o conceito de participação abrange todas as formas de substituição do centralismo ou concentração de poderes de uma sociedade pela cooperação maior, ou melhor, dos setores interessados" (ib., p. 10). Assim como Demo, Montoro critica a passividade e o assistencialismo.

Segundo Gohn (2003, p. 13) o conceito de participação continua a ser um "... enigma a decifrar [...] as questões envolvidas no universo da participação são muito mais antigas que a própria formulação do conceito". Para a autora, há três níveis básicos de participação: 1 conceitual; 2 político e 3 prática social. O primeiro é ambíguo, variando "segundo o paradigma teórico em que se fundamenta" (ib., p. 14). O segundo é "... associado a processos de democratização, mas, também, pode ser utilizado como [...] políticas sociais de controle social,..." (ib., p.14) e o terceiro é o das ações concretas. A análise de alguns conceitos apresentados por Gohn possibilita enxergar que a participação, na perspectiva liberal, propõe o fortalecimento da sociedade civil, evitando as ingerências do Estado, relacionadas ao "... controle, tirania e interferência na vida dos indivíduos" (ib., p.15),

baseando-se em um princípio da democracia “de que todos os membros da sociedade são iguais, e a participação seria o meio, o instrumento para a busca de satisfação dessas necessidades”. (ib., p. 16) Entende Gohn que a participação corporativa, na qual a ação é manifestada por um sentimento de identidade, e a participação comunitária, em que “... os grupos organizados devem participar no interior dos aparelhos de poder estatal de forma que as esferas do público e do privado possam se fundir, [...] alimentam-se em uma mesma vertente: a do paradigma liberal” (GOHN, 2003, p. 16). Ambas entendem a participação “como um movimento espontâneo do indivíduo, em que não se colocam as questões das diferenças de classe, raças, etnias, etc”. (ib., p. 16-7). A autoritária é “... orientada para a integração e o controle social da sociedade e da política”. (ib., p. 16) e faz-se presente tanto nos regimes autoritários como nos democráticos, quando há cooptação.

A autora apresenta, ainda, outras formas de participação: a democrática, a revolucionária e a democrática radical. A primeira caracteriza-se pela soberania popular, a segunda, pela estruturação de coletivos “... organizados para lutar contra as relações de dominação e pela divisão do poder político” (ib., p. 18) e a terceira, pelo pluralismo. Esta última objetiva “... fortalecer a sociedade civil para a construção de caminhos que apontem para uma nova realidade social, sem injustiças, exclusões, desigualdades, discriminações, etc”. (ib., p. 19). Gohn identifica que essa forma de participação se articula com o tema da cidadania. Apresenta também alguns teóricos da participação: Rousseau, Mill, Cole e Toqueville (séc.XVIII). No século XIX, Owen, Fourrier, Proudhon e Kroptkin, como socialistas libertários. Como teóricos da participação das massas, aponta Trotsky, Lênin e Rosa Luxemburgo, Gramsci e Mao Tse-Tung. Lembra os nomes de Gorz, Mandel, Poulantzas, a partir dos anos 1950, e Verba, Pizzorno, Hirchman e Darendorf.

A concepção de participação adotada pelo IBEAC se identifica com o conceito defendido por Franco Montoro, que, por sua vez, converge com o de Pedro Demo. Montoro, em seus discursos, não se cansava de repetir que a justiça e o bem comum não são dádivas dos poderosos, mas conquistas daqueles que tivessem a coragem de lutar por eles.

Aliado à cidadania, como exercício de poder e usufruto dos direitos sociais, e à participação, como luta e conquista, analisaremos a questão política tratada nos programas de educação do IBEAC, uma vez que cidadania e participação estão intimamente ligadas com a ampliação da consciência política. Essa foi a preocupação central de Paulo Freire como educador, para quem não há educação sem compromisso político.

Em relação à orientação da equipe de coordenação do Programa de Educação de Jovens e Adultos do IBEAC, podemos afirmar que os alunos e alunas do curso de

alfabetização tinham acesso as informações sobre qualquer questão relacionada à política, mas o monitor não podia influenciá-los sobre as posições partidárias nem sobre tendências ideológicas. As pessoas deveriam fazer sua própria escolha. Não significava, porém, que a instituição trabalhasse de forma neutra, já que havia em suas ações um conteúdo ideológico, principalmente nos cursos de formação política[10], que era uma das suas principais atividades. Talvez o receio dos dirigentes do IBEAC fosse não deixar politizar o trabalho realizado nos Núcleos de Alfabetização, no sentido de não usar as pessoas para fins eleitoreiros. A posição do IBEAC estava próxima daquela defendida por Brandão (2002, p. 311):

> Uma educação pensada e vivida cada vez mais como um direito humano e um fim-em-si-mesma, pelo que ela representa enquanto convergência de tempos-espaços do aprender a saber, tomados como finalidade essencial da vida humana *versus* uma educação pensada como um 'meio para'; como um entre outros instrumentos de acumulação de saberes instrumentais e de habilitações funcionais dirigidos à vida, uma vida sempre a ser realizada depois da educação, ao trabalho ou ao mercado.

O IBEAC quis responder à questão posta nos seminários e *workshops* realizados: É possível que a sociedade organizada contribua, além dos impostos que paga para minimizar os problemas sociais?

Nem o Estado, nem os governantes sozinhos conseguem resolver todos os problemas. Por isto, é preciso contar com a participação da sociedade, o que não acontece por acaso, é preciso provocá-la, organizá-la e dinamizá-la. A participação está intimamente ligada à cidadania, o que, em nenhum momento, isenta a sociedade de cobrar dos governantes e do Estado, principalmente na área social e cultural, prioridades a serem concretizadas por meio de projetos que impliquem maior investimento financeiro, maior profissionalismo, maior eficiência, melhor qualidade, maior agilidade e eqüidade. Em suma, o IBEAC defendia e cobrava uma postura política da sociedade e das pessoas.

Essa posição do IBEAC pode ser observada, quando Franco Montoro[11] lançou o Movimento Nacional de Participação[12], coordenado e sediado no IBEAC, tratando também, de definir as atribuições dos Conselhos Comunitários de Educação, Cultura e Ação Social. Além do gerenciamento do Programa de Alfabetização, os Conselhos deveriam fiscalizar a aplicação dos recursos públicos na área educacional. Muitos municípios não aplicavam os

---

[10] Cf. Curso Básico de Formação Política, Cidadania. Democracia. Direitos Humanos, 1996

[11] Franco Montoro (1916-1999) foi político, no Estado de São Paulo, e exerceu vários cargos durante sua vida pública. Foi vereador, deputado estadual e federal, ministro do trabalho (no período parlamentarista), senador da República, governador de São Paulo (1983-1987). Tinha formação humanista cristã e foi oposição à ditadura militar (cf. Montoro, 2000). Criou, juntamente com um grupo de amigos, o IBEAC, em 1981.

[12] O Movimento Nacional de Participação foi organizado por Franco Montoro a partir de 1989 e tinha como sede o IBEAC. Seu objetivo era reunir lideranças oriundas de todos os Estados brasileiros para pensar ações concretas que pudessem envolver a participação comunitária em projetos que ajudassem a resolver problemas da própria comunidade.

25% da receita, definidos pela Constituição, em projetos educacionais. Embora esse papel coubesse à Câmara Municipal, era fundamental o acompanhamento por parte da sociedade civil, como forma de vigiar a aplicação da lei, mesmo porque, quase sempre, o prefeito contava e conta com o apoio da maioria dos vereadores, facilitando, muitas vezes, desvios de recursos para outros fins, não cumprindo o preceito constitucional.

A preocupação do IBEAC em desenvolver o trabalho, por meio de um mecanismo que organizasse a participação voluntária da comunidade, expressava-se nas ações de fiscalização da aplicação dos recursos públicos na área da educação, no desenvolvimento de projetos de educação para jovens e adultos na comunidade e na vigilância para não deixar crianças da comunidade, em idade escolar, fora da escola. Esta posição aproxima-se daquela explicitada por Paulo Freire, relativa à necessidade de participação do cidadão comum:

> Cada vez mais nos convencíamos ontem e nos convencemos hoje de que o homem brasileiro tem que ganhar a consciência de sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Vivendo essa responsabilidade. Participando. Atuando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola de seu filho. Nos destinos de seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhar ingerência na vida de seu bairro. Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações, em clubes, em sociedades beneficentes (FREIRE, 2001, p. 15).

O momento histórico pelo qual passava a sociedade brasileira no final da década de 1950 levou Paulo Freire a se preocupar com a participação popular:

> A antinomia fundamental de que a atualidade brasileira vem se nutrindo e de que se ramificam outros termos antinômicos é a que se manifesta no jogo de dois pólos – de um lado, a *inexperiência democrática*, formada e desenvolvida nas linhas típicas de nossa colonização e, de outro, a *emersão do povo na vida pública nacional*, provocada pela industrialização do país (ib., p. 26).

Era preciso atentar para esta verdade, segundo a qual uma sociedade, como a brasileira, que sofria alterações radicais e transformações que tendiam a contar com a participação do povo, que já não se satisfazia com as velhas posições *quinhentistas* diante dos problemas, necessitava de uma reforma urgente e total no processo educativo. Mais ainda: que atingisse a própria organização e o próprio trabalho de agências ou instituições sociais outras, ultrapassando os limites mesmos das estritamente pedagógicas (FREIRE, 2001).

O IBEAC, alicerçado nas informações obtidas por meio de debates e seminários que promoveu, estava convencido de que a sociedade brasileira, na década de 1990, nutria-se também de uma antinomia fundamental, qual seja a emersão do povo num mundo planetarizado, governado pela política neoliberal, influenciado pelos avanços científicos,

tecnológicos, pela agilidade e pontualidade da informação, pelo uso do computador... Impunha-se uma mudança de paradigma, que implicava não só a participação consciente-crítica do povo, mas também a ampliação do seu repertório cultural, com exigências de respostas individuais para problemas coletivos, como o desemprego. A ideologia propagada nesse modelo capitalista de acumulação é a de que a pessoa, quando desempregada, carrega a culpa da sua incapacidade, do seu despreparo. Desta forma, desemprego é um problema individual, relacionado, exclusivamente, à ineficiência do indivíduo. Nesse sentido, era importante envolver segmentos organizados da sociedade para que ajudassem a minimizar o problema do analfabetismo, ampliando a visão de mundo das pessoas não escolarizadas e possibilitando-lhes uma leitura crítica da realidade. Esta leitura permite à pessoa perceber que o desemprego tem relação com a acumulação financeira de quem possui os meios de produção e, portanto, não é decorrência da deficiência individual.

Na implantação do Programa, o IBEAC não tinha um conhecimento sistematizado sobre o trabalho de alfabetização. Esse conhecimento foi se desenvolvendo na prática, na interação com o conhecimento das lideranças dos Conselhos Comunitários, muitas delas professores, que vinham de experiência anterior, como a do próprio MOVA. Os Conselhos contavam, também, com a colaboração de outras instituições que tinham experiência na área. Ao participar desse processo, como coordenador geral, pudemos constatar que o Programa passou por algumas fases, até se transformar num sistema orgânico[13].

A primeira fase (1993-1995) - da implantação dos projetos-piloto- abrangeu dez municípios. Foi o momento do aprendizado, de ajustes, de sistematizar o trabalho e definir melhor as diretrizes para a ação. Nessa época discutiu-se muito o embasamento teórico do Programa, de não filiar-se a nenhuma teoria, mas inspirar-se nelas para trabalhar melhor a prática dos monitores e dos coordenadores. Paulo Freire e Emilia Ferreiro[14] foram os dois grandes inspiradores nas discussões pedagógicas. Os núcleos de alfabetização e os encontros pedagógicos eram transformados em verdadeiros núcleos de cultura[15]. Monitores e coordenadores trabalhavam de acordo com os interesses dos alunos e procuravam usar como

---

[13] Sistema orgânico é entendido como estrutura organizada, funcionando com princípios, diretrizes, objetivos e fins comuns, como um processo que flui de forma natural. Esta concepção aproxima-se daquela de Gramsci sobre o vínculo que realiza a unidade entre estrutura e superestrutura.

[14] Emilia Ferreiro é argentina, radicada no México. Psicóloga e pesquisadora, fez doutorado na Universidade de Genebra, sob a orientação de Jean Piaget. Iniciou seus trabalhos experimentais como docente na Universidade de Buenos Aires a partir de 1974, dando origem aos pressupostos teóricos sobre a psicogênese do sistema de escrita, sendo um marco na transformação do conceito de aprendizagem da escrita pela criança. Procurou observar como se realiza a construção da linguagem escrita na criança.

[15] -Núcleos de Cultura estão relacionados com os Círculos de Cultura , criados por Paulo Freire. Cf. Educação Como Prática da Liberdade, 1980, p.142.

material didático os jornais, as revistas, os fatos cotidianos, as listas de compra, as fotografias, etc. Respeitavam-se, porém, os limites dos monitores. O projeto era fundamentado no voluntariado. Nem sempre, encontrava-se o monitor seguro para trabalhar sem o apoio de um texto, mesmo que fosse uma cartilha.

A segunda fase (1995-1998) - da ampliação do Programa - abrangeu mais municípios, atendendo mais alunos, iniciando a parceria com o Ministério da Educação, introduzindo os encontros mensais de capacitação para monitores e coordenadores pedagógicos, com exigência de relatórios trimestrais, como forma de acompanhar e avaliar o projeto de cada Conselho, além das visitas sistematizadas aos núcleos de alfabetização. Trabalhava-se uma linha pedagógica aberta, centrada na identidade. O texto *Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*, elaborado pela ONG *Ação Educativa*, em parceria com o Ministério da Educação, servia de subsídio para os coordenadores e monitores.

A terceira fase (1999-2002) - da consolidação do Programa – incluiu como parceiro a Secretaria Estadual da Educação. O IBEAC passou a priorizar, cada vez mais, os encontros de capacitação, objetivando melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido nos núcleos de alfabetização. Para tanto, contava com duas organizações não-governamentais, responsáveis por esses encontros, a Ação Educativa e a Vereda. Ambas, em concordância com a equipe de coordenação do Programa, encontravam-se mensalmente com os Conselhos para uma reflexão sobre a prática pedagógica da qual participavam os coordenadores e monitores. Os coordenadores pedagógicos tinham um encontro, uma vez por mês, em São Paulo, para refletir sobre o Programa como um todo. Passou-se a exigir mensalmente dos Conselhos relatórios pedagógicos e de acompanhamento do projeto. Difundia-se a idéia de que, mesmo sendo um trabalho comunitário e voluntário, era preciso fazê-lo da forma mais profissional que se pudesse. O registro era uma prática importante para não se perder o que se fazia, além de fortalecer a credibilidade no trabalho realizado pelos Conselhos.

A continuidade dos estudos dos jovens, que concluíam a experiência nos Conselhos Comunitários, era outra questão importante. Fora adotado o procedimento: encaminhavam-se os alunos e alunas para fazer o teste de escolaridade numa escola pública estadual, com o objetivo de identificar o nível escolar de cada aluno. Aqueles que se encontravam preparados para a 5ª série continuavam os estudos em escolas estaduais ou da

prefeitura, cursando a suplência de 5ª a 8ª série; já os demais continuavam se preparando nos núcleos de alfabetização. Normalmente trabalhava-se a alfabetização [16] no período de um ano.

A criação do IBEAC e a do Programa de Educação de Jovens e Adultos ocorreram em contextos diferentes, apesar do pouco tempo que separa o início de ambos: o IBEAC apareceu no início da década de 1980 e o seu Programa de Educação, no começo da década seguinte. Duas décadas marcadas por movimentos de transição. Na década de 1975 a 1985, verificou-se o fortalecimento da sociedade civil em contraposição ao estado autoritário. Emergiram e radicalizaram-se movimentos eclesiais que lutavam por justiça social; movimentos populares e os sindicatos retomaram as lutas pelos interesses dos trabalhadores; e organizações não-governamentais, em particular os Centros de Defesa dos Direitos Humanos e organizações voltadas à educação popular. Esses movimentos ganhavam conotação mais política a partir de questões objetivas, como o custo de vida, a demanda por creches, o arrocho salarial, a situação da educação, entre outras, ocorrendo grandes mobilizações nacionais, como as que se articularam em torno da luta pela anistia e pelas eleições diretas para Presidente da República.

Nos anos 1980, com o esgotamento do modelo político e econômico brasileiro, a sociedade clamava por mudanças e por um estado de direito. Na década seguinte, com o desmoronamento do comunismo, no Leste Europeu, com a internacionalização da economia de mercado, a aceleração do uso da tecnologia avançada, principalmente no manuseio dos computadores e da robótica, os governos foram obrigados a fazer um ajuste interno, atendendo às pressões internacionais, principalmente do Fundo Monetário Internacional – FMI, do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BIRD, que eram os grandes financiadores do governo brasileiro. Os governos dos países da América Latina tiveram que seguir as orientações do Consenso de Washington[17], para continuar obtendo empréstimos e apoio internacionais. O modelo capitalista passava a ser o neoliberalismo. Os meios de comunicação divulgavam que havia chegado a era da globalização[18]. Novos

---

[16] Alfabetização, para o IBEAC, compreendia a habilidade para a leitura, para a escrita e para as operações básicas de matemática, assim como o usufruto de atividades culturais para a ampliação da visão de mundo. Trabalhavam-se as quatro séries iniciais do ensino fundamental.

[17] Consenso de Washington consiste nas conclusões da reunião ocorrida, em 1989, em Washington, promovida pelo Institute for International Economics, sob o título Latin American Adjustment: How much has happened? (cf. Domingos Leite Lima Filho, Dimensões e Limites da Globalização, 2004, p. 78; Antonio Teodoro, Gobalização e Educação, 2003, p. 84).

[18] Globalização é um fenômeno que ocorreu no mundo, influenciado acima de tudo por desenvolvimentos nos sistemas de comunicação, que com facilidade e rapidez conectam o planeta através de informações, facilitando o processo de rápida expansão da interdependência econômica, política e cultural, sobretudo no ocidente. Alguns autores fazem uma leitura positiva desse fenômeno, evidenciando nele um leque de possibilidades, principalmente no que se refere ao uso da comunicação. Outros autores fazem uma leitura crítica e negativa,

problemas passaram a ocupar a agenda nacional, como o que ocorreu quando o Brasil sediou a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, denominada Eco-92, realizada no Rio de Janeiro, de 3 a 14 de junho de 1992. Essa Conferência teve a adesão de 178 países, reuniu mais de cem chefes de Estado, seis mil delegados oficiais, oito mil jornalistas e, aproximadamente, trinta mil representantes de organizações não-governamentais de todo o mundo[19].

A Eco-92 colocou ao Brasil e às dezenas de outros países uma agenda global. A sociedade, porém, já vinha preocupada com outras questões. O avanço científico e tecnológico passou a influir nos segmentos mais organizados do Brasil. Tínhamos a impressão de que se estava atrasado em relação à dinâmica do mundo desenvolvido. Havia um sentimento, em alguns setores da sociedade, de que era necessário recuperar o tempo perdido, caso se quisesse caminhar sintonizado com as mudanças no planeta, principalmente no que se relacionava ao uso do computador, como ferramenta de trabalho. Nos anos de 1990, ainda era precário o uso desses aparelhos nas escolas estaduais e municipais.

Depois de desenvolvermos o exercício de inserir o EJA do IBEAC no contexto das décadas de 1980 e 1990, podemos agora, dedicarmo-nos á discussão das temáticas específicas apresentadas nos capítulos deste trabalho, que são três: 1 Histórico da educação de jovens e adultos no Brasil; 2 histórico do IBEAC, sua fundamentação teórica e sua missão e 3 O programa de EJA do IBEAC: contextualização, objetivos, estratégias, ações e resultados, seguido das considerações finais.

---

colocando-o a serviço do modelo capitalista neoliberal, especialmente no que se refere à acumulação do capital financeiro, gerando no mundo uma crise social cada vez maior (Cf. GIDDENS, 2003; LIMA FILHO, 2004; GENTILI, 2002). Antonio Teodoro (2003, p. 94) apresenta a distinção que Boaventura de Souza Santos faz entre globalização de alta intensidade e globalização de baixa intensidade.

[19] Cf. Enciclopédia Britânica do Brasil, Livro do Ano, 1993.

1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A educação de jovens e adultos no Brasil, de acordo com Paiva (2003), faz parte da educação popular, como difusão do ensino elementar, até 1946. Segundo a autora, há duas formas de entendimento da educação popular: aquela que é oferecida a toda a população, gratuita e universal, e aquela *destinada às camadas populares* da sociedade, ou seja, a instrução elementar e o ensino técnico profissional.

Para Beisiegel (1974):

> ...durante a evolução do ensino no país acabaram por constituir-se como que dois *sistemas* paralelos de educação, um deles conduzindo do ensino primário ao diploma de escolas superiores, através da freqüência ao ensino secundário, e um outro que se interrompe nos primeiros degraus da escolaridade. Aquele, desde o início, era entendido como o ensino destinado à preparação das *elites*; este, por oposição ao primeiro, aparece como *educação do povo*. Daí o conteúdo heurístico da expressão educação popular (p.32).

Com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) em 1942, que passou a funcionar apenas a partir de 1946, a educação de jovens e adultos desvincula-se da educação popular. Paiva (2003) aponta dois fatores que influenciaram os primeiros defensores da educação popular no Brasil: ideológico e econômico. O fator ideológico foi a difusão dos *ideais liberais de educação para todos* (PAIVA, 2003, p. 56) que concebiam a educação "... como um instrumento que fizesse possível uma sociedade aberta onde vencessem os mais capazes, independentemente de sua origem social". (PAIVA, 2003, p. 57); já o econômico foi o primeiro surto industrial, por volta de 1870. Um problema de ordem legal impedia a difusão da educação popular em nível nacional: de responsabilidade das províncias no Império, tornou-se, com a República, dos estados:

> Ainda durante o Império, algumas vozes levantaram-se contra a interpretação corrente do artigo 10 do ato adicional. Mas as ilusões dos primeiros defensores da difusão da instrução popular perderam-se na confirmação do princípio pela primeira Constituição Republicana e na retomada do poder pelas oligarquias agrárias nos últimos anos do século XIX. Por isso, nas primeiras décadas da República, o problema foi deixado de lado para ressurgir com vigor a partir da primeira guerra mundial, ligado às lutas pelo poder político. Os debates e as lutas dos anos 20 não conseguiram solucionar a questão; e nem mesmo a influência dos profissionais da

> educação depois da revolução de 30 foram suficientes para provocar, concretamente, a difusão da instrução popular. Novamente deixado de lado nos primeiros anos do Estado Novo, o problema vem à baila no início da década de 40. Entretanto, a criação de condições para tal auxílio só se efetivou quando a ditadura getulista acenava ao povo com a reabertura do processo democrático. (PAIVA, 2003, p. 57).

Com a superação do problema legal, a partir de 1946, a União passou a ajudar os Estados na difusão do ensino elementar. Terminada a Segunda Guerra Mundial, o clima político exigia o fortalecimento dos princípios democráticos. Segundo Paiva (2003), duas questões ganham evidência: "... a da representatividade do poder político e a educação das massas para assegurar a legitimidade dos governos por meio do voto popular". (p.58). Além disso, a UNESCO, criada após a Segunda Guerra Mundial, passou a pressionar os países membros para agirem no combate ao analfabetismo. Mais três fatores levaram o governo federal a iniciar uma ação efetiva, tratando a alfabetização de adultos independente da educação popular, como difusão do ensino elementar:

> Desde o início dos anos 30, a experiência do Distrito Federal chamara a atenção para as possibilidades existentes no campo da educação dos adultos; nos anos 40, Teixeira de Freitas obrigou – pela representação de suas estatísticas – à tomada de consciência por parte dos educadores governistas da efetiva situação do analfabetismo no país e, finalmente, o próprio Lourenço Filho encarregou-se de influir no sentido de destinar [...] recursos [...] à educação dos adultos (ib., p. 59).

Assim, foram criadas, no Brasil, as condições materiais para uma campanha ampla de alfabetização de adultos.

> ...tratava-se de ampliar as bases eleitorais à curto prazo, e a evolução do problema trilhará este caminho, seja através de tentativas para recompor o poder político dentro do sistema ou fora dele, seja através de intentos de sedimentação da ordem vigente (ib., p. 59).

A autora identifica, até o início do século XX, três fases em relação ao desenvolvimento da educação popular no Brasil: a que se estende até 1808, a fase intermediária que vigora de 1808 a 1870 e a que se inicia por volta de 1870, abrangendo as duas primeiras décadas do século XX. Segundo Paiva, algumas características são comuns nesse período: "a extrema precariedade (quantitativa e qualitativa) do sistema de ensino elementar e o pequeno papel exercido pelos esforços por sua expansão nas lutas políticas desenvolvidas no período". (p. 63).

No início da primeira fase, os jesuítas e outros religiosos são os primeiros a interessar-se pela educação na colônia, sobretudo o ensino religioso, por meio do qual

buscavam a conversão dos nativos. Eles atendiam as crianças, principalmente os filhos dos chefes das tribos, como uma estratégia para envolver os adultos.

Marquês de Pombal (1699-1782) interrompe esse trabalho e define o Estado como responsável pela educação. Nessa fase colonial, a educação popular é inexistente. O governo português isola culturalmente a colônia, pois teme que as idéias iluministas, difundidas na Europa, cheguem ao Brasil, influindo na formação de quadros que pudessem promover a emancipação política. O isolamento cultural

> ...parece ter promovido não apenas o retardamento da penetração das idéias de emancipação, mas também a exploração precária das suas riquezas naturais. A técnica deficiente teve suas conseqüências sobre a inadequada e irracional utilização da terra e sobre a incapacidade dos mineradores de aprofundarem a pesquisa, quando a exploração do ouro e dos diamantes se tornou mais difícil (ib., p. 69).

O início da fase intermediária é marcado pela vinda da Família Real para o Brasil, em 1808. Nesse período, a educação volta-se à formação da aristocracia e à preparação de quadros para as novas funções técnico-burocráticas e a educação popular é praticamente inexistente. A Coroa portuguesa não aceitou o projeto do General Francisco de Borja Stockler, em 1812, que vinculava a educação ao preparo para as atividades produtivas.

Com a Independência do Brasil, em 1822, surgem novas preocupações com o ensino elementar. O povo precisava participar mais das atividades no Império. Havia necessidade de formar novos quadros para a burocracia do Estado brasileiro. A Assembléia Constituinte debateu a questão, mas não o problema do ensino elementar, pois, com o golpe de Estado, em 12 de novembro de 1823, a Assembléia Constituinte foi fechada.

Três leis ocuparam-se do problema da instrução elementar no Primeiro Reinado. A primeira, de 20 de outubro de 1823, tornava a instrução livre, eliminava o privilégio do Estado, estabelecido desde Pombal, e abria o caminho à iniciativa privada; a segunda, presente na Constituição outorgada em 1824, estabelecia, em seu artigo 179, alínea 32, a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos. A lei de 15 de outubro de 1827, a terceira, estabelecia que "... em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haveria as escolas de primeiras letras que fossem necessárias (PAIVA, 2003, p. 71-2). O governo central deveria manter essas escolas. Por conta dessa lei, segundo a autora, "...algumas escolas foram fundadas nas províncias." (ib., p.72).

O Ato Adicional, em 1834, promoveu a descentralização do ensino elementar e transformou os Conselhos das províncias "... em Assembléias Legislativas provinciais com competências para legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios para promovê-la,..." (PAIVA, 2003, p. 72). O Ato Adicional isentava o governo central de cuidar

do ensino primário, tornando-o responsabilidade das províncias. Para Paiva, "... quem determinou os rumos da educação popular no país foi o Ato Adicional" (ib., p. 72). As condições precárias das províncias não contribuíram para o desenvolvimento do ensino elementar:

> A descentralização do ensino primário e suas conseqüências podem ser melhor entendidas se temos presente que nosso sistema econômico-social não favorecia a educação popular; em 1823, possuíamos uma população total de 4 milhões de habitantes, dos quais quase 1.200.000 escravos; em meados do século XIX, para 5.520.000 habitantes livres contávamos com 2.500.000 escravos; mais de 30% da população estava a priori excluída de qualquer participação de caráter educativo sistemático. (...) As elites adotaram como prática o estudo individual com preceptor em suas próprias casas; a educação do povo não era sentida como uma necessidade social e econômica muito forte (PAIVA, 2003, p. 73).

Durante o Segundo Império, ampliou-se o interesse pela instrução popular, principalmente com a industrialização a partir de 1870, o que marca a terceira fase do desenvolvimento da educação popular até o início do século XX. O processo educativo se desenvolvia de forma desigual nas províncias. As províncias mais ricas podiam providenciar mais escolas para o povo, o contrário ocorria nas mais pobres. O ciclo do café fortalece economicamente a região centro-sul. O nordeste sofre com o empobrecimento, acarretando conseqüências negativas para o ensino. Há também a interferência dos imigrantes europeus que valorizavam a educação como um fator de ascensão social.

Paiva comenta:

> Com uma população de 8 milhões de habitantes livres e quase 2 milhões de escravos, 20% da população total não era automaticamente considerada para fins educacionais. Dos 80% restantes (população livre), calculou-se a população escolar em torno de 15%. Ora, o que observamos através dos dados é que, no conjunto do país, não chegávamos a atender – através do ensino público e privado – há um século, nem mesmo a 9% da população escolar calculada sobre os habitantes livres (PAIVA, 2003, p. 77).

A qualidade da educação oferecida no município da Corte diferenciava-se daquela das províncias. Até o final do Império, segundo o censo de 1890, havia baixado para menos de 50% o número de pessoas analfabetas naquele município, enquanto nas províncias, os índices aumentaram para 85,21%.

Algumas reformas importantes ocorreram durante o Império. Em 1851, a reforma de autoria do deputado Luiz Pereira do Couto Ferraz, abrangia o ensino primário e secundário do município da Corte tendo sido regulamentada em 1854. "Estabelecia que as escolas públicas de ensino primário, com acesso vedado aos escravos, deveriam ser divididas em duas

classes (escolas do primeiro e do segundo grau). Toda educação estaria a cargo dos cofres públicos" (PAIVA, 2003, p. 80). O Estado deveria fornecer livros e outros objetos necessários ao ensino. Haveria também classes para adultos. A reforma Leôncio de Carvalho, apresentada em 1878 e transformada em lei por decreto, em abril de 1879, definia que o ensino entre 7 e 14 anos era obrigatório; eliminava a proibição do acesso às escolas pelos escravos; pregava a criação de escolas normais; estabelecia que o Governo Central poderia criar ou auxiliar escolas normais nas províncias, bem como cursos para o ensino primário de adultos analfabetos e enfatizava a necessidade de promover a criação de cursos elementares noturnos. A Lei Saraiva estava em discussão e "... a ênfase sobre a educação dos adultos ligava-se à reforma eleitoral, pois tornava a eleição direta e introduzia a restrição ao voto do analfabeto" (ib., p.81).

Nos últimos anos do Império, o debate sobre a importância da educação foi intensificado. Acreditava-se que a instrução poderia contribuir de forma decisiva para o progresso nacional. A obrigatoriedade do ensino não podia ser cumprida por falta de escolas, de professores e condições da vida dos próprios alunos.

No final do Império, Rui Barbosa apresenta o parecer do projeto de 1882 à Assembléia Geral que, segundo Paiva, "... é considerado o primeiro diagnóstico exaustivo da realidade educacional brasileira, relativa ao ensino elementar" (PAIVA, 2003, p. 86). Expressa a preocupação com a melhoria qualitativa do ensino, o problema da reforma eleitoral e é contrário ao voto do analfabeto, posição que permanece até a Constituição de 1988, assegurando uma ampliação restrita das bases eleitorais. O parecer de Rui Barbosa influenciou de forma preconceituosa a Lei Saraiva contra o voto do analfabeto, negando sua participação política. Paiva (2003) ressalta três idéias contidas no parecer que permeiam quase todo o desenrolar da história da educação popular no Brasil: 1 o apelo em favor da interferência do governo central para a difusão do ensino elementar; 2 uma política nacional de educação e 3 a criação de um fundo para financiamento das atividades educativas.

1.1 A Educação Popular na República

Os novos setores sociais, surgidos em virtude do desenvolvimento industrial, a partir de 1870, passaram a atuar na defesa dos princípios liberais e do fortalecimento da economia de base industrial no país, estimulada pela crise da agricultura no final do Império, gerada em grande medida pela abolição da escravatura.

Os primeiros governos republicanos não conseguiam privilegiar a industrialização. As oligarquias recuperam o controle do poder e impõem uma política de favorecimento das atividades agrário-comerciais. O controle político só sofrerá alteração com a Primeira Guerra Mundial. Quanto à educação popular, assim afirma Paiva (2003):

> os primeiros 25 anos do regime republicano não diferem das duas últimas décadas do Império. Em alguns momentos, como ocorre com Rui Barbosa, o apelo em favor da educação se torna mais forte, mas não existe qualquer mobilização concreta mais ampla em favor da difusão do ensino. Assistimos ao crescimento da demanda por educação popular, e seu precário atendimento apenas nas cidades maiores. A população do campo (a 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. O sistema de dominação política – consubstanciado na política dos governadores, nas fraudes eleitorais, no sistema de reconhecimento dos eleitos, no próprio federalismo que possibilitava a preservação do domínio estadual das oligarquias rurais – em nada favorecia a difusão do ensino popular (PAIVA, p. 89).

Há disparidades no atendimento escolar entre as regiões, como comenta Paiva (2003):

> O progresso econômico da região Centro–Sul que se faz acompanhar pela difusão do ensino; o imigrante que se fixou naquela região e que influiu na valorização da instrução como veículo de mobilidade social e o papel das oligarquias estaduais em favorecer o conformismo das populações (PAIVA, 2003, p. 90).

A Constituição de 1891 manteve a decisão do Ato Adicional de 1834, em relação ao desenvolvimento da educação popular, ou seja, ela continuava sendo de competência de cada Estado e deveria ser organizada pelas iniciativas locais com base num Código Estadual de Instrução.

Com a proclamação da República, volta à tona a questão da democracia liberal com base no voto. A Constituição de 1824 estabelecia eleições indiretas. A renda era a base para o direito ao voto. Nesse modelo, a maior parte da população era excluída do processo político. A seleção se baseava nos rendimentos anuais líquidos dos eleitores e elegíveis. A lei Saraiva (1882) tornou a eleição direta, porém impediu o analfabeto de votar. A Constituição Republicana manteve a seleção pela instrução e, apesar disto, ampliou o eleitorado. Em 1875 havia 24.000 eleitores e, em 1894, 345.097. Segundo Paiva, "... pode-se afirmar que os setores médios foram favorecidos o que não ocorreu com os setores populares" (p. 93). A população brasileira era constituída de 80% de analfabetos, distribuídos principalmente entre as classes populares. Segundo Paiva

> a determinação da lei de 1882 e sua incorporação à Constituição de 1891, juntamente com a progressiva valorização da instrução como instrumento de ascensão social – deu origem ao preconceito contra o analfabeto, identificado como indivíduo incapaz. Até o final do império não se havia colocado em dúvida a capacidade do analfabeto. [...] Nesse tempo, 'o não saber ler e escrever não afetava o bom senso, a dignidade, o conhecimento, a perspicácia, a inteligência do indivíduo; não o impedia de ganhar dinheiro, ser chefe de família, exercer o pátrio poder, ser tutor'. Somente quando a instrução se converte em instrumento de identificação das classes dominantes (que a ela tem acesso) e quando se torna preciso justificar a medida de seleção é que o analfabetismo passa a ser associado à incompetência. Mas tal idéia se difunde amplamente no país e estará presente em toda a nossa história popular posterior (p. 93).

No final do primeiro período republicano, constatamos o esforço que se faz contra o analfabetismo. José Veríssimo, em *A educação Nacional*, datada de 1890, Carneiro Leão, em *A educação*, publicado em 1909; os pronunciamentos no Parlamento e os debates sobre o tema procuram levar a União a se responsabilizar pela instrução popular. Paiva (2003) assinala, nesse período, algumas iniciativas concretas em favor da educação popular, contestando a inconstitucionalidade do auxílio da União ao desenvolvimento do ensino elementar. A lei 1617, de 30 de dezembro de 1906, autorizava o governo central a ajudar com um quarto das despesas os Estados que já despendessem 10% de suas receitas com o ensino primário. Isto ocorreu, em grande mediada, a partir das recomendações do Congresso de Instrução, realizado em 1905, no Rio de Janeiro, sob a presidência do ministro Félix Gaspar, que propunha uma reforma de ensino em todos os níveis, recomendando o estabelecimento de acordos da União com os Estados para uniformizar a ação pedagógica.

Em 1912, Augusto Lima propunha que o poder executivo federal fosse autorizado a auxiliar os estados, quando solicitado, com a subvenção de 20% da quantia despendida pela unidade federada com a instrução primária; na mesma época, Otávio Mangabeira defendia a organização de uma Comissão Legislativa do Ensino Popular para solucionar o problema. O movimento a favor da educação popular se intensifica a partir da Primeira Grande Guerra.

Em 1930, volta à cena o problema educativo. A precária difusão do ensino no país é responsabilizada por todos os problemas e inicia-se intensa campanha contra o analfabetismo, no início nos anos 1920, quando os primeiros *profissionais da educação* introduzem as idéias da escola renovada que se consolida nos anos 1930. Afirma Paiva:

> Todo esse redimensionamento dos problemas educacionais, observado nos últimos quinze anos da Primeira República está ligado às transformações que se operam nos setores econômico, social e político da Nação: ao fortalecimento do grupo industrial-urbano, a ampliação dos setores médios e do proletariado urbanos, ao nacionalismo suscitado pela Guerra e à conseqüente pressão por recompor o poder político dentro dos padrões da democracia liberal republicana (p. 99).

Paiva considera o final da Primeira República um dos períodos mais importantes da educação brasileira,

> ...porque nele se delineiam, mais claramente, muitas das características de nossa educação popular, como, por exemplo, as idéias pedagógicas que vão orientar o seu desenvolvimento, a forma como são buscadas as soluções para os problemas educativos (2003, p. 99-100).

É também nesse período, segundo a autora,

> ...que a concepção de educação-panacéia ganha força, encobrindo os verdadeiros problemas da sociedade brasileira, bem como se difunde ou fortalece uma concepção humanitarista da educação e a idéia do analfabeto como incapaz encontra sua formulação mais radical (PAIVA, 2003, p. 100).

As preocupações quantitativas fazem nascer, nesse período, a radiodifusão com objetivos educacionais. Em 1923, funda-se a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, com fins "... exclusivamente científicos, técnicos e artísticos e de pura educação popular..." (PAIVA, 2003, p. 103), bem como de programação de aulas, conferências e palestras. Roquete Pinto, seu fundador, vendo na radiodifusão um meio para solucionar o problema educativo brasileiro, propõe, em 1926, a fundação de uma rádio-escola em cada estado, bem como a mobilização das pessoas instruídas das comunidades em *benefício da educação dos pobres* (ib., p. 103).

Todos os que se preocupam com o problema educacional, na década de 20, estão interessados na educação do povo em oposição à educação das elites, sob o comando do clero. A década de 20 é marcada pela luta política em torno do grupo que queria a ampliação da industrialização em oposição àqueles que compunham o grupo agrário-comercial, hegemônico no poder. Os representantes do grupo industrial defendiam a difusão imediata do ensino com fins eleitorais. O povo instruído seria a fonte de votos para esse segmento chegar ao poder.

A primeira reforma importante da educação na República Velha, com o objetivo de universalizar a educação elementar, logo, com preocupação quantitativa, é feita por Sampaio Dória, membro da Liga Nacionalista de São Paulo. Ele propôs a redução do ensino elementar para dois anos, diante da impossibilidade orçamentária de estender tal ensino a toda a população escolar, pois o sistema tradicional de cursos elementares e complementares durava entre seis e oito anos. Por causa das críticas e protestos, o sistema do ensino elementar foi transformado em escola com quatro anos de estudo nas cidades e três no campo.

No fim da década de 1920, aparecem os argumentos a favor da qualidade de ensino. Era fundamental que as pessoas se escolarizassem não só para ser eleitor, mas para melhorar suas condições de vida e ter clareza de seus direitos políticos e cívicos.

A União teve que se posicionar devido às pressões nos anos de 1910 que aumentaram na década de 1920. Uma posição foi o fechamento das escolas *estrangeiras* no sul do país. Em 1919, foram incluídos no orçamento geral da República os recursos necessários à nacionalização do ensino nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Segundo Paiva, "... foi a primeira e a única interferência efetiva da União em favor da instrução popular nos Estados desde o Ato Adicional de 1834" (p.110).

A União teve que se manifestar também quanto à Conferência Interestadual do Ensino Primário, convocada por Epitácio Pessoa, realizada no Rio de Janeiro entre 12 de outubro e 16 de novembro de 1921. Este evento contou com a participação de representantes das Unidades Federadas e de associações não-oficiais ligadas à educação. A conclusão do encontro foi marcada pela aceitação, como missão constitucional da União, da intervenção para a difusão do ensino elementar. A União decretaria a obrigatoriedade do ensino e criaria escolas primárias federais (alfabetizantes e profissionais). Sugeria-se também a obrigatoriedade das empresas industriais que empregassem menores de 10 a 16 anos de lhes ministrar o ensino das primeiras letras e escolas noturnas com cursos de um ano para adultos. O governo federal não implantou as ações aprovadas, alegando falta de recursos por parte da União.

A reforma João Luiz Alves (1925), ministro da Justiça no governo Arthur Bernardes, abrangia todos os níveis de ensino, dedicando um capítulo ao ensino primário. Criava o Departamento de Educação, subordinado ao Ministério da Justiça e substituía o Conselho Superior de Ensino pelo Conselho Nacional de Ensino, com atribuições mais amplas, a fim de coordenar os esforços nacionais em favor do ensino em todos os níveis. A União ficava autorizada a colaborar com os Estados para a difusão do ensino primário, embora limitasse sua esfera de ação ao ensino rural. O Congresso não autorizou dotação orçamentária para essa reforma. "As negativas do legislativo indicam que estava em jogo a luta política entre os grupos dominantes" (p. 112)

Na década de 1920, os profissionais da educação lutam para reformar o ensino, sob a influência dos avanços da Psicologia na Europa e nos Estados Unidos da América. Nesse sentido, eles estão preocupados com a remodelação dos sistemas estaduais, com a melhoria da sua qualidade, com a *psicologização* do processo educacional e com uma adequada administração do ensino. Segundo Paiva, "... é o início da tecnificação do campo

pedagógico, no país, com influência marcante na formação das futuras gerações de "profissionais da educação" (p. 114). Os reformadores pensavam estar comprometidos com aspectos puramente técnicos e com ideais puramente educativos. Para eles a educação deveria ser neutra, sem vínculos com o conjunto da sociedade.

Em 1924, é criada a Associação Brasileira de Educação – ABE por Heitor Lira, a qual teve uma grande influência no debate educacional e difusão das idéias educativas por meio das conferências que promovia. Suas discussões detiveram-se, fundamentalmente, nos aspectos técnicos da educação, embora se mantivessem as reivindicações tradicionais pelo estabelecimento de uma política nacional de educação: "Durante os anos 20, [...], dominam as idéias de tecnificação pedagógica de forma quase absoluta e uniforme em todo o país, graças à ação da ABE" (PAIVA, 2003, p. 119).

1.2 Educação Popular: Revolução de 1930

Na década de 1930, o embate político se dá entre o grupo industrial urbano, que se fortalece cada vez mais apoiado pelos intelectuais e militares, e o grupo agrário-comercial, que se enfraquece. Com o *crack* de 1929, crise internacional do capitalismo, a comercialização do café entra em crise, colocando também em crise a economia brasileira. Por conta disso, o grupo industrial-urbano, apoiado pelos militares, toma o poder.

O período de 1930 a 1945 envolve a Segunda República, caracterizada pelos ideais democrático-liberais, pela tentativa de dinamização da vida política, e pelo Estado Novo, marcado pelo autoritarismo.

De acordo com Paiva: "A derrubada da República Velha se fizera por meio de uma coalizão heterogênea da qual participaram principalmente os liberais paulistas e os tenentes, ansiosos por experimentar formas políticas não-democráticas" (p.122). Num primeiro momento atenderam-se aos princípios liberais, com a tentativa de elaborar uma nova Constituição, por meio de uma Assembléia Constituinte. O embate político fortalece a corrente autoritária que, preocupada com a preservação da ordem social e com a ameaça dos comunistas, alia-se aos integralistas e apóia o golpe de 1937, o qual ocorre alguns meses antes das eleições, iniciando o Estado Novo. O Estado Novo é marcado pela centralização do poder nas mãos do executivo. Getúlio Vargas se mantém no poder com o apoio dos militares e anula os movimentos políticos radicais e os grupos atuantes na Revolução de 1930, fazendo alianças políticas e negociação de cargos com as oligarquias tradicionais. As mudanças só ocorrem, no final da Segunda Guerra Mundial. Em 1943, Vargas prometia o reajuste da estrutura política

com garantias à liberdade de opinião e eleições após a guerra. A partir desse momento, o processo de redemocratização não tem mais volta. Os protestos de rua e a reivindicação por eleições ganham o cenário político. Vargas sinaliza favoravelmente à redemocratização, anistiando e libertando os presos políticos. Os partidos políticos, organizados, escolhem os seus candidatos à Presidência da República. Surgem a União Democrática Nacional – UDN, o Partido Social Democrático – PSD e o Partido Trabalhista Brasileiro – PTB. O Partido Comunista é reorganizado. Vargas é deposto pelo Ministro da Guerra, em 30 de outubro de 1945.

O período de 1930 a 1945 apresenta, no âmbito da educação, fases bastante diferenciadas. Refletem-se na esfera educativa, as transformações do regime político (PAIVA, 2003). No governo provisório, Vargas incluía a difusão intensiva do ensino público, principalmente o técnico-profissional, estabelecendo um sistema de estímulos e colaboração direta com os estados. O governo toma a iniciativa da construção dos liceus industriais nos Estados, reforma o ensino comercial e industrial. Quanto ao ensino elementar, o governo só agiu no final do Estado Novo.

> O Estado Novo é caracterizado pela ausência do debate educacional. O movimento de renovação escolar e o prestígio dos educadores liberais ligados à Escola Nova, que se recusaram a aceitar a nova forma de governo, entram em declínio. O governo cria organismos federais para realizar estudos técnicos para a educação. São admitidos profissionais favoráveis ao Estado Novo. A educação, por meio de um conteúdo cívico e moral, será usada para a sedimentação da nova ordem política e, assim, passa a ser um veículo de difusão ideológica (PAIVA, 2003, p. 125).

O interesse pela educação rural e pelo ensino técnico-profissional é uma característica que se mantém em todo o período. Em 1937, das 29.406 escolas existentes no país, 26.638 (90,58%) eram escolas isoladas, típicas do meio rural. Já a expansão dos sistemas estaduais do ensino elementar durante o governo Vargas só ocorreu devido ao esforço empreendido pelos Estados. O governo federal estimulava os interventores a investirem no ensino primário.

Algumas iniciativas a favor da educação popular marcam essa época. O Convênio Estatístico entre a União e os Estados por decisão dos educadores reunidos na IV Conferência Nacional de Educação centraliza pela primeira vez as informações educacionais do País. Há promoções de cursos para qualificar os professores e surgem os cursos de emergência, nos períodos de férias, e as *semanas pedagógicas*, organizadas durante o ano letivo. A qualificação do magistério colocava-se como ponto central da renovação da escola, como

condição primeira para a elevação da qualidade do ensino. Nos Estados, a reforma do ensino ocorre principalmente nas regiões mais ricas.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação reivindica um plano unitário de ensino e solução global para o problema educativo, no qual as reformas educacionais fossem vinculadas às reformas econômicas. As idéias contidas no manifesto, "serviram de orientação e apoio a toda a política getulista em matéria de educação" (PAIVA, 2003, p. 134).

Acontece, também em 1932, a V Conferência Nacional de Educação, que objetivou elaborar um plano nacional de educação, como base para o título "Da cultura e do Ensino", do anteprojeto da Constituição em elaboração.

Paiva entende que a Constituição de 1934 atendeu as reivindicações dos representantes do movimento renovador:

> A Carta Constitucional reconhecia a educação como direito de todos, devendo ser o ensino primário "integral e gratuito e de freqüência obrigatória, extensivo aos adultos"; recomendava a tendência à gratuidade do ensino ulterior ao primário, deixava aos Estados a organização e manutenção de seus sistemas educacionais, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União; fixava as porcentagens mínimas a serem aplicadas na educação pelo Governo Central e Municípios (10%) e pelos estados e Distrito Federal (20%) e determinava a criação de fundos especiais – a serem constituídos com as sobras das dotações orçamentárias, doações, porcentagens sobre o produto da venda de terras públicas e outros recursos para financiamento de obras educativas (p. 134).

Pela primeira vez, conforme a autora, "... a proposição de uma política nacional de educação tornava-se lei. Estavam fixadas as bases para o desenvolvimento desta política e estabelecida constitucionalmente a competência da União para auxiliar os Estados na difusão do ensino" (p. 134).

A expansão e a reformulação dos sistemas de ensino, porém, se fizeram por meio das administrações estaduais, sem auxílio da União.

O golpe de Estado, em 1937, paralisa os debates políticos. A política educacional de Vargas estava voltada para dois eixos: nos centros urbanos, populosos e industriais, o técnico-profissional, no interior, o rural e agrícola.

No Estado Novo, o ensino da população adulta começou a ter um tratamento diferenciado do ensino elementar nos primeiros anos da década de 1940. A separação entre os dois campos torna-se mais clara a partir de 1946, quando os 25% do FNEP permitem o lançamento de uma campanha nacional de difusão do ensino elementar.

Em 1938, o decreto 580 cria o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) com o objetivo de promover estudos e centralizar informações acerca da educação nacional.

Os primeiros estudos realizados pelo INEP, mostrando a precariedade do nosso ensino elementar e as preocupações quantitativas do governo, levaram à convocação da I Conferência Nacional de Educação (decreto nº 6.788, de 30 de janeiro de 1941) realizada no fim de 1938. Segundo Paiva, nela pretendia-se discutir os problemas da educação escolar e extra-escolar tendo como principais temas "...a organização, difusão e elevação da qualidade do ensino primário e normal e do ensino profissional, bem como a organização, em todo o país, da Juventude Brasileira, entidade destinada a congregar a mocidade para a educação física, moral e cívica" (p. 149).

O governo federal instituiu o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), em 14 de novembro de 1942, pelo decreto nº4958, destinado à ampliação e melhoria do sistema escolar primário em todo o País, a partir de convênios entre o governo federal e os governos estaduais que, por sua vez fariam convênios com os governos municipais. Paiva (2003) comenta:

> O Convênio estabelecia também a articulação das administrações do ensino com o Ministério da Educação para a recíproca remessa de dados e informações a fim de facilitar o estudo e o conhecimento do problema do ensino primário no país. Para prover de recursos o Fundo criado e fazer cumprir o Convênio, o governo federal criou o adicional de 5% sobre as taxas do imposto de consumo que incidem sobre as bebidas pelo decreto nº 6.785 de 11 de agosto de 1944, devendo a arrecadação ser iniciada em 1º de janeiro de 1945 pelo Ministério da Fazenda. Este encaminharia o produto obtido ao Ministério da Educação, no final de cada trimestre (p. 150).

Em 25 de agosto de 1945, foi regulamentada a concessão do auxílio federal pelo decreto nº 19.513, destinando em 70% às construções escolares, 5% às bolsas de estudo para o aperfeiçoamento técnico do pessoal dos serviços de inspeção e orientação do ensino primário, a critério do INEP, e 25% "... à educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde" (p. 150). A partir de 1947, com recursos previstos, o governo federal promove as campanhas de alfabetização e a educação de adultos ganha autonomia, separada da educação elementar. Para Paiva,

> ...com o auxílio da União aos estados, ficava, à longo prazo, assegurada a universalização do ensino primário tanto para a população escolar quanto para a população adulta, pois na regulamentação do Fundo o governo optara por atender tanto ao sistema comum quanto ao sistema destinado aos adultos, encerrando as discussões sobre o assunto iniciadas na década de 1940 (p. 151).

A regulamentação do FNEP favorece a educação de adultos em larga escala. A abertura política, anunciada no final do Estado Novo, fez com que diversos grupos aumentassem seu interesse pela educação de adultos, assim como alguns municípios mais prósperos ampliaram seus sistemas destinados aos adultos. No Distrito Federal, o serviço de Recreação e Cultura Popular iniciou a promoção de espetáculos públicos nos bairros da cidade. A alfabetização e a educação da população adulta, segundo Paiva (2003), passaram a ser percebidas como instrumento da redemocratização com o final da Segunda Guerra Mundial, a criação da Unesco e a derrubada do Estado Novo.

O final dos anos 1940 e o início dos 1950 assistem ao desenvolvimento dos programas de massa destinados à educação dos adultos, para difundir os ideais da democracia liberal, após a derrubada do Estado Novo.

A partir dos anos 1950, aumenta a euforia com a Campanha de Educação de adolescentes e adultos – CEAA, não limitada à escolarização. Surge a Campanha Nacional de Educação Rural, na qual se reflete a reorientação dos organismos internacionais em relação à educação dos adultos analfabetos, instalando suas missões em pequenas comunidades do interior do País. Predomina a metodologia do desenvolvimento comunitário, a ser operacionalizado no meio rural. Deixa-se de lado a mera alfabetização para se tentar um processo de educação comunitária.

A CEAA, lançada após a ditadura Vargas, tinha preocupação com os princípios liberais e a vida democrática. Era preciso instruir o analfabeto para participar de forma ordeira e pacífica da vida política, principalmente como eleitor. Havia também preocupação econômica, já que se objetivava capacitar mão-de-obra para o desenvolvimento e a industrialização do país, Segundo Paiva,

> ...significava o combate ao marginalismo, conforme os pronunciamentos de Lourenço Filho: Devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educá-los para que cada homem ou mulher melhor possam ajustar-se à vida social e às preocupações de bem-estar e progresso social. E devemos educá-los porque essa é a obra de defesa nacional, porque concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor em seu próprio lar e na sociedade em geral. (PAIVA, 2003, p. 207).

O conceito do analfabeto incapaz e marginal foi-se modificando, no desenrolar da Campanha, por parte de alguns grupos que compunham seus quadros. Conforme Paiva, “contribuiu para isso o estudo de Thorndike (Adult Learning) demonstrando que a capacidade de aprender não está condicionada pela idade e a divulgação do método de Laubach para a

alfabetização de populações que já haviam ultrapassado as faixas de idade atingidas pela escola comum" (p. 214).

> O preconceito não resistiu à própria prática educativa da Campanha que, obrigando os técnicos ao contato com os analfabetos, proporcionou ocasião para a reformulação das idéias relativas ao problema, abrindo caminho para as formulações do final da década dos 50 que – baseadas na antropologia – recolocarão o analfabeto em seu lugar como homem capaz, tal como era reconhecido antes de 1882 (p. 215).

A Campanha fora precedida pelo I Congresso Nacional de Educação de Adultos que entusiasmou os participantes, divulgou as iniciativas que já ocorriam nas diversas regiões do país, assim como trocou experiências, dando inicio ás atividades da Campanha.

Previa-se matricular meio milhão de alunos no ano de lançamento da Campanha. Os instrumentos usados para a implantação do plano eram os convênios firmados entre a União e os Estados. Era oferecida uma gratificação aos professores, em níveis abaixo de seus salários normais. No processo pretendia-se envolver a comunidade a participar da alfabetização de adultos como tarefa cívica e por isso foi aberto o voluntariado.

A Campanha teve seu auge no início da década de 50. A partir de 1954 inicia-se o seu declínio, que atinge seu ponto máximo em 1958, quando é convocado o II Congresso Nacional da Educação, cujos anais contêm as razões do desgaste da CEAA. O principal problema estava relacionado ao pagamento dos professores, que recebiam uma ajuda de custo irrisória. Segundo Paiva,

> As atividades da Campanha, com toda a sua precariedade, contribuíram, juntamente com a maior difusão do ensino primário para a diminuição dos índices de analfabetismo: eles caíram de 55% em 1940 para 49,31% em 1950 e para 39,48 em 1960, apesar do elevado crescimento da população (p. 222).

A participação do Brasil na III Conferência da UNESCO, em Beirute, em 1948, propicia a apresentação dos primeiros resultados da Campanha de Alfabetização, o que provoca entusiasmo e curiosidade. Por conta disso, a UNESCO e a Organização dos Estados Americanos – OEA patrocinam um seminário interamericano, realizado no Brasil, para melhor conhecer a experiência. México, Venezuela e Guatemala também desenvolviam campanhas de educação de adultos. O seminário possibilitava a troca de experiência entre os países participantes. O analfabetismo aparece como um mal a ser combatido por todos os meios e modos; a existência de 70 milhões de analfabetos no continente é apontada como a maior ameaça para o futuro da América. Segundo Paiva, "... com este seminário inicia-se no

Brasil a era do desenvolvimento comunitário, como estratégia para o desenvolvimento dos núcleos urbanos no interior do país com base na educação" (p. 225).

As atividades da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) tinham dois pontos principais de apoio: as Missões Rurais e os Centros de Treinamento, destinados aos professores leigos, à preparação de filhos de agricultores para as atividades agrárias e à preparação de técnicos em audiovisuais aplicados à educação de base. Além disso, existiam cursos especiais para a capacitação de pessoal da própria Campanha. A CNER desenvolveu suas atividades entre 1952 e 1963, sobretudo, no nordeste, com resultados pouco visíveis. As comunidades não possuíam recurso financeiro suficiente para manter o trabalho que era realizado. O desenvolvimento esperado dependia de outros fatores que não o educativo. Com os desgastes das campanhas e a insatisfação, cada vez maior, foi realizado, durante o governo Juscelino Kubitschek, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos.

Para Paiva (2003), o período que sucede o reconhecimento público da falência das campanhas de massa promovidas pelo DNE é aquele no qual se desenvolve a maior mobilização no país, no campo da educação dos adultos:

> As condições políticas brasileiras após o suicídio de Vargas estimulavam o livre debate de idéias e a participação política, e seus reflexos no campo educacional atingiram especialmente aquela área educativa que mais imediatamente poderia concorrer para novas mudanças no panorama político pela formação de novos contingentes eleitorais (p. 231).

No governo Kubitschek, há certa euforia provocada pelas idéias do *nacionalismo desenvolvimentista*. Juscelino propunha dar um salto quantitativo no desenvolvimento brasileiro, com o slogan de seu governo: *50 anos em 5*. Este nacionalismo, entretanto, sofrerá transformações na medida em que nos aproximamos dos anos 1960. Cresce a oposição ao governo que procurando demonstrar uma postura nacionalista, rompe com o Fundo Monetário Internacional (FMI). Volta à cena o problema do voto do analfabeto e da representatividade do sistema, em face dos elevados índices de analfabetismo que condicionavam um eleitorado restrito. Nesse período, anterior às eleições de 1960, vários grupos se organizam, preocupados e envolvidos com a educação de adultos.

Nas eleições de 1960, segundo Paiva, "... já se faziam sentir os efeitos da difusão do ensino elementar em geral e do programa de educação de adultos da CEAA, com o aumento de quase 50% do eleitorado entre 1950 e 1960, 7,9 milhões de eleitores em 1950 e 11,7 milhões em 1960" (p. 232).

O II Congresso Nacional de Educação de Adultos realizou-se no Rio de Janeiro, entre 9 e 16 de julho de 1958, com o apoio do Ministério da Educação e Cultura. Seu temário explicitava a preocupação com a universalização da educação voltada para o desenvolvimento. Seu objetivo era o estudo da educação dos adultos em seus múltiplos aspectos, visando a seu aperfeiçoamento. Para o governo, a educação teria que preparar o homem para participar do novo momento histórico que o país estava vivendo, sobretudo na economia e na política. Paiva (2003) registra a expectativa do governo em relação ao Congresso:

> O governo espera deste Congresso não somente o exame crítico dos processos e métodos e dos resultados dos planos de educação de adolescentes e adultos levados a efeito pelo MEC, pelos Estados, municípios e entidades privadas e religiosas, mas, também, e principalmente, a formulação de uma doutrina sobre a matéria, que deverá orientar governo e particulares no planejamento e na condução dos programas de educação de adultos, em face das condições do país, em rápida e contínua transformação. (p. 236)

Os educadores ficaram ligados ao programa experimental da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, CNEA, orientado pelo INEP. A maioria estava mais interessada no debate sobre a LDB, que vinha sendo discutida desde 1948, na expectativa de definir uma política nacional e construir um plano nacional de educação.Segundo Paiva, (2003), um novo segmento de profissionais da educação surge com os novos movimentos interessados na educação dos adultos, eles são independentes e buscam soluções novas para o problema, como também são influenciados pelo ISEB e pelo pensamento filosófico europeu que começava a se difundir no Brasil principalmente por meio das idéias de Jacques Maritain, Teilhard de Chardin e Emmanuel Mounier. Essa nova tendência manifesta-se desde a realização dos Seminários Regionais, preparatórios ao Congresso. Em Pernambuco, Paulo Freire chama a atenção para as causas sociais do analfabetismo por meio da exposição do tema A educação dos adultos e as populações marginais. Em Recife, discutiu-se a necessidade de o povo ter consciência do processo de desenvolvimento e da sua participação responsável em todos os momentos da vida pública. Propunha-se renovar os métodos e processos educativos. Rejeitavam-se aqueles exclusivamente auditivos, substituindo o discurso pelo diálogo e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com recursos audiovisuais. Segundo Paiva, “... estavam aí esboçados os princípios que iriam servir de base ao sistema de ensino e à teorização educativa de Paulo Freire na década de 1960” (PAIVA, 2003, p. 238).

Em janeiro de 1958, é criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), uma vez que as campanhas anteriores foram reconhecidas como ineficazes.

> A criação da Campanha já era resultado de todo um processo de busca de soluções em andamento desde finais de 1956, quando alguns educadores e economistas ligados ao governo Juscelino Kubitschek começaram a rejeitar a idéia de que o desenvolvimento econômico é que criaria condições para o desenvolvimento educacional. A rejeição desta idéia, [...] implicava propor o desenvolvimento educacional como pré-condição para o desenvolvimento econômico, aceitar que *o desenvolvimento* econômico e a mudança orgânica da sociedade brasileira dependiam, principalmente, da formação do homem (PAIVA, 2003, p. 242).

A Campanha se preocupou com a educação de crianças e adultos, tendendo a tratar novamente a educação dos adultos juntamente com o ensino elementar. Visava combater o analfabetismo de forma abrangente. Foi implantada inicialmente em cinco municípios de regiões diferentes, como projeto-piloto, tendo como estratégia, para combater o analfabetismo, a ampliação da rede escolar primária. Preocupava-se com a qualidade de suas ações, buscando integrar diversas áreas, como saúde e agricultura. De forma geral, teve avaliação positiva, mas com dificuldade financeira para desenvolver suas ações. Em 1961, foi extinta.

Para Paiva, a importância da Campanha:

> ...não está apenas na efetiva influência que suas experiências exerceram sobre muitos programas de educação popular surgidos no país posteriormente. Está também no fato de que, juntamente com o Congresso de Educação de Adultos, ela anuncia uma nova fase em nossa história educativa: a da tecnificação do campo da educação, não apenas no plano propriamente pedagógico, mas também no sentido mais geral, de estudo dos problemas educativos em sua ligação com a sociedade e de planejamento educacional (p. 248).

No início dos anos 1960, a Igreja Católica, interessada pela educação popular, cria a Rede Nacional de Emissoras Católicas (RENEC), que se encarregou de promover cursos de treinamento de quadros para os sistemas de rádio-educação. Em 1961, no governo Jânio Quadros, temos a criação do Movimento de Educação de Base (MEB) pelo decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961, sob a responsabilidade da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA) é também criada por meio do decreto nº 51.222, de 22 de agosto de 1961, sob a responsabilidade do governo federal, mas não pôde ser implantada por conta da renúncia de Jânio Quadros.

Durante o seu primeiro ano de funcionamento, o MEB tratou da organização do sistema de rádio-educação, concentrando suas atividades no nordeste, para onde deveria levar elementos gerais de educação às populações rurais. Segundo Paiva (2003), com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), o encargo da organização e execução dos serviços educativos foi transferido para os governos estaduais e municipais, cabendo ao governo federal estabelecer as metas a serem alcançadas em todo o País e suprir as deficiências regionais por auxílio financeiro e assistência técnica. Essa orientação repercutiu na educação dos adultos. As iniciativas educacionais apresentadas pelo governo parlamentarista não foram implantadas. A aprovação do Plano Nacional de Educação pelo Conselho Federal de Educação (CFE), fixando os objetivos a serem atingidos no período 1963- 1970 e redistribuindo os recursos do FNEP (principal fonte de recursos da MNCA), determinou a reorganização da Mobilização e em seu lugar surgiu o Programa de Emergência, criado pelo decreto nº 51.552 de 26 de setembro de 1962.

Segundo Paiva, 2003, o tratamento exclusivo da educação dos adultos, na época, se fazia por meio dos movimentos locais que se ampliavam e se multiplicavam pelos diversos estados.

As campanhas foram extintas pelo decreto nº 51.867 de 26 de março de 1963, a fim de permitir a descentralização prescrita pela LDB. A nova geração de educadores que vinha trabalhando no setor, em vários movimentos, pressionava o MEC por apoio oficial e coordenação nacional.

Os movimentos que surgiram na primeira metade da década de 1960, voltados para a promoção popular, lançaram-se ao campo educativo com objetivos políticos convergentes: transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do País; construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Tais movimentos experimentavam métodos pedagógicos adequados à preparação do povo para a participação política. Consideravam como fundamental a preservação e difusão da cultura popular, bem como a conscientização da população em relação às condições sócio-econômicas e políticas do País. Os principais movimentos desse gênero foram os Centros Populares de Cultura e o Movimento de Cultura Popular. O MEB, a partir do seu segundo ano de atuação, passou a se caracterizar como um movimento dessa natureza.

Os Centros Populares de Cultura, desenvolvidos em todo o País entre 1962 e início de 1964, tiveram como ponto de partida o Centro Popular de Cultura surgido em 1961, vinculado à União Nacional dos Estudantes, a UNE. Preocupados com o engajamento político

e social do artista, pensaram, então, em organizar um movimento em prol da difusão do teatro político destinado às classes populares e a iniciativa foi apoiada por outros intelectuais dedicados ao cinema, às artes plásticas e à filosofia. Com o crescimento de suas atividades, a partir de 1962, novos centros foram surgindo por todo o País, com o objetivo de contribuir para o processo de transformação da realidade brasileira, por meio de uma arte didática de conteúdo político.

Os Movimentos de Cultura Popular se originaram no MCP de Recife, criado em maio de 1960. O movimento nasceu da iniciativa de estudantes universitários, artistas e intelectuais pernambucanos que se aliaram ao esforço da Prefeitura da capital no combate ao analfabetismo e elevação do nível cultural do povo, sob a influência de idéias socialistas e cristãs. O movimento atuava por meio do teatro, da organização de núcleos de cultura popular, do incentivo à divulgação das artes plásticas, do artesanato, do canto, da dança e da música popular, além das atividades educativas sistemáticas de alfabetização e educação de base. A prefeitura de Natal, também, em 1961, criou a Campanha *De pé no chão também se aprende a ler*.

O MEB começou a se caracterizar também como um movimento de cultura popular, desenvolvendo uma metodologia própria a partir de seu segundo ano de atuação, visando à transformação das mentalidades e das estruturas, assim como a promoção humana, entendida como a participação do povo na vida econômica, social e política do País, por meio da conscientização.

Durante o ano de 1963, quando se extinguiam oficialmente as campanhas nacionais de educação de adultos e floresciam os movimentos em todo o país, surge a necessidade de criação de uma coordenação nacional para a intensificação da troca de experiências e obtenção de verbas federais para a sua ampliação e fortalecimento. Entre 15 e 21 de setembro de 1963, acontece o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, em Recife, convocado pelo MEC e patrocinado pela Secretaria da Educação, MCP de Pernambuco, Movimento de Educação de Base, Instituto de Cultura Popular de Goiás, Divisão de Cultura da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul e UNE. “Visava propiciar o intercâmbio de experiências de todos os movimentos de alfabetização de adultos e cultura popular, bem como estudar a viabilidade de que tais movimentos se coordenem nacionalmente” (PAIVA, 2003, p.273) e avaliar a amplitude que tal mobilização havia adquirido no País. A alfabetização e a promoção da cultura popular eram vistas como tarefas políticas, como meio de libertação popular. O encontro propunha que, além de ampliar sua ação alfabetizadora, os movimentos trabalhassem também na formação da opinião pública a

fim de que se estendesse aos analfabetos o direito ao voto. A prioridade era atender os adolescentes e adultos, que iriam atuar, em curto prazo, no processo de libertação nacional. A zona rural era considerada área estratégica porque nela se encontrava a maioria da população e o maior índice de analfabetismo; além disso, era o lugar onde o ser humano era mais explorado e marginalizado, tendo grande dificuldade de se organizar.

A busca de novas formas de atuação não se refere, entretanto, à educação em geral. Trata-se de encontrar novos métodos para a educação do povo, para a alfabetização da população adulta, a fim de que possa tomar parte ativa na vida política do País. Inicia-se aí, segundo Paiva, "... a re-introdução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico no Brasil" (p. 278). As maiores contribuições metodológicas foram dadas pelos grupos cristãos, a partir de uma base comum: o novo pensamento social cristão. Todos pretendiam a *promoção do homem*, sua conscientização e emergência na vida política brasileira por meio de uma ação pedagógica não-autoritária. Paulo Freire, conforme Paiva, "... foi o que mais influenciou os profissionais da educação em geral, consolidando a re-introdução da reflexão sobre o social nos meios pedagógicos esboçada desde o início da década" (PAIVA, 2003, p. 279). O método Paulo Freire, para Paiva, "... representa tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna" (PAIVA, 2003, p. 279), a partir de uma visão cristã de mundo. Recebia influência dos pensadores cristãos franceses e do pensamento *isebiano*. Para Paulo Freire, era o momento da passagem da sociedade *fechada* para uma sociedade *aberta*, democrática. O povo tinha papel fundamental nessa passagem, ao participar como sujeito, abandonando sua condição de objeto, o que requeria consciência crítica para ler o mundo e a realidade. Essa consciência crítica não acontece por acaso, é produto de um processo educativo comprometido com esse fim. Tal educação necessita de um método fundamentado no diálogo, em que a relação entre educando e educador na aquisição do conhecimento seja de sujeito para sujeito. Convidado pelo governo do Rio Grande do Norte, Paulo Freire desenvolveu sua primeira experiência extensiva, no município de Angicos, abrangendo 400 alunos. Seu método se espalhava pelo país e os grupos que o utilizavam trocavam entre si experiências e se ajudavam mutuamente. Em Brasília, a Comissão de Cultura Popular, instituída pela Portaria de 28 de junho de 1963, do Ministro da Educação, com o objetivo de implantar o método na capital da República, iniciava um projeto piloto utilizando os quadros do MEC.

No final da gestão de Paulo de Tarso, como ministro da educação, foi formalizada a proposta de um programa extensivo de educação de adultos pela sua assessoria. O governo federal entraria com os recursos financeiros e assistência técnica, ficando sua implementação

a cargo dos sindicatos e entidades estudantis que estenderiam a todo o País a experiência de Brasília, utilizando o método Paulo Freire para a alfabetização de 5 milhões de brasileiros até 1965. Todo esse esforço foi suspenso no dia 2 de abril. Segundo Paiva, era um programa de alfabetização em massa: “os círculos de cultura, após a etapa de alfabetização em 40 horas pelo método Paulo Freire, deveriam converter-se em organizações políticas de massa. Isso não foi possível, com a mudança de governo” (PAIVA, 2003, p. 286). O plano foi extinto.

1.3 Ditadura Militar e Educação de Jovens e Adultos

A educação de jovens e adultos é deixada de lado nos primeiros anos da ditadura militar, repercutindo mal externamente, pois os compromissos internacionais do Brasil na área educativa incluíam o combate ao analfabetismo. Em 1966, o Ministério da Educação apóia financeiramente a Cruzada ABC, em colaboração com a USAID. A partir de 1968 o governo promove mudanças na orientação política. O MOBRAL é criado em 1967 como um organismo nacional de coordenação de alfabetização de jovens e adultos.

Conforme Paiva, (2003), a primeira manifestação, porém, do novo governo em relação à educação de adultos é de 28 de fevereiro de 1966 (decreto nº 57.895), determinando que os saldos não aplicados dos Fundos Nacionais do Ensino Primário e Médio deveriam ser aplicados pelo MEC a fim de atender, entre outros objetivos, o ensino fundamental das pessoas analfabetas de mais de dez anos de idade. Foi elaborado, em 1966, um Plano Complementar para atender a escolaridade da população analfabeta com mais de dez anos de idade, aprovado pelo Conselho Federal de Educação. Não foi possível implantá-lo por falta de recursos financeiros. Os estudos para a organização do plano serviram de base para a criação do MOBRAL em 8 de setembro de 1967, como entidade coordenadora dos esforços nacionais em matéria de educação de adultos. De acordo com Paiva (2003), entre 1967 e 1970, a mobilização dos organismos federais se restringe ao estudo das fontes de financiamento de um Programa Nacional de Educação de Adultos e à proposição de um novo Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos a ser coordenado por um Movimento Nacional. Juntamente com tais iniciativas, estavam em desenvolvimento as atividades realizadas pela Cruzada ABC.

A Cruzada da Ação Básica Cristã nasceu no Recife, iniciativa de um grupo de professores do Colégio Evangélico Agnes Erskine, que, em 1962, idealizou um trabalho de educação de adultos com sentido apostólico, com objetivos totalmente diferentes daqueles do MCP e do Método Paulo Freire. O homem era considerado objeto da educação; como

trabalhador, era definido como um parasita *econômico* que, por meio da educação, deveria começar a produzir e a participar da vida comunitária. Um retrocesso educacional em relação aos avanços que se vinham implantando. A expansão das atividades da Cruzada ABC foi possibilitada por recursos obtidos junto ao governo brasileiro. Em 10 de agosto de 1967, era assinado um convênio entre o MEC e a Cruzada ABC por meio do qual se ampliava o programa para âmbito nacional, comprometendo-se a Cruzada a atingir um total de dois milhões de adultos num prazo de cinco anos, atendendo aos objetivos da política governamental de caráter religioso. Além dos recursos financeiros provenientes do governo da União, usufruía de outras fontes de recursos de instituições, como a USAID, Bradesco, Igrejas evangélicas. Em 1969, o programa atingia 298.422 alunos. Toda a programação da Cruzada baseava-se na atuação comunitária, o que não era bem visto pelos técnicos brasileiros que se opuseram a ele logo nos primeiros momentos de ampliação. A causa principal era que a Cruzada era dirigida por norte-americanos, que não conheciam a experiência brasileira de educação de adultos e enviavam seus técnicos para cursos nos Estados Unidos, além do assistencialismo comunitário. Com a crise financeira, a Cruzada ABC extingue em 1971.

O MEB teve que se adequar às exigências do novo regime. Sem recursos nos primeiros anos do regime militar, volta a receber apoio oficial depois do programa nacional lançado em 1970. Para que isso ocorresse, teve que fazer uma revisão interna no movimento. Os bispos assumiram muitos dos papéis até então desempenhados pelos leigos. A partir de 1964, as novas diretrizes do movimento caracterizavam o MEB como um programa evangelizador, o movimento como uma entidade católica com propósitos sociais e educacionais. As mudanças são visíveis, por exemplo, no material didático. Ao invés do texto *Viver é lutar*, passou a ser utilizado *Mutirão.* Ao invés do discurso da conscientização, passou a usar o discurso de ajuda mútua. O MEB perdia sua identidade com os movimentos de cultura popular do período anterior e voltava-se para a escola radiofônica.

1.4 Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL

Conforme Paiva, (2003), o MOBRAL foi criado pela lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Em 8 de setembro do mesmo ano – Dia Internacional da Alfabetização – assinaram-se vários decretos, prevendo a constituição de um grupo interministerial para estudo e levantamento de recursos destinados à alfabetização (decreto nº 61.311); a utilização das emissoras de TV nos programas de alfabetização (decreto nº 61.312); a constituição da Rede Nacional de Alfabetização (decreto nº 61.311) e da educação cívica nas instituições

sindicais; e a campanha em prol da extinção do analfabetismo (decreto nº 61.314). O governo voltava a se preocupar com a educação dos adultos. Foi criado o Grupo Interministerial – GI, composto de representantes dos diversos Ministérios com o objetivo de "realizar o estudo e o levantamento de recursos financeiros necessários à execução do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos" (PAIVA, 2003, p.320), elaborado pelo DNE e anexado ao projeto de criação do MOBRAL. O GI propôs que a população de 10 a 14 anos de idade ficasse fora do projeto, pois a Constituição e a LDB consideravam-na dentro da faixa de escolaridade elementar compulsória. A alfabetização de adultos deveria estar vinculada às prioridades econômicas e sociais e às necessidades presentes e futuras de mão-de-obra. Para o funcionamento do programa eram sugeridas medidas, como solicitação aos Estados do cumprimento da obrigatoriedade escolar, convênios com os estados, municípios e entidades privadas que ofereceriam contrapartida, utilização das organizações comunitárias, etc. O GI considerou que as fontes de recursos financeiros mais viáveis seriam o Selo Adicional de Educação e parte da renda do concurso de Prognósticos Esportivos, em tramitação no congresso. Outras fontes poderiam ser encontradas em parte da receita do imposto único de combustível e a doação de Obrigações Reajustáveis do Tesouro à fundação a ser criada.

Em 15 de dezembro era criada a Fundação MOBRAL, por meio da lei nº 5.379, que atribuía ao Ministério da Educação a tarefa da alfabetização funcional e educação continuada dos adultos como prioritária entre as demais atividades educativas, a ser realizada por meio da nova fundação cuja presidência caberia ao diretor do DNE. Ao MOBRAL incumbiria promover a educação dos adultos analfabetos, financiando 1/3 do seu custo; cooperar com movimentos isolados de iniciativa privada; financiar e orientar tecnicamente cursos de nove meses para analfabetos entre 15 e 30 anos de idade, com prioridade aos municípios com maiores possibilidades de desenvolvimento sócioeconômico. O programa previa uma descentralização da ação por meio de convênios com entidades públicas e privadas e a integração da alfabetização em programas mais amplos de educação para a saúde, o trabalho, o lar, a religião, o civismo e a recreação, além da instalação de centros de integração social e cívica. O plano executado pretendia atingir 11.400.000 analfabetos entre 1968 e 1971, para que se pensar na extinção até 1975.

O MOBRAL caracterizou-se inicialmente como campanha de alfabetização, atingindo cerca de 500.000 alunos nos seus quatro primeiros meses de funcionamento. Em seguida, a experiência mostrava a necessidade de imprimir maior profundidade ao trabalho educativo e a urgência de oferecer cursos de continuação.

Para Paiva,

> O desenvolvimento concreto do programa, entretanto, passada a fase inicial de impacto, parece conduzir a um aprofundamento técnico que busca evitar a regressão da aprendizagem dos contingentes alfabetizados deixados sem educação complementar e trata de racionalizar a aplicação dos recursos (p. 326).

Contando com os maiores recursos já destinados à educação dos adultos no País, o MOBRAL é avaliado mais negativamente do que de forma positiva em relação aos seus resultados.

1.5 Educação de Jovens e adultos: da transição democrática até 2002

Com o fim da ditadura militar, em 1985, inicia-se o período de transição para o regime democrático, por meio de um governo eleito pelo Congresso Nacional. As manifestações populares exigem eleições diretas para presidente da República porém, não são suficientes para sensibilizar a maioria dos deputados e senadores, que optaram pela continuidade do sistema eleitoral do regime militar, dizendo não às *Diretas Já.*

A vitória da oposição trouxe à população brasileira esperança de mudança e o início de um processo político que culminaria com a Assembléia Nacional Constituinte e a promulgação da nova Constituição, em 1988, e , depois, eleições diretas para a presidência da República.

Em 1985, foi extinto o MOBRAL, substituído pela Fundação Educar. O governo federal deixou de agir diretamente em programas de alfabetização de jovens e adultos e passou a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas dos Estados, municípios, entidades civis e empresas conveniadas.

Mesmo não sentindo a presença marcante do governo federal nessa área, os segmentos organizados, principalmente os educadores, na década de 80 e em meados da década de 90, acompanham os avanços técnicos e participam das discussões políticas que ocorrem no mundo, relacionados a essa área.

A exigência de educação continuada ficava cada vez mais clara, à medida que o mundo se modificava com o avanço da tecnologia, girando em torno do conhecimento e exigindo um nível cultural mais ampliado e articulado do ser humano, especialmente em relação ao mundo do trabalho e ao convívio social.

O uso de material didático com conteúdo ligado ao cotidiano da vida das pessoas como ponto de partida é outra diretriz que se incorporava ao processo da alfabetização de

adultos. Permaneceu na metodologia o caráter crítico, problematizador e criativo, próprio de quem é sujeito e não objeto do processo de conhecimento.

Difundem-se, a partir de meados da década dos 1980, entre os educadores brasileiros, estudos e pesquisas sobre o aprendizado da língua escrita com base na Lingüística e na Psicologia, enriquecendo as práticas de alfabetização. A escrita e a leitura, mais do que transcrição e decifração de letras e sons, são atividades inteligentes em que a percepção é orientada pela busca dos significados.

Os trabalhos da psicopedagoga argentina Emília Ferreiro passaram a influir na formação e nas ações de nossos educadores na área da alfabetização, incluindo os adultos. Pesquisando as concepções sobre a escrita de crianças pré-escolares, a autora mostrou que, convivendo num ambiente letrado, elas procuravam compreender o funcionamento desse sistema de representação, chegando à escola com hipóteses e informações prévias sobre a escrita, que eram desprezadas pelas propostas de ensino. Assim também acontecia com os adultos.

Estudos que tinham por tema as relações entre pensamento e linguagem, pensamento e cultura, cultura oral e cultura letrada, conceitos espontâneos e conceitos científicos envolveram os educadores em busca de uma articulação maior com o processo de educação de jovens e adultos.

Apesar do índice elevado de analfabetos absolutos, em 1980, 18.717 milhões, segundo o IBGE, cresce a preocupação com o analfabetismo funcional. Esse conceito parte da constatação de que, para enfrentar o mundo complexo em que vivemos, não basta ser capaz de ler, escrever e contar. É preciso ter o domínio da leitura, da escrita e da matemática para adquirir conhecimento.

Essa preocupação, que se iniciou nos Estados Unidos com a aplicação de testes de avaliação em amostras populacionais, passou a fazer parte também dos debates educacionais nos países da América Latina, principalmente no Brasil. O Brasil fez sua primeira experiência de avaliação do conhecimento da população por meio de teste domiciliar, entre 1995 e 1996, com a coordenação geral de Vanilda Paiva. Segundo a autora, 50% dos estudantes da amostra detinham conhecimentos muito ou muitíssimo elementares, podendo ser considerados como funcionalmente analfabetos. Assim,

> ...é preciso investir na qualidade do ensino, até mesmo porque o mundo contemporâneo exige habilidades complexas, capacidade de abstração, de realização de inferências, pensamento prospectivo. Num mundo em que o emprego torna-se mais precário e mais raro, mais do que cursos profissionais rápidos jovens e adultos precisam de uma formação de base ampla e de caráter geral sobre a qual possam

> enfrentar a gangorra social e profissional. Ela demanda de cada um flexibilidade suficiente para mudar de profissão ao longo da vida e enfrentar situações marcadas pela instabilidade e pela necessidade constante de adaptação (PAIVA, 2003, p. 416).

Seguindo essa mesma tendência, é introduzido no Brasil o debate que buscava diferenciar alfabetização de letramento. Para Magda Soares, (2004), a alfabetização é caracterizada pela técnica por meio da qual se dá a inserção no mundo da escrita, o letramento é o desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso dessa técnica em práticas sociais.

A UNESCO, como articuladora mundial, colocou o problema da complexidade do mundo e das novas exigências educacionais aos seus países membros, por meio de várias conferências internacionais, incentivando os países a assumirem compromissos de desenvolver políticas compatíveis com as exigências do mundo contemporâneo. Em 1990, a UNESCO promove em Jomtiem, Tailândia, de 5 a 9 de março, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos cujo tema foi *Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, com ênfase dada na universalização da educação básica para todos, ou seja, crianças, jovens e adultos.

A Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos, em 1997, composta de 13 afirmativas, propõe-se servir de luzes para a formulação de políticas educacionais direcionadas aos adultos, preocupada com a formação do ser humano que vive num mundo complexo e que se modifica aceleradamente. Reconhece a necessidade e o direito de as pessoas terem uma educação continuada e aprenderem por toda a vida, atualizando-se permanentemente. A conferência acolheu a iniciativa de celebrar, a partir de 1998, um decênio da alfabetização em homenagem a Paulo Freire.

O II Congresso Internacional sobre o Ensino Técnico e Profissional, em cooperação com a Coréia, em Seul, entre 26 e 30 de abril de 1999, aborda o enfrentamento dos problemas relacionados ao mundo do trabalho nos primeiros anos do século XXI com ênfase na necessidade de parceria entre a educação e o mundo do trabalho. O tema II do Congresso era *Melhoria dos sistemas: assegurando educação e formação ao longo de toda a vida*.

Em Dakar, Senegal, entre 26 e 28 de abril de 2000, a UNESCO promove uma conferência mundial, cujo tema é Educação para Todos*:*

> Atingindo nossos Compromissos Coletivos, onde reafirma a necessidade de uma educação que possibilite aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser, a educação como chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz

> e a estabilidade dentro e entre países e, portanto, um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI (UNESCO, 2000).

Compromete os signatários a atingirem um conjunto de objetivos, entre eles, alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso eqüitativo à educação básica e continuada para todos os adultos.

A conferência define uma agenda de compromissos aos países-membros, como prova o documento da reunião de Cochabamba, realizada em 2001, com a participação de todos os Ministros de Educação da América Latina e do Caribe:

> O Fórum Mundial de Dacar, de abril de 2000, fixou as seis metas da Educação para Todos, abrangendo assim os compromissos assumidos em São Domingo pelos Ministros da América Latina e do Caribe, através do seu Plano de Ação. Os Ministros se comprometeram a fazer com que os Estados trabalhem em conjunto com a sociedade civil nas políticas, estratégias e ações destinadas a alcançar as metas estabelecidas (UNESCO, 2001)

O debate internacional reflete-se no Brasil e a diretriz de uma educação que propicie *aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser* começa a fazer parte das discussões e debates educacionais, absorvida por todos que se preocupam com a questão educacional.

Em nível governamental, parece não haver muita sensibilização, apesar de o Brasil ser signatário de todos os documentos produzidos pelas conferências internacionais promovidas pela UNESCO. Com a extinção da Fundação Educar, em 1990, nenhuma outra estrutura, em nível federal, foi criada para articular uma política de educação de jovens e adultos no Brasil. O Ministério da Educação optou por criar uma coordenação para educação de adultos dentro da estrutura da Secretaria do Ensino Fundamental do MEC/SEF.

No governo Collor, (1991-1992), que passou por uma turbulência política até ser cassado, e no de Itamar Franco, (1993-1994), não constatamos nenhuma iniciativa que marque uma política nessa área, a não ser reuniões e debates e a Conferência Brasileira sobre Educação de Adultos, cumprindo compromisso definido pela Conferência Internacional da UNESCO em 1990. Uma Comissão Nacional, composta por representação de segmentos organizados da sociedade, criada pelo Ministério da Educação para subsidiar o governo com idéias e propostas referentes à educação de adultos, elaborou um plano de trabalho envolvendo Estados e municípios na execução de projetos de alfabetização, o que não ocorreu. Na cidade de São Paulo, quando Paulo Freire era Secretário Municipal de Educação, na gestão de Luiza Erundina, (1989-1992), foi lançado o MOVA, em 29 de outubro de 1989, na Câmara Municipal, com a participação e o apoio dos movimentos e entidades sociais da

cidade de São Paulo. De acordo com Gadotti, (1996), o MOVA chegou a manter 1.000 salas de aula em atividade, tendo como meta alfabetizar 60 mil pessoas. Estudos realizados sobre o MOVA confirmam que foi uma experiência bem sucedida de parceria entre o poder público e os movimentos sociais[20], que se estendeu para outras administrações petistas, como Rio Grande do Sul, em nível de Estado e Municípios. No governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002), a educação de adultos passou por alguns ajustes.

Inicialmente a Coordenação de Educação de Adultos, alocada no SEF, promovia reuniões com a Comissão Nacional para colher subsídios. A Comissão deixou de se reunir depois da reunião nacional realizada em Natal, em que se trabalhou a elaboração de um documento para participação do Brasil na Conferência de Hamburgo, em 1997. A secretária do SEF se desentendera com a coordenadora de educação de adultos e o documento acabou não sendo aprovado. A coordenadora foi trocada e a educação de jovens e adultos seguiu as determinações internas da SEF.

O Ministério da Educação decidiu que sua ação seria incentivar, apoiar e subsidiar as iniciativas estaduais, municipais, de movimentos sociais e de organizações não-governamentais, alegando seguir os princípios constitucionais que visavam assegurar o direito de todos ao ensino fundamental, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN que incorporou a educação de adultos como modalidade da educação básica, reafirmando a obrigatoriedade e a gratuidade de sua oferta (prevista na Constituição Federal de 1988) e que definiu também como responsabilidade da União, prestar assistência técnica e financeira, em especial à escolaridade obrigatória (artigos 10 e 11 da LDBEN). Para tanto, o Ministério trabalhou na elaboração e na garantia de acesso a materiais didáticos e pedagógicos para formação continuada de professores, além do apoio financeiro do governo federal a essas ações nas instâncias locais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs produzidos pelo SEF, serviram de diretrizes para a formação daqueles que queriam trabalhar na área de educação de adultos, assim como na área do ensino fundamental.

A questão legal, relacionada à educação de jovens e adultos, havia sofrido um retrocesso. O artigo 4º da LDB, nº 9.394, aprovada em 1996, retirou os direitos constitucionais da população jovem e adulta ao ensino fundamental. A emenda 14, aprovada quase naquela mesma data, alterou a redação do artigo 208 da Constituição, desobrigando jovens e adultos da freqüência à escola. Alterou ainda a redação do artigo 50 das Disposições Constitucionais Transitórias, substituindo o compromisso decenal com a erradicação do

[20] Educação de Jovens e Adultos – A Experiência do MOVA-SP. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.

analfabetismo e a universalização do ensino fundamental por um mecanismo de operacionalização do regime de cooperação entre as esferas de governo: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF.

A questão mais polêmica acontece, quando Fernando Henrique Cardoso veta o inciso II do artigo 2º da lei nº 9.424/96, que regulamentaria a emenda 14, excluindo as matrículas no ensino fundamental de jovens e adultos dos cálculos para a redistribuição de recursos vinculados entre as esferas de governo por meio do FUNDEF.

Nesse período, a ação do governo federal, em relação à Educação de Jovens e Adultos, é visível no Programa Alfabetização Solidária, da Comunidade Solidária, ONG criada por Ruth Cardoso, esposa de Fernando Henrique Cardoso, cujo Conselho estava vinculado ao gabinete da Presidência da República. Esse programa pode ser considerado a marca do governo Fernando Henrique na execução de uma política para a educação de jovens e adultos, desenvolvido em parcerias e envolvendo em sua organização e execução a UNESCO, as universidades e as faculdades, os Estados e as prefeituras. Buscava também, por meio de uma propaganda permanente, o apoio financeiro das empresas, dos segmentos organizados da sociedade e das pessoas físicas, pedindo que adotassem um aluno ao custo de R$ 17,50 com investimento de igual valor feito pela União. Esse programa priorizou inicialmente o norte e o nordeste e depois se estendeu a outras regiões do país, continuando de forma menos vistosa, após o término do governo Fernando Henrique.

No Estado de São Paulo, o Ministério da Educação firmou convênio com o IBEAC, a partir de julho de 1995 até dezembro 2002, objetivando a educação de adultos. Essa experiência, realizada em 58 municípios do Estado de São Paulo, é o objeto desta dissertação.

A situação atual do analfabetismo no Brasil foi dimensionada pelo Mapa do Analfabetismo, iniciativa do INEP, como mostram as Tabelas.

Tabela 1 – Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais - Brasil - 1900/2000

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total[1]	Analfabeta[1]	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico.
Nota: (1) Em milhares

Observamos, pelos dados da Tabela 1, que de 65,3%, em 1900, a taxa de analfabetismo baixou para 13,6% em 2000 na população com 15 anos ou mais, não levando em conta o analfabetismo funcional. Em termos de analfabetismo absoluto podemos afirmar que os números são ainda muito altos.

Tabela 2 – Taxa de analfabetismo por faixa etária – Brasil 1996/2001

Faixa Etária	Ano		
	1996	1998	2001
10 a 14	8,3	6,9	4,2
15 a 19	6,0	4,8	3,2
20 a 29	7,6	6,9	6,0
30 a 44	11,1	10,8	9,5
45 a 59	21,9	20,1	17,6
60 e mais	37,4	35,9	34,0

Fonte: IBGE, Pnads 1995, 1998 e 2001.
Nota: Exclusive população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

A Tabela 2 indica que a maior porcentagem de analfabetos encontra-se na população mais idosa e que o investimento na escola básica e a garantia da freqüência das crianças à escola diminuem a incidência desse problema. É significativo que, entre 1996 e 2001, conforme consta na Tabela, o índice de analfabetos tenha caído pela metade na população com faixa etária entre 10 e 14 anos de idade.

Tabela 3 – Taxa de analfabetismo de 15 anos ou mais por rendimento domiciliar segundo a unidade da Federação – 2001

Unidade Geográfica	Rendimento Domiciliar em Salário Mínimo Corrente[1][2]					
	Total	Até 1	Mais de 1 até 3	Mais de 3 até 5	Mais de 5 até 10	Mais de 10
Brasil	12,4	28,8	19,7	9,7	4,7	1,4
Norte	11,2	22,6	15,5	9,9	5,0	2,0
Nordeste	24,3	36,8	29,3	17,2	8,4	1,8
Sudeste	7,5	20,0	13,5	7,5	4,0	1,5
Sul	7,1	19,5	12,4	5,9	3,6	0,8
Centro-Oeste	10,2	23,3	15,3	8,9	5,0	1,4

Fonte: IBGE, Pnad 2001.
Nota: Exclusive população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.
(1) Salário mínimo em 2001 = R$180,00.
(2) O cálculo destas taxas não levou em consideração as informações com renda não declarada.

A Tabela 3 mostra a relação objetiva entre analfabetismo e distribuição de renda. Quanto mais pobre a população, maior o índice de analfabetismo. A diferença do segmento que ganha até 1 salário mínimo para aquele que ganha mais de 10 é gritante. É visível, de acordo com os dados, que nas regiões mais pobres o fenômeno permanece o mesmo, pois, enquanto no nordeste o índice de analfabetos na população que ganha até 1 salário mínimo é de 36,8%, no sudeste, é de 20,0% e, no sul, 19,5%. Tais dados demonstram que, se não houver uma política de melhor redistribuição de renda, dificilmente melhoraremos os índices de analfabetismo no Brasil.

Tabela 4 – Taxa de analfabetismo de 15 anos ou mais por gênero, raça e localização segundo a unidade da Federação – 2001

Unidade da Federação	Taxa de analfabetismo de 15 anos ou mais						
	Total	Gênero		Raça [1]		Localização	
		Masculino	Feminino	Branca e Amarela	Parda e Negra	Urbana	Rural
Brasil	12,4	12,4	12,3	7,7	16,6	9,5	28,7
Norte	11,2	11,5	11,0	7,9	11,5	10,5	-
Rondônia	10,2	9,4	11,0	8,2	10,0	10,2	-
Acre	16,7	16,6	16,9	14,4	15,2	16,7	-
Amazonas	7,7	7,9	7,6	5,8	7,8	7,7	-
Roraima	11,5	11,8	11,2	8,2	10,8	11,5	-
Pará	11,2	11,6	10,7	7,3	11,7	11,2	-
Amapá	7,2	7,3	7,0	3,8	7,4	7,2	-
Tocantins	18,5	18,8	18,2	13,8	18,5	13,7	31,0
Nordeste	24,3	26,3	22,4	19,0	24,1	18,0	40,7
Maranhão	23,4	25,8	21,1	19,0	22,5	18,1	34,7
Piauí	29,4	32,4	26,7	22,5	29,5	18,8	49,2
Ceará	24,8	28,5	21,5	18,8	25,1	19,1	43,0
R. G. do Norte	24,2	27,3	21,3	18,1	25,9	18,9	39,8
Paraíba	27,2	30,7	23,9	20,5	28,1	22,4	42,2
Pernambuco	22,0	23,3	20,8	17,2	23,1	16,4	40,5
Alagoas	30,6	32,4	28,9	22,7	30,9	23,3	47,3
Sergipe	21,4	23,7	19,5	11,7	22,3	16,0	43,8
Bahia	22,9	23,4	22,3	20,1	21,3	15,7	38,6
Sudeste	7,5	6,7	8,3	5,4	10,4	6,4	19,6
Minas Gerais	11,7	11,3	12,1	8,1	14,1	9,1	25,3
Espírito Santo	11,5	10,9	12,0	7,8	13,0	9,7	18,9
Rio de Janeiro	5,6	4,7	6,4	4,0	7,6	5,2	17,5
São Paulo	6,0	4,9	7,0	4,8	8,3	5,6	12,3
Sul	7,1	6,4	7,7	5,8	12,8	6,0	11,9
Paraná	8,6	6,9	10,3	6,6	14,0	7,5	14,3
Santa Catarina	5,9	6,1	5,8	5,4	11,5	5,0	10,2
R. G. do Sul	6,3	6,1	6,4	5,4	11,2	5,2	10,8
Centro-Oeste	10,2	10,2	10,3	7,1	11,3	9,0	18,4
M. G. do Sul	10,3	9,1	11,3	7,7	11,7	9,8	13,2
Mato Grosso	11,2	11,6	10,7	6,7	11,9	9,1	19,1
Goiás	11,7	11,7	11,6	8,3	12,8	10,4	20,7
Distrito Federal	5,5	5,4	5,6	3,6	6,4	5,2	13,8

Fonte: IBGE, Pnad 1996.

Nota: Exclusive população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(1) Exclusive a população indígena.

Já a Tabela 4 demonstra que não há diferença significativa nos índices de analfabetismo entre os gêneros, apontando 12,4% para o masculino e 12,3% para o feminino. Quando se trata de raça, a diferença entre brancos e amarelos, negros e pardos é visível: 7,7% para brancos e amarelos, enquanto, para negros e pardos, o índice de analfabetismo sobe para 16,6%. A situação na zona rural continua desproporcional; enquanto o índice de analfabetismo na zona urbana é de 9,5%, sobe para 28,7% na zona rural. Encontrar instrumentos políticos para diminuir a desigualdade é outro desafio da política educacional

Tabela 5 - Caracterização educacional da unidade da Federação – 2001
Analfabetismo

(Números absolutos em 1.000)

Unidade da Federação	População residente de 15 anos ou mais	População analfabeta			Analfabetos funcionais de 15 anos ou mais (1)	
		15 anos ou mais	15 a 19 anos	60 anos ou mais	Total	Taxa
Brasil	121.011	14.954	559	5.211	33.067	27,3
Norte	6.456	725	39	226	1.765	27,3
Rondônia	612	62	1	23	171	28,0
Acre	246	41	2	11	74	30,2
Amazonas	1.428	111	7	33	303	21,2
Roraima	176	20	1	6	56	31,6
Pará	2.874	321	22	89	819	28,5
Amapá	327	23	0	11	54	16,5
Tocantins	792	147	6	52	288	36,3
Nordeste	32.767	7.946	395	2.339	14.032	42,8
Maranhão	3.655	855	52	244	1.637	44,8
Piauí	1.949	573	29	162	971	49,8
Ceará	5.071	1.258	55	362	2.107	41,6
R. G. do Norte	1.968	476	19	145	733	37,2
Paraíba	2.386	648	34	211	1.125	47,1
Pernambuco	5.525	1.214	71	343	2.076	37,6
Alagoas	1.906	583	32	142	957	50,2
Sergipe	1.230	264	12	71	469	38,1
Bahia	9.077	2.075	91	660	3.958	43,6
Sudeste	54.677	4.100	79	1.759	11.132	20,4
Minas Gerais	13.163	1.537	27	637	3.481	26,4
Espírito Santo	2.229	255	8	89	552	24,8
Rio de Janeiro	11.027	618	18	275	2.041	18,5
São Paulo	28.258	1.690	27	759	5.059	17,9
Sul	18.696	1.323	29	580	3.956	21,2
Paraná	6.997	605	15	250	1.777	25,4
Santa Catarina	4.042	240	3	110	727	18,0
R. G. do Sul	7.657	478	11	221	1.451	19,0
Centro-Oeste	8.415	860	17	307	2.182	25,9
M. G. do Sul	1.492	153	4	70	409	27,4
Mato Grosso	1.782	199	4	56	535	30,0
Goiás	3.645	425	8	157	1.012	27,8
Distrito Federal	1.496	83	2	23	226	15,1

Fonte: IBGE, Pnad 2001.

Nota: Exclusive população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(1) São considerados analfabetos funcionais aqueles com menos de quatro anos de estudo (séries concluídas).

A Tabela 5 fortalece a tendência de que a pobreza tem vinculação com o analfabetismo, ao mostrar que seu índice nas regiões mais pobres do Brasil é muito maior do que nas mais ricas e que o número de analfabetos funcionais é maior do que o de analfabetos absolutos. Nesse sentido, consideramos que faz parte dos desafios da política educacional elevar o nível cultural da população e criar mecanismos para que o processo educacional seja permanente.

Observando a evolução da educação popular e da educação de adultos no Brasil, podemos afirmar que "... é produto da atuação do poder público" (BEISIEGEL, 1974, p. 56),

não por acaso, mas conseqüência das pressões internas, que ocorrem de forma diferenciada em cada época, dos segmentos organizados da sociedade, assim como das pressões externas, de instituições internacionais, como a UNESCO.

A difusão da educação popular no período do Império é insignificante, porque não há setores organizados que a defendam. As poucas ações em seu favor resumem-se aos parcos debates no Congresso, em algumas leis aprovadas, mas não materializadas e no parecer de Rui Barbosa que denuncia a precariedade da educação popular e defende uma ação do governo central em seu favor. Com o surto industrial, em 1870, o segmento liberal, que vê na educação um instrumento de ascensão social e sonha com uma sociedade democrática, baseada no voto, defende o ensino para o povo. Na década de 1910, a educação passa a ser percebida como principal problema nacional por parte das populações urbanas. As cidades começam a crescer e as indústrias se fortalecem. Com o nacionalismo suscitado depois da Primeira Guerra Mundial, o ensino é visto como solução para todos os problemas. Com o surgimento dos primeiros profissionais da educação, inicia-se um processo sistematizado de defesa da educação popular. A pressão em favor da difusão do ensino cresce, à medida que o crescimento econômico ocorre no Brasil, principalmente com o desenvolvimento industrial a partir do governo Juscelino Kubitschek. Fora as pressões internas, a UNESCO, depois da Segunda Guerra Mundial, desenvolve uma estratégia de pressão, por meio de suas conferências internacionais, para influir nas decisões dos países membros, em prol da educação popular.

O poder público, enquanto atuou de forma descentralizada na difusão do ensino elementar (no Império, com as províncias, e nas primeiras décadas da República, com os Estados), não conseguiu realizar grandes avanços porque os recursos aplicados na educação variavam de região para região, não se tinha conhecimento objetivo do que ocorria em cada Estado, nessa área. A educação ficava à mercê das decisões de grupos políticos sem instrumento político para definir um plano nacional de educação.

A partir da criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942, o governo federal pôde intervir, iniciando, por meio de convênios com os Estados, um processo de melhoria no ensino elementar e desencadeando campanhas nacionais para minimizar o problema do analfabetismo da população adulta. A perspectiva de universalização do ensino básico e da erradicação do analfabetismo começa a ser construída no momento em que o País passa a ter uma Lei de Diretrizes e Bases – LDB e se estabelece um plano nacional de educação. A educação de jovens e adultos, porém, não se consolidou como sistema, sendo tratada de forma diferenciada a cada governante que assume o poder.

A educação popular esteve sempre no meio do embate político, usado como um instrumento, ora para sedimentar ou recompor o poder político, ora para difusão de idéias, fomentando a luta político-ideológica ou a consolidação do regime político vigente. Sua ligação com o desenvolvimento econômico torna-se cada vez mais forte à medida que se ampliam as bases industriais no País.

A educação de jovens e adultos parece-nos ter sido sempre usada de forma imediata e com fins políticos, para ampliar as bases eleitorais, uma vez que os analfabetos não podiam votar, até a Constituição de 1988, e para preparar a mão-de-obra para as indústrias. No final da década de 50 e início da década de 60, foi usada pelos movimentos de cultura, pelos educadores e pela Igreja como instrumento de conscientização e humanização do ser humano, com fins políticos, objetivando mudanças nas estruturas. Com o avanço tecnológico e o processo de *planetarização*, a sociedade passa a discutir a importância da educação continuada, com objetivo de ampliar o conhecimento do ser humano, para que possa se relacionar de forma mais articulada num mundo que se torna cada vez mais complexo. Essa abordagem, fundamentada numa educação permanente, leva a superar a discussão de que o analfabetismo será erradicado a médio e longo prazo com investimentos na universalização do ensino básico para todas as crianças em idade escolar, deixando de lado o investimento na educação de jovens e adultos. Os debates internacionais produzem um discurso cada vez mais forte e convincente de que a educação é para todos (crianças, jovens, adultos e idosos) de forma permanente, para toda a vida.

Os dados do Mapa do Analfabetismo no Brasil podem contribuir com a formulação de uma política que vise diminuir consistentemente esse problema, porém, levando em consideração duas questões prioritárias: a distribuição de renda e a formação e condições de trabalho dos educadores.

2 INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS E APOIO COMUNITÁRIO – IBEAC

O IBEAC é uma instituição não-governamental, sem fins lucrativos, com reconhecimento de utilidade pública em nível municipal (lei nº 4.819/85), estadual (lei nº 5.999/86) e federal (nº 94.083/87), fundado em 1981 por um grupo de militantes políticos sob a liderança de Franco Montoro, conforme revela a ata de 10 de setembro de 1982, transcrita no livro de registro:

> Aos onze dias do mês de julho de mil novecentos e oitenta e um, na rua Bela Cintra 1533, nesta cidade de São Paulo, reuniram-se as pessoas abaixo assinadas e qualificadas, com objetivo de fundar o Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário Queiroz Filho, IBEAC

2 1 IBEAC: contexto histórico, transição política e estado de direito.

Na década em que o IBEAC foi fundado o processo de redemocratização estava em curso no Brasil. O modelo político e econômico do regime militar estava esgotado. A população sofria com a inflação e o desemprego. Muita gente exilada no período da ditadura militar estava retornando ao Brasil, após a lei da anistia, decretada pelo governo Figueiredo, em agosto de 1979. O povo passava a exigir a volta do Estado de direito. Queria o fim da ditadura militar. Esse anseio era manifestado por segmentos da sociedade brasileira desde a época do governo Geisel, com o fim do milagre econômico. A oposição política começa a ganhar espaço. Nas eleições de 1974, o Movimento Democrático Brasileiro – MDB conquista 59% dos votos para o Senado, 48% para a câmara dos Deputados e as Prefeituras da maioria das grandes cidades. Nas eleições de 1982, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro, PMDB, o maior partido de oposição ao governo, ganhou as eleições nos Estados mais populosos e desenvolvidos do Brasil. Depoimentos de lideranças, contidos na coleção Retrato do Brasil, ilustram esse momento:

Hélio Bicudo: Advogado, participante da Executiva Nacional do PT :

O golpe de 64 foi deflagrado sob o pretexto de restaurar no país a ordem e a moralidade da vida pública, a corrupção, mas o que se viu foi justamente o contrário. Movido pela chamada ideologia de segurança nacional, o golpe de 64 procurou estabelecer no Brasil não uma ordem democrática, como ele alegava nos seus primeiros pronunciamentos, mas uma ordem realmente ditatorial. Nunca houve uma centralização política e administrativa tão grande quanto foi essa que o sistema estabeleceu. Ela anulou praticamente os poderes tradicionais da democracia liberal, o Executivo, o Judiciário e o Legislativo, assumiu praticamente os três poderes, que foram fechados num poder que se poderia chamar superpoder, porque é realmente o poder que ainda conta no Brasil, que é o Conselho de Segurança Nacional. [...] Com isso, as leis passaram a ser elaboradas não pelo legislativo, mas pelo Conselho de Segurança Nacional, que, via Executivo, criara os instrumentos legais que hoje na sua maior parte vigoram no País, através de mecanismos introduzidos na carta constitucional. [...]

Foi sob o mote segurança e desenvolvimento que o sistema procurou qualificar-se nos anos em que administrou e ainda administra o País. [...]

Do ponto de vista do desenvolvimento, nós estamos assistindo a uma recessão que não sabemos realmente onde vai parar, com uma inflação contida, o custo de vida montando a níveis insuportáveis para a população, de modo que todo esse desenvolvimento que foi apenas uma palavra se caracterizou pelo abandono quase total da infância brasileira. Hoje, nós temos, segundo uma estatística realizada pela Unesco, cerca de 35 milhões de crianças carentes no Brasil – crianças carentes são crianças abandonadas, crianças sem família, sem condições de se completar não só na sua vida física, mas na sua vida psíquica. Nós temos uma taxa de desemprego altíssima, nós temos condições sanitárias as piores, o abandono dos campos, uma urbanização completamente desprovida de planejamento. Enfim, acho que a sociedade brasileira pagou e está pagando um altíssimo preço pela implantação no País dessa ideologia de segurança nacional, que é na verdade segurança daqueles que detêm o poder. Segurança dos seus cargos, da corrupção e da violência em que o Brasil hoje se debate. Estes fatos se vieram acrescentando, se somando, durante esses 20 anos e desaguaram numa crise de natureza política, que só poderá ter saídas políticas. Acredito que a saída seja as eleições diretas. [...] (Retrato do Brasil,1984. P. 21-2)

Lygia Fagundes Telles: escritora e vice-presidente da União Brasileira de Escritores – UBE

Esses 20 anos de Regime Militar foram uma eternidade, pois há muito tempo se vivia de promessas de que a ditadura ia acabar. Primeiro, houve a ditadura de Vargas sob a qual passei minha juventude. Getúlio morre; há uma ligeira pausa e se inicia esse regime que parecia interminável: 20 anos! Agora, é como se estivéssemos saindo de uma masmorra asfixiante, envenenada de desespero e miséria, uma masmorra que tomou conta deste país tão miserável e tão maravilhoso.

Sabemos que houve mudanças positivas nesses anos todos, mas isso só ocorreu porque o Brasil é um país extraordinário, é uma força imensa, que nem com um regime militarista, autoritário, deixou de mudar. Essas mudanças ocorreram apesar do regime desses senhores que “parecem” odiar- pelo menos é o que dizem- ser presidente; mas que, na verdade, fazem questão de ser presidente. Dão sempre a impressão de que estão condenados à guilhotina, mas adoram quando lá estão.

Em 1985, só a perspectiva de não haver na presidência um senhor de farda, apenas essa ruptura do fio que parecia eterno, que parecia uma fatalidade, já nos satisfaz. Estamos, como uma criança que olha, feliz, sem planos, para uma porta que foi aberta. Racionalmente, lucidamente, sou pessimista e não poderia deixar de sê-lo, pois vivemos num mundo desesperado, num planeta enfermo. Mas, como disse Antonio Gramsci, “eu exerço, à minha maneira, o pessimismo da razão e o otimismo da vontade”. Num tempo como o nosso, temos, então, de ser lucidamente pessimistas, mas é muito grande o otimismo da vontade. [...]

O escritor, além de lutar com a palavra, que, como diz o poeta, é a luta mais vã, tem que lutar com sua própria circunstância, que , num país como o nosso, é dificílima. Nós, brasileiros, temos, por exemplo, um problema seriíssimo, que é o

analfabetismo. Se não tivermos pessoas alfabetizadas, nós, escritores, não seremos lidos; então, o escritor cairá num processo de extinção, como a árvore e o índio. Também estaria em processo de extinção se continuássemos numa ditadura como a que conhecemos, onde as pessoas se vão tornando apáticas, vão-se desinteressando de tudo; onde isso acontece, não adianta ficarmos girando na praça. O analfabetismo aumentou barbaramente nesse período ditatorial. Então, essa é uma das tarefas dos escritores nesse momento: denunciar o analfabetismo, que é fruto da miséria nossa de cada dia. (Retrato do Brasil, 1984. p. 139-140)

Franco Montoro: Governador de São Paulo, eleito em 1982

Nas últimas décadas, uma das características mais importantes do desenvolvimento mundial foi o fortalecimento econômico e político do sistema trilateral, integrado pelos Estados Unidos, Comunidade Européia e Japão. Para se ter uma idéia do fortalecimento do imenso mercado construído pelas economias dos países que integram esse sistema, basta lembrar que o comércio entre os Estados Unidos, Europa Ocidental e Japão, na década de 30, representava 40% do mercado mundial. Essa proporção aumentou para 47%, em 1960, e para 57%, em 1970. Entre 1948 e 1970, o intercâmbio dentro do bloco desses países aumentou de 64% para 77% de seu comércio externo total.

O fortalecimento desse sistema foi acompanhado pelo crescimento das empresas transnacionais, cujo poderio econômico as torna, hoje, uma das forças políticas mais importantes na estrutura internacional de poder.

Mas como repercutiu esse sistema sobre o desenvolvimento do Terceiro Mundo? A expectativa, alimentada por uma intensa propaganda e movimentação de idéias, era a de que o desenvolvimento do terceiro mundo seria facilitado e estimulado com sua integração ao sistema econômico mundial. Essa expectativa, porém, não se confirmou. A constatação de que os países ricos eram industrializados, enquanto os de renda menor eram essencialmente agrícolas, levou muitos desses países, por sugestões e com o apoio de organismos internacionais, a se engajarem em extensos programas de industrialização. Estes programas tiveram, em termos globais de produção, grande sucesso para um razoável número de países. Um estudo do Banco Mundial mostra que, no período compreendido entre 1960 e 1976, o desempenho econômico agregado desses países, medido pelo PIB (Produto Nacional Bruto), foi superior ao dos demais países, ricos ou pobres, seja em termos globais, seja em termos per capita. Houve crescimento e industrialização a taxas elevadas. Mas a quem beneficiou este crescimento?

Vejamos alguns dados estatísticos oficiais. Eles se referem ao Brasil, mas são semelhantes aos que se verificam no grupo de Países de Industrialização Recente – os chamados NICs (Newly Industrializing Countries), que inclui, além do Brasil, o México, a Argentina, a Coréia do Sul, Formosa e outros que se vêm incorporando ao mesmo tipo de economia, como Venezuela e Colômbia (na América Latina), Egito, Nigéria e Argélia (África), Malásia e Filipinas (Ásia). Entre 1963 e 1979, a produção de automóveis aumentou 550%; a de refrigeradores aumentou 420%; a de televisores, 410%; a de rádios e fonógrafos, 890%. Mas a produção de milho, trigo, arroz e feijão, que são a base da alimentação da população, aumentou apenas 56,8%. Ou seja, menos do que o aumento da população, que foi de 56,9 no período. E a produção de carne aumentou menos ainda: exatamente 50%.

Considerando que a fabricação de automóveis, refrigeradores, televisores, rádios, fonógrafos e outros bens de luxo está sob o domínio de poderosas empresas transnacionais, verifica-se claramente que o desenvolvimento e a integração desses países no sistema econômico mundial se vêm processando em benefício das grandes empresas do sistema e não em favor das reais necessidades da população. Em geral, a situação desses países revela que sua vinculação ao sistema internacional aumentou sua dependência, especialmente na medida em que os levou a produzir e consumir não o que suas populações necessitam, como alimentos, roupa, habitação condigna, saúde, escola, mas aquilo que desejam as forças dominantes da economia mundial.

> No Brasil, os 10% mais ricos têm uma renda per capita que é cinco vezes superior à da média da população. Nos países em desenvolvimento, de uma forma geral, os ricos recebem de 15 a 30 vezes mais que os rendimentos dos 40% mais pobres.
> Esta situação de flagrante injustiça foi construída sob a égide de regimes políticos autoritários. A supressão das liberdades fundamentais do cidadão, a censura à imprensa, o domínio dos meios de comunicação e variadas modalidades de repressão permitiram que grupos minoritários, ligados a grandes interesses econômicos nacionais e multinacionais, impusessem às nações em desenvolvimento modelos econômicos que não correspondem às reais aspirações e necessidades da maioria da população.
> A condição para a manutenção desse processo elitista é o autoritarismo. Os regimes autoritários impõem soluções e impedem as críticas. Portanto, afirmamos que somente um regime com raízes no povo será capaz de resolver os verdadeiros problemas nacionais. A grande aspiração no País é o fim do autoritarismo e da dominação e a tomada do caminho autenticamente democrático e de participação efetiva da população. (Retrato do Brasil,1984, p.105)

A década de 1980, marcada por grandes mobilizações populares, como o Movimento *Diretas Já*, o Movimento dos Sem-Terra, MST, as Centrais Sindicais, teve como referencial de luta política a redemocratização do País, com a volta do Estado de Direito, culminando, em 1988, com a promulgação da Nova Constituição e, em 1989, a eleição direta para Presidente da República, com a participação facultativa nas eleições das pessoas não alfabetizadas e dos jovens, a partir dos 16 anos.

A mudança política, porém, não garantiu a estabilidade econômica do País. Índices altos de inflação fizeram com que, no governo de transição denominado Nova República, após a tentativa de controle de tais índices, iniciada com o Plano Cruzado, a economia se desestabilizasse, elevando ainda mais a inflação mensal, que no final do governo Sarney, 1989, chegou a 90% ao mês.

Economicamente, os anos 1980 são considerados a década perdida: a estrutura produtiva envelheceu, o fluxo positivo da poupança inverteu-se em função da dívida externa que atingia patamares elevados. O Estado, aos poucos, foi se fragilizando com o agravamento da crise econômica e social. Tanto a inflação quanto os planos antiinflacionários, que fracassaram um após o outro, promovem uma concentração de renda ainda maior no Brasil.

A Nova Constituição, promulgada em 5 de outubro de 1988, garante ao povo seus direitos fundamentais. Estão contidos, na Carta Magna, os interesses dos vários segmentos sócias e um mecanismo de participação que assegura à iniciativa popular apresentar projetos de lei nos três níveis da Federação: município, Estado e União. A Constituição foi qualificada como Cidadã, pelo deputado Ulisses Guimarães, presidente do Congresso Nacional Constituinte. Ela, que garantiu à sociedade o retorno à convivência fundamentada no direito, não garantiu, na prática, a melhora das condições de vida. Garantiu, sim, ao povo, o direito de

agir politicamente: articular-se, organizar-se, mobilizar-se, manifestar-se, pressionar e lutar pelos seus direitos, negados pelo regime militar.

O que estava em curso, porém, era a mudança do modelo de desenvolvimento econômico. O Keynesianismo[21], esgotado, não atendia mais aos interesses do capital quanto ao regime de acumulação. O domínio era do capital financeiro e não mais do industrial. O processo de industrialização, objetivando a emancipação econômica dos países capitalistas, iniciado durante a Segunda Guerra Mundial, ampliado a partir da década de 50 e intensificado após os anos 60, havia entrado em crise. Desde 1975, estava sendo testado no Chile, por um grupo de economistas jovens da Universidade Católica, formados em Chicago, no governo Pinochet[22], o novo modelo capitalista fundamentado no neoliberalismo, que paulatinamente iria contaminar os países da América Latina, inclusive o Brasil, na década de 1990.

A pauta das discussões educacionais no Brasil, na década de 1980, convergia para a redemocratização do País. Em julho de 1982, acontece um evento significativo, em Belo Horizonte: a II Conferência Brasileira de Educação, cujo tema central era a redemocratização do Brasil por meio da educação. Encontraram-se lá vários intelectuais chegados do exílio, com o foco em Darcy Ribeiro e Paulo Freire. Para Gadotti, essas conferências, "... revelaram a potencialidade e o vigor do pensamento pedagógico, a vontade política dos educadores de tomarem para si a responsabilidade de conduzir uma política educacional alternativa à política oficial" (1987, p.20).

O pensamento pedagógico brasileiro, nesse período, refletia o debate que vinha sendo realizado no interior dos vários segmentos envolvidos com a educação, principalmente as universidades e as entidades representativas dos professores. Diferente das diretrizes oficiais havia a preocupação com o coletivo, o social e com valores que promovessem o diálogo e solidariedade entre as pessoas, principalmente na classe trabalhadora, comprometida na construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática, diferente da pedagogia liberal, conservadora e autoritária. (GADOTTI, 1987, p.138):

> A classe dominante brasileira apela hoje constantemente para a pedagogia do *bom senso*, tentando transformar a classe trabalhadora e o movimento sindical brasileiro em massa de manobra para fazer passar em silêncio o desemprego, os pacotes econômicos, os empréstimos compulsórios, os baixos salários, a concentração de terras, a violência no campo e na cidade etc. Para fazer frente a essa política sistemática de cooptação, a classe trabalhadora, sobretudo através de sua Central Única, a CUT, está construindo na luta, outra sociedade democrática que aponta para

[21] Keynesianismo: modelo de desenvolvimento capitalista desenvolvido após a segunda Guerra mundial, 1945, fundamentado nas idéias de Keynes cujo modelo de Estado era do Bem-Estar Social. Cf. Dimensões e Limites da Globalização, 2004. p.10

[22] Cf. O Neliberalismo. Ideologia dominante na virada do século, José Comblin, 2001, p .9

> o socialismo como única alternativa para ela. Essa é a verdadeira ‘encruzilhada’ na qual, de um lado, está uma República nascida de “uma costela da ditadura” e, de outro, uma outra, que nada tem a ver com esta, uma República verdadeiramente democrática, construída como uma resposta dos oprimidos aos nossos problemas históricos, é também a encruzilhada da educação entre uma concepção educacional de cunho liberal conservador, proposta hoje pelos governistas, e uma concepção democrática popular que nasce do movimento de organização e de conscientização dos educadores e da classe trabalhadora. O pensamento pedagógico brasileiro, influenciado por essa conjuntura, encontra-se dividido entre essas duas concepções pedagógicas, que são também duas concepções opostas da História. (p. 139)

No final da década de 1980, a posse do novo presidente da República, Fernando Collor de Mello, ocorre o fim de um ciclo de confronto entre o projeto neoliberal e socialismo democrático, sendo vitorioso o projeto neoliberal, que propunha o livre mercado e um Estado mínimo. A sociedade enfrentará novos desafios, impostos pela globalização, o que mostra que a constatação de Engels continua atualíssima:

> Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. (2002, p. 205)

Nesse cenário, o IBEAC participa ativamente, da luta política, mas pautado por princípios e valores cristãos, conforme as diretrizes de seu fundador André Franco Montoro.

2.2 IBEAC: Princípios, valores, trajetória e ações.

As pessoas que constam na ata de fundação do IBEAC faziam parte de um grupo político, liderado por André Franco Montoro, então Senador da República. São elas: Paulo de Tarso Santos; Lilá Procópio Calliari; Teófilo Ribeiro de Andrade Filho; Paulo Mello Gonçalves; Helena Junqueira, Chopin Tavares de Lima; José Pinheiro Cortez; José Richa; Afonso Alves de Camargo Netto; Fernando Franco Montoro; Marcos Peixoto Mello Gonçalves; Vasco Cunha Santos; José Carlos Dias; José Rubens de Freitas; Antonio Tito Costa; Darcy Ivo Calliari; Walter da Silva; Lauro Bueno de Azevedo; Roberto Siqueira Caiuby Novaes; Jorge da Cunha Lima; Ivan Corrêa de Toledo; Myrian Arantes Barcelos; Zenaide César de Queiroz; Ângelo Dario Rizzi; Marília Ribeiro Sampaio Leite; Roberto Cardoso Alves. A maioria, com passado histórico no movimento da Juventude Universitária

Católica – JUC[23] e na Democracia Cristã[24], trabalhou exaustivamente na campanha vitoriosa de Franco Montoro para governador do Estado de São Paulo, em 1982. Seus ideais eram fundamentados nos princípios do humanismo cristão, representados na figura de Jacques Maritain, Padre Lebret, Emmanuel Mounier, Teilhard de Chardin e Alceu Amoroso Lima. O engajamento político desse grupo, no Partido Democrata Cristão – PDC, foi conseqüência da militância na JUC, e estímulo que as lideranças católicas do mundo todo vinham tendo para assumir compromisso político-social, participando da vida política com o objetivo de cristianizá-la, uma vez que o cristão tem a missão evangélica de ser sal da terra e luz do mundo por onde passa, vive e trabalha.

Também avança, no Estado de São Paulo, a organização dos grupos que acreditam no futuro político das idéias tiradas da doutrina social cristã.

> Há por toda a parte como que uma descoberta das encíclicas sociais, vê-se nelas um conteúdo e um componente que antes não se viam. Em alguns círculos conservadores, mesmo da Igreja, citar uma passagem de encíclicas soava como pregação comunista, como coisa subversiva. No entanto, a idéia-força corria o mundo: As encíclicas não foram escritas para ser declamadas, mas, sim, para ser encarnadas. Devem ser aplicadas no mundo dos homens, aqui na terra mesmo, e

---

[23] A Ação Católica era o espaço de participação dos leigos católicos no apostolado hierárquico da Igreja, para a difusão e atuação dos princípios católicos na vida pessoal, familiar e social. O Papa Pio XI, em 1920, preocupado com a missão da Igreja diante dos desafios e das grandes mudanças no mundo, (processo de urbanização e industrialização), estimulou a participação dos leigos na Ação Católica. Alceu Amoroso Lima foi o primeiro presidente da Ação Católica no Brasil. A JUC, como um ramo especializado da Ação Católica, vai atuar com dinamismo na década de 50, formando e despertando muitas lideranças políticas no Brasil, dentre elas, Franco Montoro

[24] Democracia cristã faz parte dos partidos políticos, oriundos da Europa, ligados ao pensamento cristão, principalmente à doutrina da Igreja Católica e que tem a sua ideologia fundamentada nos princípios e valores cristãos. N. Bobbio, N. Matteucci e G. Pasquino, Dicionário De Política,1986, P. 897, afirmam que

> os anos que se sucederam à primeira Guerra Mundial viram surgir diversos partidos democráticos de inspiração cristã, favorecidos pela democratização da vida pública do imediato pós-guerra, caracterizada pela extensão do sufrágio universal, que chegou a incluir às vezes até o voto feminino. [...] Depois da Segunda Guerra Mundial, as formações democráticas cristãs mantêm uma posição duradoura, sem igual, até então, na vida política da Europa Ocidental. As razões são bem conhecidas: encontram-se no papel dos democratas cristãos na Resistência, no eclipse dos partidos da direita tradicional depois da guerra, no medo ao comunismo e na atitude favorável da Igreja.

Citam como grandes líderes da Democracia Cristã: Konrad Adenauer, Alcide De Gásperi e Robert Schuman. Afirmam que a Democracia Cristã adquire um papel dominante na vida política (ib., 897), depois da Segunda Guerra mundial.

Velasco (1972) aponta Las fuentes De La Democracia Cristiana : La Filosofia Cristiana, El Problema Social Contemoraneo y La Crisis de La Edad Moderna, El Catolicismo Contemporaneo. Jacques Maritain influenciou na formação das lideranças brasileiras através de seus livros como *humanismo Integral e Princípios Duma Política Humanista*. Emmanuel Mounier com o *Personalismo*, Lebret com o *Drama do Século XX*. No Brasil o PDC vai ser organizado depois de 1945 e atuará com muito dinamismo na década de 50, época em que Franco Montoro se engaja politicamente.

> agora. E essa é uma responsabilidade e obrigação dos cristãos, dos homens de bem, de quem acredita na justiça, na liberdade, na fraternidade (RIBEIRO, 1987, p. 28).

André Franco Montoro conta como iniciou sua vida política:

> Tudo começou com um telefonema do Rio de Janeiro. [...] reconheci a voz amiga de Alceu Amoroso Lima apresentando-me um convite. Desejava que eu comparecesse a uma reunião de líderes católicos latino-americanos, dali a algumas semanas, em Montevidéu.
> A idéia seduziu-me de imediato. Estávamos em 1947 e com meus 31 anos eu aguardava ansioso uma oportunidade para participar mais diretamente da vida política. Pelo combinado, eu deveria ir a Montevidéu como representante de São Paulo, enquanto o próprio Dr. Alceu e o advogado Heráclito Sobral Pinto representariam o Rio de Janeiro.
> Em Montevidéu tive o prazer de conhecer homens como os chilenos Gabriel Valdés e Eduardo Frei Montalva, os venezuelanos Rafael Caldera e Herrera Campins, o uruguaio Dardo Regules e tantos outros que se notabilizaram pela defesa da democracia no continente.
> De volta ao Brasil, Alceu Amoroso Lima não conseguiu ir diretamente para o Rio de Janeiro, onde morava. Ficou alguns dias comigo em São Paulo para que juntos pudéssemos redigir as diretrizes do movimento que pretendíamos lançar. Combinamos que eu iria conduzir politicamente a nova organização, uma vez que os dois líderes naturais – Sobral Pinto e o próprio Dr. Alceu – não se achavam em condições de aceitar essa tarefa.
> Inicialmente, aliás, não lançamos um partido político propriamente dito, mas um movimento, a Vanguarda Democrática. Queríamos marcar posição sobre diversos problemas econômicos e sociais, como o menor abandonado, o da energia elétrica ou o do planejamento urbano de São Paulo ao mesmo tempo em que íamos reunindo forças e lideranças *(*MONTORO, 2000, p. 65-7).

Atitudes como essas foram especialmente valiosas para demonstrar a possibilidade de uma terceira via , “que se afastasse tanto do comunismo, esmagador da liberdade, quanto do capitalismo selvagem, negador da justiça. Evitando-se esses dois extremos, seria possível promover a reforma social com justiça e liberdade”. (Ib., p.66) Era essa a idéia básica da Democracia Cristã, florescente na Europa desde o fim da Segunda Guerra Mundial, mas que ainda não se aclimatara na América Latina.

Montoro revela sua convicção política:

> A vida de um político só ganha seu verdadeiro sentido se contarmos não apenas o que ele combateu, mas também e sobretudo as causas e os princípios que soube defender. Na minha juventude, não me limitei a guardar distâncias do integralismo e do comunismo. Procurei criar um conjunto de crenças e posições afirmativas. Isso se tornou possível graças ao encontro com os livros e os homens que me apresentaram os valores da Democracia Cristã e guiaram meus primeiros passos na estrada da política (ib., 2000, p. 49).

Assim o IBEAC, tendo Franco Montoro como fundador e o grupo, liderado por ele, como sócio e colaborador, será influenciado, desde sua fundação, por princípios e valores

cristãos. Atuará na sociedade, acreditando ser possível criar uma terceira via política, contemplando a defesa da liberdade e da justiça social com ações afirmativas, seguindo as orientações do seu criador.

Essa posição do IBEAC confirma-se também por meio de seus parceiros iniciais: a Fundação Konrad-Adenauer-Stifung e o Instituto de Formação Política da Venezuela – IFEDEC, ambos ligados à Democracia Cristã. A Fundação Konrad- Adenauer, que durante os primeiros anos (1893-1990), financiou os projetos do IBEAC, criada em 1956, na Alemanha, é uma instituição de utilidade pública, com recursos provenientes do orçamento federal da Alemanha e de doações que defende as mesmas idéias do Partido Democrata-Cristão da Alemanha-CDU. Norteia seu trabalho pelas posições fundamentais que Konrad Adenauer defendeu como estadista democrata-cristão:

a orientação segundo a imagem cristã do ser humano;

a consolidação de um Estado de direito, com democracia e liberdade e

a organização da sociedade de acordo com os princípios da Economia Social de Mercado. (Fundação Konrad-Adenauer,Traduções nº 3, 1992, contra-capa)

O IFEDEC, Instituto de Formación Democrata Cristiana, ligado à Democracia Cristã da Venezuela, também financiado com recursos provenientes da Fundação Konrad-Adenauer, abria vagas em seus cursos para participação de brasileiros, indicados pelo IBEAC. Não havia ligação oficial, mas aproximação bastante forte por causa do político Franco Montoro. Os cursos do IFEDEC e suas publicações tinham os princípios e valores da Democracia Cristã como seus fundamentos teóricos e diretrizes de ação.

No final de 1982, Franco Montoro foi eleito governador do Estado de São Paulo com o slogan *Descentralização e Participação*, diretrizes absorvidas pelo IBEAC e, que, segundo Paulo de Tarso Santos, seu primeiro presidente, faziam parte da construção de um novo humanismo.

A sede do instituto também tem relação com a Democracia Cristã. Na ata de 22 de junho de 1983, consta que Helena Iraci Junqueira, da direção do IBEAC, explicou aos participantes da Assembléia Extraordinária a sigla e falou das primeiras realizações da instituição. Historiou a compra da casa a partir da venda da casa da rua Bela Cintra, propriedade da Sociedade Ideal[25] que fizera doação ao IBEAC.

---

[25] A Sociedade Ideal era composta por lideranças, oriundas do PDC, que se organizaram em torno de Franco Montoro, depois da cassação dos partidos políticos. Precisavam manter acesos os ideais cristãos na política. A sede, que esse grupo comprara na Rua Bela Cintra, foi vendida e o dinheiro, doado para a compra da sede do IBEAC na av. Dr. Arnaldo, propriedade da família Queiroz Filho, também político da Democracia Cristã.

O fôlder , Pela Formação e Constituição Política da Comunidade, explicita que o IBEAC é uma instituição *que surgiu da crença em uma ideologia verdadeiramente cristã, de respeito, solidariedade e valorização dos direitos fundamentais do homem.* Era o espaço onde Franco Montoro reunia seu grupo de amigos e amigas, de militância cristã, para continuar trabalhando aqueles ideais que os levaram à militância política. Como consta na ata de sua fundação, o IBEAC tem por finalidade "estudar e apoiar as iniciativas e organizações comunitárias que integram a sociedade civil brasileira" (fôlder, IBEAC: 1981-2001, 20 anos de atuação por meio de cursos de capacitação, seminários, pesquisas e outras atividades). Quanto à missão do IBEAC, é inspirada pelo humanismo cristão:

> Contribuir para a construção e fortalecimento de uma cultura de direitos humanos, cidadania ativa, democracia participativa e solidária, por meio da organização, conscientização e mobilização de setores da sociedade, a partir das realidades locais e regionais. (ib.,)

Na missão do IBEAC está claro o espírito afirmativo a que se reportava Franco Montoro. A instituição não agirá com uma visão dialética, antagônica, fundamentada na luta de classes, mas seguirá as diretrizes de seu fundador:

> contribuir no desenvolvimento de uma democracia participativa, por meio da corresponsabilidade entre sociedade civil e governo. Franco Montoro norteou a ação política e social do Instituto por acreditar:
> no desenvolvimento de ações conjuntas para o combate aos problemas locais e emergentes, evitando a dispersão de recursos;
> no município, base da União, como espaço privilegiado para a efetivação dessa política social;
> na participação da sociedade civil no enfrentamento dos problemas nela existentes. (ibidem)

Para os democratas cristãos, a democracia tem valor fundamental para a sociedade. Nesse sentido, suas principais metas estão focadas no fortalecimento da democracia participativa:

> contribuir para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do processo democrático do país;
> valorizar, como instrumento de evolução democrática, os princípios de descentralização e participação de todos os setores da sociedade civil;
> incentivar a formação de núcleos, grupos, instituições e atividades comunitárias;
> abrir canais de comunicação adequados para que a comunidade possa ter sua voz ouvida pelos órgãos competentes;
> realizar estudos sobre problemas municipais, estaduais e nacionais, de modo a contribuir com propostas aos poderes constituídos. (ibidem)

O IBEAC, tendo como diretriz a democracia participativa, por meio da co-responsabilidade entre a sociedade e o governo, desenvolve uma estratégia que visa à parceria entre dois atores. As condições históricas, daquele período, facilitavam a ação do IBEAC. De um lado, o governador do Estado era o fundador do IBEAC e tinha como diretrizes de governo a *Descentralização e a Participação*. Do outro lado, um parceiro, a Fundação Konrad-Adenauer- Stiftung, financiava suas ações. O clima facilitava reunir as pessoas para a discussão política: a luta pela redemocratização em plena discussão no País. O IBEAC, nessa fase, procura trabalhar sintonizado com o momento histórico, realizando um conjunto de reflexões, procurando estimular a participação da sociedade, por meio de parcerias com o governo e, ao mesmo tempo, fortalece a luta pela redemocratização do país pelo debate político. Nos fóruns e seminários promovidos pelo IBEAC, em 1983 e 1984, seguindo as diretrizes de Franco Montoro, o tema da redemocratização é tratado de forma afirmativa.

Na programação de 1983[26], o foco é a *participação,* em 1984, *governo democrático/sociedade*. Essas duas categorias estão interligadas, pois não se pode pensar democracia sem participação, uma vez que deve representar a vontade da maioria, com respeito à minoria, para não cair, segundo Tocqueville (2004), na *tirania da maioria.* Dessa forma, a programação de 1983 do IBEAC, ao focalizar a *participação*, estava fortalecendo os ideais democráticos. O mesmo ocorre na programação de 1984, cujo foco era *Governo democrático/sociedade.* 1984 foi o ano das grandes mobilizações pela redemocratização do país, iniciando pelo comício da Praça da Sé, em 25 de janeiro, aniversário de São Paulo. Milhões de pessoas foram para às ruas exigir a redemocratização. O IBEAC, ao promover o debate político, focado na relação do governo democrático com a sociedade, estava fortalecendo e incentivando a participação que, para Franco Montoro, significava a idéia-força de um novo desenvolvimento:

> Participação é um conceito teórico e uma prática social. Em ambos os sentidos, a participação marca o processo de construção da democracia moderna. Da democracia que não quer ser apenas formal e representativa, mas pretende se aproximar do ideal de um governo do povo, para o povo e com o povo. A participação organizada e progressiva da população, é o caminho insubstituível para a formação de uma sociedade realmente democrática, em que a pessoa humana, isto é, o homem todo e todos os homens, tenham sua dignidade respeitada.
> O homem contemporâneo começa a tomar consciência de que não é apenas um "espectador" passivo da história, mas seu "agente". O homem já não se contenta em suportar passivamente os acontecimentos. Já não acredita na fatalidade, mas toma em suas mãos a própria história, procurando fazê-la e dominá-la. É nisso, sobretudo, que a história se tornou consciente. Essa consciência não se limita a algumas elites,

[26] A programação anual do IBEAC encontra-se nas atas que são feitas durante o ano e o IBEAC possui uma publicação sobre suas atividades anuais. A partir dos anos 90, também nos relatórios anuais.

> mas se amplia progressivamente a todos os setores da vida social e os impulsiona. O sentimento de participação é um dos mais poderosos elementos propulsores da atividade humana. É ele que entusiasma e anima a ação dos construtores de uma obra coletiva, seja uma casa, uma represa, uma catedral ou uma cidade. (Participação: Desenvolvimento com Democracia, 1990, p. 9-12)

O IBEAC continuou, no governo Montoro, a agir de acordo com suas orientações. Na ata de 19 de abril de 1983, consta que o próprio governador tinha interesses em que a instituição cooperasse com ele, refletindo sobre temas que estimulassem a participação da sociedade:

> Dona Helena Junqueira informou que em audiência com o senhor Governador este reiterou seu grande interesse pelas atividades do IBEAC, admitindo que poderá e deverá haver cooperação mútua, no estudo de questões relacionadas à sua proposta de governo de tipo participativo, ou seja de um governo que incentivará e absorverá a participação da sociedade civil, seja através de organizações representativas, seja através de movimentos populares, ou ainda outras formas. Demonstrou especial interesse pelo programa de seminários já delineados para este ano, sugerindo nomes de expositores, inclusive de outros países latino-americanos para o seminário a realizar-se em novembro do corrente ano (Ata: 19/04/1983)

Resolvido o problema da transição democrática por meio de eleições indiretas, que tiraram os militares do poder, a sociedade e o mundo político passam a trabalhar para eleger uma Constituinte com o objetivo de uma nova Constituição. É o momento de contemplar legalmente os interesses da população, materializados nas manifestações dos vários segmentos organizados da sociedade. O IBEAC estava sintonizado com esse momento histórico. A programação de 1985 teve como eixo temático a Constituinte e, até 1988, organizaram-se fóruns e seminários com temas voltados para à elaboração da nova Constituição.

O IBEAC de 1985 e 1986, articula a participação da sociedade com as questões voltadas para a Constituinte, ao mesmo tempo em que desenvolvia uma reflexão que priorizava segmentos que buscavam construir a própria cidadania e fortalecer a própria identidade, como os negros, mulheres e jovens. O engajamento do IBEAC na eleição da Assembléia constituinte era visível. Sua programação destaca, no final de 1985, o curso de formação de agentes constituintes. Na programação de 1986, o debate é intensificado, visto que, nesse período, acontecem as eleições para eleger os constituintes. A programação de 1987 sintoniza-se com as discussões na Assembléia Constituinte. Assim podemos afirmar:

1 O IBEAC procurou participar efetivamente do debate constituinte, enviando sua Comissão de Estudos sobre questões urbanas e regiões metropolitanas com propostas objetivas aos

constituintes, de acordo com a diretriz de participação, categoria-chave que compunha um dos pilares do instituto.

2 O IBEAC, ao promover o Fórum Constituinte, propunha uma discussão sobre sistema de governo, com desdobramentos depois da Constituinte, em nível nacional. A publicação *Documentos IBEAC,* de julho de 1987, com o conteúdo do debate sobre sistema de governo, é uma prova do nível de participação da instituição nessa questão. Além disso, os debatedores sobre o tema eram pessoas engajadas no trabalho da Assembléia, com proposta de pré-projeto constitucional. O prof. José Afonso da Silva, que falou sobre o Presidencialismo, o prof. Alaor Caffé Alves, que discorreu sobre o Parlamentarismo e o prof. Miguel Reale Jr., que apresentou o sistema presidencialista parlamentarizado, estavam todos engajados na Constituinte, colaborando na elaboração da nova Constituição. A reflexão produzida pelo IBEAC teve ressonância e pôde oferecer-lhe sua contribuição.

3 O Fórum político, promovido pelo IBEAC, fortaleceu a tendência do instituto em trabalhar com a formação e orientação política, organizando, após as eleições de novembro de 1986, cursos para orientar os deputados eleitos e sua assessoria, quanto à sua atuação na Assembléia.

4 Atuação temática, promovendo a reflexão sobre os temas que interessavam a comunidade, como saúde, habitação, menor, educação, etc.

5 Intercâmbio nacional e internacional com outras instituições, principalmente voltados para a formação política. O Instituto de Formación Democrata Cristiana – IFEDEC, na Venezuela, especializado em formação política, recebeu, por várias vezes, lideranças brasileiras indicadas pelo IBEAC para participar de cursos voltados para a capacitação política.

O IBEAC, em 1988, iniciou um trabalho novo, por meio de um grupo de estudo para elaborar um projeto de descentralização administrativa da cidade de São Paulo. Iniciou-se, assim, um momento de muita discussão e debate sobre o tema. Vereadores, secretários municipais e lideranças de segmentos organizados da sociedade vieram debater com o grupo de estudos do IBEAC. O resultado desse esforço está contido numa das publicações IBEAC, com a proposta de organização da administração municipal nas subprefeituras. Esse projeto veio mais tarde, na administração de Marta Suplicy (2001-2004), a se somar a outras propostas, enriquecendo o debate sobre a divisão administrativa de São Paulo em subprefeituras.

Outra ação é o curso de formação política, organizado em parceria com a Universidade de São Paulo – USP para capacitar lideranças e monitores para atuarem como seus multiplicadores. O curso, gravado em duas fitas VHS com 180 minutos de duração e

nove aulas, poderia ser multiplicado em vários locais do Brasil, envolvendo milhares de pessoas. Os temas abordados enfocaram: o que é política; o que é governo; o que é sistema representativo; o que são eleições; o que é partido político; o que é democracia; o que é programa de governo; o que é poder municipal; o que são movimentos sociais; democracia social, participativa e pluralista, tendo como objetivo ampliar a visão política dos participantes para participarem da vida política com consciência mais esclarecida. Nesses cursos, buscava-se fortalecer a idéia da democracia social, participativa e pluralista. Franco Montoro estava convencido de que só participação da população poderia provocar melhora nas condições de vida do povo, apontando três sins e três nãos para superar os problemas graves pelos quais o Brasil passava:

> É preciso dizer Não às velhas práticas da fisiologia, da corrupção e do clientelismo que, em lugar de procurar soluções para os problemas reais da população, reduzem praticamente a atividade política à negociação de cargos e vantagens pessoais.
> É preciso dizer não ao autoritarismo, em todas as suas formas de poder pessoal, centralizador e arbitrário, que marca o nosso passado e continua no presente.
> É preciso dizer não ao velho modelo de desenvolvimento do país, dependente, imitativo e exógeno.
> Mas também é preciso dizer sim e abrir novos caminhos.
> Sim, a uma política de seriedade e espírito público. Sim, a uma democracia moderna, como forma insubstituível de governo e convivência social. Sim, a um projeto nacional de desenvolvimento, criativo e orientado para o pleno aproveitamento dos recursos do país. Cursos-IBEAC: Curso de Formação Política, 1988, p. 113, (mimeo).

Nesse período, a população vivia uma experiência difícil. Os planos econômicos não conseguiam controlar a inflação. A nova Constituição só foi publicada em 5 de outubro, o que garantiu cinco anos de mandato para o presidente José Sarney. O IBEAC procurou, por meio dos seus cursos de formação política, criar também condições de melhorar a atuação política das pessoas para o enfrentamento da crise, refletindo uma nova perspectiva para a nação.

A programação de 1989 aproximou o IBEAC do recém criado Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, sendo Franco Montoro um dos fundadores. O IBEAC apoiou o setor jovem do PSDB, dando condições para se reunirem em nível nacional. Promulgada a Constituição Federal, iniciou-se o processo para a elaboração da Constituição Estadual. O IBEAC procurou oferecer a sua contribuição, além de se preocupar com as eleições para Presidente da República.

Algumas considerações sobre a programação 1989 do IBEAC :

1 O apoio à juventude do PSDB revela que a instituição age sob a diretriz de Montoro. O IBEAC não é uma instituição partidária, mas apóia iniciativas do partido no qual Franco Montoro milita.

2 A formação política consolida-se como uma das ações fortes do IBEAC.

3 A democracia participativa é o valor que norteia o discurso do IBEAC.

4 O IBEAC está sempre atento ao momento político que o país e a sociedade vivem, procurando dar sua contribuição, de acordo com os valores que prega. Isso ocorreu com a Constituinte Federal, a Constituinte Estadual e a Lei Orgânica dos Municípios. Muitas discussões e debates, depois de 1987, são oriundos do governo Montoro (1983-1987). A questão da descentralização, por exemplo, foi experimentada nas 42 regiões do governo estadual. Em cada uma delas havia um conselho de prefeitos e um conselho de representantes das secretarias estaduais, que debatiam as políticas regionais e indicavam a aplicação dos recursos públicos nas obras prioritárias para a região. Tal fato levou Montoro a sugerir ao IBEAC que formulasse uma proposta, por meio de um grupo de estudos, para descentralizar administrativamente o município de São Paulo, que contém 1/3 da população do Estado. Essa proposta teve influência na Lei Orgânica dos Municípios, materializada no governo de Marta Suplicy. Atualmente, a cidade de São Paulo é administrada, tendo como um dos mecanismos as subprefeituras.

5 A crise política, financeira e social que afetava o Brasil fez com que o IBEAC orientasse suas atividades com vistas a envolver mais a comunidade como sujeito e ator de suas ações. Montoro acreditava, pregava e agia de acordo com a seguinte diretriz:

> Tudo que puder ser decidido e realizado pelo bairro, pelo município, pela região, não deverá ser absorvido pelos órgãos superiores da administração.
> O que puder ser previamente debatido com representantes da comunidade não deverá ser resolvido nos gabinetes fechados. A população é quem conhece melhor seus problemas. Por isso, deve ser ouvida sempre.
> Assim, abriremos caminhos para a substituição dos métodos paternalistas e burocráticos, pelas soluções elaboradas com a participação organizada da população, de modo que cada comunidade seja, também, agente de seu próprio desenvolvimento. Proposta Montoro, 1982 (mimeo)

A organização das ações de 1990 ocorreu por meio de programas. O IBEAC procurava fazer uma experiência diferenciada dos anos anteriores, com o objetivo de modernizar seu trabalho e alcançar melhor seus objetivos. Essa mudança foi aprovada em reunião da Assembléia Geral Ordinária em março de 1990:

> ...foi debatido e aprovado o planejamento das atividades para o corrente exercício, a ser inovado com a substituição da divisão por setores específicos pelo agrupamento dos trabalhos em torno de programas. Cada programa deverá ficar a cargo de uma equipe que elegerá o seu coordenador, e o entrosamento entre as diferentes equipes será entre reuniões bimestrais. A coordenação geral dos programas, que deverão se enquadrar na filosofia de trabalho e objetivo do IBEAC, ficará a cargo da Diretoria. Foi aprovada a instituição de 7 programas e indicados os membros das respectivas equipes, a saber: 1 Programa *Desenvolvimento Local* - Alaor Caffé Alves, Luiz Henrique Proença, Maria Lúcia Carvalho. 2 Programa *Mulher/Participação* - Florisa Verucci, Lucy Montoro, Sônia Bressam. 3 *Programa Juventude* - Cláudio Sena, Hélio Amorim. 4 Programa *Formação Política* Eduardo Graeff, José Augusto Guilhon, Maria Tereza Sadeke 5 Programa *Publicações e Comunicação em geral*- Antonio Prado, José Augusto Guilhon, Luis Álvaro de Oliveira Ribeiro. 6 Programa *Movimento Nacional de Participação*- Franco Montoro, José Seixas, Maria Tereza Sadek. 7 Programa *Ecologia*- Fredmar Corrêa, José Pedro de Oliveira, Werner Zulauf. Ata da Assembléia Geral Ordinária em 26 de março de 1990. (mimeo)

A ação do IBEAC, em 1990, sofreu mudança na sua dinâmica. Já não era mais pensada como seminários e fóruns, uma vez que eles estavam contidos em cada programa a ser executado, a partir dos seus eixos temáticos. Para cada programa aprovado na Assembléia Geral, foi criado um grupo de coordenação e execução. Dos sete programas aprovados, o que envolvia uma temática nova sobressaiu-se em relação aos outros: o *Movimento Nacional de Participação.*

Franco Montoro entendia que a democracia brasileira estava muito frágil. A redemocratização do País carecia de participação intensa da população, sem a qual poderíamos sucumbir. Além disso, o início do governo Collor apontava para uma direção sem perspectiva. Montoro estava convencido de que era preciso promover um movimento que aglutinasse lideranças nacionais com o objetivo de dinamizar, em nível local, estadual e federal, projetos que colaborassem com soluções para os problemas sociais. O ano de 1990 foi intenso de reuniões, em que se discutia a participação da sociedade civil nas soluções dos problemas sociais. Outra questão importante, que colocou o IBEAC em campo, foi o plebiscito, previsto na nova Constituição, sob sistema de governo. A população deveria escolher se continuaria com o Presidencialismo ou mudaria para o Parlamentarismo Republicano ou Monárquico. O IBEAC, seguindo as orientações de Franco Montoro, colocou-se a serviço da causa Parlamentarista Republicana e coordenou, durante todo processo de discussão e debate, encontros municipais, regionais, estaduais e nacionais, que defenderam o modelo parlamentarista francês como ideal.

Na década de 1990 o IBEAC centralizou seu programa de ação no eixo da formação política e outro eixo, por meio de debates, seminários e *workshops*, sob a liderança do Movimento Nacional de Participação. Em 1990, o IBEAC colaborou com encontros em nível nacional e regional. O apoio dado à Juventude do PSDB reforça a tese de que o IBEAC

segue pontualmente as diretrizes de Franco Montoro. Quando no PMDB, a tendência do IBEAC era apoiar iniciativas de reuniões políticas para os segmentos do PMDB, principalmente o segmento da juventude; depois que Montoro mudou para PSDB, a tendência era apoiar os segmentos organizados do PSDB.

1991 foi um ano difícil para a população brasileira. O governo Collor, acusado de corrupção, iniciou janeiro com índice de popularidade baixíssima: 22% apenas de aprovação. Governo em queda era também sinal de crise na economia. A inflação volta a crescer, como também uma sucessão de escândalos. O IBEAC intensifica as reuniões do Movimento Nacional de Participação, buscando ressaltar, em seus seminários e debates, as ações positivas que a sociedade civil realizava por meio de empresas, sindicatos e instituições. Era uma forma de reagir à crise política, econômica e social, instalada no governo Collor. Intensificou também a Campanha Nacional pelo Parlamentarismo. O momento era propício para a discussão sobre a mudança de sistema de governo. Em 1991, o IBEAC iniciou o projeto de educação.

> B- Educação – Esse programa tem como prioridade o combate ao analfabetismo, considerado pré-requisito para a superação do subdesenvolvimento e instrumento para o exercício da cidadania. Como metodologia está sendo feito um levantamento das experiências educativas desenvolvidas por empresas, sindicatos e entidades não governamentais. Por meio de seminários e mesas-redondas serão expostas as experiências educacionais de sucesso com o conseqüente aumento do interesse e da produtividade dos funcionários para as organizações que ainda não se lançaram nesse campo. Com isso o IBEAC visa estimular o investimento em educação e seguramente num retorno certo para as próprias instituições. Relatório anual do IBEAC: 1991, (mimeo)

O programa era uma alternativa que o IBEAC propunha para encontrar fontes de financiamento, garantir a sua sobrevivência e dar continuidade às suas atividades, uma vez que a Fundação Konrad-Adenauer-Stiftung informara, por seu representante, em agosto de 1991, que encerraria seu convênio com o IBEAC em 31 de dezembro daquele ano. Sem ela, a Instituição teve que fazer ajustes, enquanto não encontrava outra fonte de financiamento, cortando despesas e evitando gastos, conforme informa a ata de 21 de fevereiro de 1992:

> Dessa forma, foi gradativamente realizado um enxugamento em seu quadro de funcionários que em agosto contava com 11 pessoas, sendo seis funcionários administrativos e cinco executivos, reduzindo-se a seis pessoas. Em 31 de dezembro de 1991, os funcionários foram demitidos, sendo-lhes pagos os salários e todos os encargos trabalhistas. [...] Após esse período foram recontratados em regime de CLT apenas seis pessoas: três funcionários administrativos e três coordenadores executivos. A situação era de equilíbrio, estava garantido o funcionamento do IBEAC até julho próximo. ATA, 21/02/1992, (mimeo.)

Esse registro mostra uma posição não muito confortável, naquela época, para a instituição, uma vez que seus recursos davam para mantê-la em funcionamento apenas durante um ano. Era preciso encontrar com urgência outras fontes financiadoras compatíveis com novos projetos.

O projeto que parecia mais viável para conseguir uma fonte de financiamento era a educação. Em 27 de fevereiro de 1992, o IBEAC assinou convênio com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE para levantar e cadastrar experiências educacionais, principalmente na área de Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas por empresas, sindicatos e entidades não-governamentais no Estado de São Paulo. O IBEAC, usando ainda recursos do convênio com a FKA, havia promovido, em 1991, alguns seminários sobre a participação da sociedade na educação. Observara que a sociedade já oferecia uma contribuição intensa nessa área, mas que as ações ficavam apenas como experiência localizada, sem nenhuma articulação maior. O IBEAC propôs também a realização de 12 seminários sobre o tema, em diferentes regiões do Estado, objetivando a troca de experiência entre entidades não-governamentais, o que incluía as instituições pesquisadas. O eixo forte de trabalho da instituição, em 1992, foi seguramente a educação. Outras atividades foram também realizadas, principalmente na área política, sobre o Parlamentarismo, com seminários em São Paulo e em outros Estados. O IBEAC apoiava administrativamente um grupo que pesquisava políticas públicas não discriminatórias, ligado ao movimento negro, que conseguira recursos da Fundação Ford para dinamizar seus projetos. O IBEAC cedeu-lhe um espaço e integrou a parte administrativa do projeto. Com isso, o recurso administrativo ficava com o IBEAC para ajudar a cobrir algumas despesas. Esse grupo, que nasceu dentro do IBEAC, constituiria mais tarde uma ONG respeitada com trabalhos na área da discriminação racial.

O resultado da parceria IBEAC/FDE de cooperação técnica e social foi surpreendente, quanto à metodologia, abrangência e resultados, constatando-se

> um interesse muito forte por parte da sociedade sobre a educação; encontram-se iniciativas muito significativas sobre projetos educativos e uma pluralidade de agentes atuando na área da educação. Todo esse conjunto poderá formar um painel dinâmico se a prática isolada que os tem caracterizado for superada e consigam atuar conjuntamente, pensando coletivamente a educação, otimizando os recursos existentes, perseguindo metas comuns e diminuindo as dispersões.
> Esse trabalho poderá ser o primeiro passo para a sistematização de iniciativas educacionais realizadas por setores da sociedade civil, concretizadas num banco de dados, que poderá contribuir, por exemplo, para o desenvolvimento de uma política educacional fundamentada na participação da comunidade e dos setores organizados da sociedade. Relatório IBEAC/FDE,1992, p. 1 (mimeo)

O IBEAC percebeu o seu desdobramento como algo mais substancial, principalmente com a participação da comunidade e dos setores organizados da sociedade na educação.

Quanto à metodologia, a abordagem foi feita em empresas industriais, comerciais e de prestação de serviços, Igrejas e organizações religiosas, entidades assistenciais e promocionais sem fins lucrativos, fundações, sindicatos, associações culturais, esportivas e de lazer, sociedades de amigos de bairro, movimentos populares, clubes de serviço, estabelecimentos particulares de ensino fundamental e médio, além de prefeituras e outras instituições governamentais que desenvolviam programas educacionais em parceria com a sociedade civil.

Os itens de informação foram organizados por meio de um questionário. A abordagem (envio do questionário complementado por contatos telefônicos e visitas para observação direta da atividade educacional) teve ênfase nos locais onde foram organizados os seminários com o tema *A Participação da Sociedade Civil na Educação*. A distribuição dos questionários foi efetivada por meio do sistema de rede (entidades que, por seu porte, e ramificações mantêm sistema de comunicação com setores sociais). Foram enviados 5000 questionários e formulários de pesquisas para 100 prefeituras do Estado de São Paulo pedindo informações a respeito da situação educacional no município. Os dados mostram que 58 empresas no Estado de São Paulo desenvolviam um programa de educação escolar para seus funcionários, abrangendo 40 mil pessoas e 41 entidades não-governamentais realizavam trabalhos de educação de jovens e adultos, abrangendo 10 mil pessoas. Essa visão quantitativa demonstra que, além dos impostos que se pagavam, segmentos organizados da sociedade estavam prontos para colaborar com projetos que beneficiassem as pessoas necessitadas. Para as empresas, não era uma ação de generosidade, pois havia interesse em a qualificar melhor sua mão-de-obra, para obter a certificação *ISO 9000*, que exige escolaridade dos funcionários. Por conta disso as empresas estipulavam prazo para os trabalhadores resolverem o problema de escolaridade mínima. No seminário realizado no IBEAC com sindicalistas sobre a participação da sociedade civil na educação, uma das questões debatidas foi a tendência de não mais empregar sem o ensino fundamental completo.

O IBEAC usou da seguinte metodologia para a realização dos 12 seminários: mobilizar o conjunto dos segmentos organizados da sociedade, partindo dos municípios mais populosos, onde poderia encontrar alguma experiência educacional em andamento; realizou alguns seminários por setores, como empresas, sindicatos, entidades sociais (clubes de serviços, associações) e prefeituras (políticas públicas municipais de combate ao

analfabetismo); e um seminário com lideranças comunitárias. A mobilização foi realizada por meio de convites, contatos pessoais, telefonemas e correspondências. Alguns setores contribuíram efetivamente para essa realização: a Associação Comercial e Industrial de cada município e os CIESP-FIESP regionais forneceram não só a mala direta ao IBEAC, como também seus espaços físicos. A Comissão de Educação das Câmaras Municipais, sindicatos patronais e sindicatos dos trabalhadores contribuíram na mobilização. O IBEAC seguiu um roteiro para emitir os convites, contatando: 1 Centro das Industrias do Estado de São Paulo – CIESP e Federação das Industrias do Estado de São Paulo – FIESP; 2 Associação Comercial e Industrial; 3 Sindicatos dos trabalhadores; 4 Sindicatos patronais; 5 Entidades sociais; 6 Clubes de serviços (Lions, Rotary); 7 Maçonaria; 8 Instituições religiosas (Igrejas); 9 Empresas; 10 Associações Amigos de bairro; 1l Meios de comunicação (jornal, rádio e televisão); 12 Clubes esportivos; 13 Associação de professores; 14 Sindicato das escolas particulares; 15 Ordem dos Advogados do Brasil - OAB; 16 Partidos políticos; 17 Universidades; 18 Secretaria Municipal de Educação; 19 Diretorias de Ensino; 20 Câmara Municipal (Comissão de Educação); 21 Secretaria da Justiça (Juiz e Promotor de Justiça locais).

Os seminários eram precedidos por reuniões preparatórias. Em alguns municípios a imprensa contribuiu com a divulgação. Com o tema *A Participação da Sociedade na Educação,* foram desenvolvidos em dois momentos: relato das experiências em nível local e regional e discussão do engajamento da sociedade na questão educacional.

O primeiro seminário, realizado com empresas no dia 29 de maio, na sede do IBEAC, focalizou a ampliação do engajamento das empresas no combate ao analfabetismo, levando a escola para dentro das empresas. A Federação Brasileira dos Bancos – FEBRABAN dispôs-se a colaborar com o IBEAC num trabalho mais abrangente, por carta à Presidência do IBEAC. As questões que mais preocupavam as empresas eram o controle de qualidade, a qualidade total, a racionalização de custos e mão-de-obra mais qualificada, para a qual o ensino básico tornava-se indispensável.

O segundo seminário, no município de Osasco, apontou a necessidade da organização da sociedade local a fim de possibilitar a participação efetiva dos segmentos sociais. Iniciou-se, a partir do seminário, a organização do Conselho Comunitário de Educação, Cultura e Ação Social, como experiência- piloto.

O terceiro seminário, em Jundiaí, em 11 de junho, foi organizado pelo CIESP-FIESP local, discutindo prioritariamente o engajamento das empresas em projetos de educação.

O quarto seminário ocorreu em São Bernardo do Campo no dia 12 de junho. A Prefeitura expôs o projeto de alfabetização dos seus funcionários, em parceria com a Universidade Metodista. Empresas, como a Autolatina, fizeram exposição dos projetos educacionais que realizavam com os funcionários, mostrando a tendência de escolarizar dentro do local de trabalho bem como contratar funcionários somente com o ensino fundamental completo.

O quinto seminário foi realizado com entidades sociais, clubes de serviços e associações, em 26 de junho, na sede do IBEAC. A troca de experiências e a perspectiva de apoio para instituições que desenvolviam projetos isoladamente foram a grande riqueza desse seminário. Ficou claro a possibilidade de desenvolver um amplo movimento de alfabetização com o engajamento de todos os setores sociais organizados.

O sexto seminário aconteceu em São Pulo, na Comunidade Kolping, em 27 de julho, com lideranças comunitárias, várias delas já engajadas em projetos de alfabetização de adultos ligados aos movimentos sociais, principalmente à Igreja, que reivindicavam um mecanismo que lhes possibilitasse influírem objetivamente na questão educacional.

O sétimo seminário, realizado em São José dos Campos em 31 de julho, refletiu sobre o trabalho de parceria entre a prefeitura e as empresas, apontando essa experiência como propícia para combater o analfabetismo e promover o cidadão.

O oitavo seminário ocorreu em Ribeirão Preto, em 21 de agosto, aprovando a constituição do Conselho Comunitário de Educação, Cultura e Ação Social como um instrumento forte de participação organizada da sociedade.

O nono seminário ocorreu em Campinas, em 28 de agosto, apontando a possibilidade de unir todos os agentes para trabalhar uma política educacional fundamentada na realidade local.

O décimo seminário foi realizado com sindicatos, na sede do IBEAC, realçando a preocupação com a tendência de as empresas contratarem somente funcionários com o ensino fundamental completo. A forma de reagir é o engajamento na causa educacional.

O décimo primeiro seminário, no IBEAC, tratou das políticas públicas municipais no combate ao analfabetismo. A experiência do município de Conchas foi apresentada como um dos modelos bem sucedidos, nessa área. Segundo o prefeito, o poder local, por meio de ampla articulação e mobilização dos setores organizados do município, conseguiu zerar o analfabetismo.

O último seminário ocorreu, também, no IBEAC, refletindo sobre demanda que emergiu nos seminários anteriores. Alguns problemas foram apontados, como a formação do

Conselho Municipal de Educação. Em boa parte dos municípios, esses Conselhos eram formados por lideranças locais, sendo a maioria indicação dos prefeitos. Eles tinham o controle do Conselho, impedindo sua livre atuação. Muitas ações realizadas pelos prefeitos, em nome da educação, não se relacionava a ela, como compra de carro para as viagens do prefeito. O dinheiro saía da cota da educação, mas o carro não se destinava a servir a Secretaria Municipal de Educação. Casos como esse foram muito citados. A solução não parecia fácil, uma vez que os prefeitos é que criavam o Conselho e aprovavam a indicação dos conselheiros.

O IBEAC propunha a criação do Conselho Comunitário de Educação, Cultura e Ação Social como instrumento mais eficaz de participação da comunidade, sem ingerência política.

O individualismo e a desintegração das ações educacionais foram apontados como fatores nocivos, impedindo, em nível local, um processo educativo de qualidade. Os projetos da Prefeitura não eram de conhecimento do pessoal que atuava nos projetos do estado e vice-versa. O mesmo ocorria com as organizações não-governamentais e movimentos sociais. O ideal seria um mecanismo que unisse todas as ações educacionais realizadas no município, com a participação de representantes de todos os segmentos, em nível local, para, permanentemente, acompanhar, debater, avaliar e sugerir ações educativas a serem realizadas no município.

O Movimento Nacional de Participação, por meio do IBEAC, iniciou em Osasco, em 1992, a formação do Conselho Comunitário de Educação, Cultura e Ação Social, como experiência-piloto. Quanto à participação da sociedade na educação, foram apontadas duas linhas de atuação: cooperação e fiscalização.

No que se refere à cooperação, foram sugeridos três momentos: levantamento de todo o trabalho educativo realizado no município para conhecimento da sociedade; divulgação de todos os projetos desenvolvidos, em nível local, como meio de sensibilizar a sociedade e promover o engajamento de setores, ainda não sensibilizados com a causa educacional e ampliação do engajamento da sociedade na questão educacional, estimulando-a a realizar algum projeto concreto na área de alfabetização de jovem e adulto ou em outra área.

Com respeito à fiscalização, foram propostas três ações: acompanhar a aplicação dos recursos públicos destinados à educação, definidos pela lei; fiscalizar a qualidade dos serviços educacionais e não deixar criança em idade escolar fora da escola.

Essas duas linhas de ações foram propostas ao Conselho Comunitário de Educação, Cultura e Ação Social de Osasco. Não foi possível, porém, realizar a fiscalização, que o prefeito, na época, considerava como interferência da comunidade. Para fiscalizar os recursos aplicados, na área da educação, dizia ele, Osasco tinha seus vereadores. As demais ações, com exceção do projeto de alfabetização de jovens e adultos, também não prosseguiram. O trabalho era voluntário. As pessoas tinham limites econômicos. Poderiam até dedicar parte do tempo ao serviço comunitário, mas não todo o tempo. A experiência que permaneceu, todavia, de modo frágil, foi a alfabetização de jovens e adultos, pela qual o IBEAC projetou o seu Programa de EJA.

Inicialmente, foram organizados 10 núcleos de alfabetização de jovens e adultos em Osasco, na periferia da cidade. Os monitores eram voluntários, oriundos da própria comunidade. Um problema, porém, não deixava o projeto fluir, faltavam recursos financeiros para compra de materiais, como giz, apagador, caderno, lápis, borracha, cartolina, pincel. A maioria do voluntariado era pessoas simples, assalariadas e até mesmo desempregadas. Assim, foi necessário, buscar apoio financeiro em segmentos organizados da sociedade, para viabilizar o trabalho de alfabetização de jovens e adultos do Conselho de Osasco. Com a apresentação de um programa mais amplo, o IBEAC propôs parceria com a Associação dos Bancos do Estado de São Paulo – ASSOBESP, ligada à Federação Brasileira dos Bancos – FEBRABAN.

Os doze seminários realizados pelo IBEAC contribuíram substancialmente para a instituição amadurecer e pensar seu Programa de EJA, assim como para encontrar um mecanismo objetivo que viabilizasse o Programa na ponta, ou seja, nos Conselhos Comunitários de Educação, Cultura e Ação Social. Dois eixos definiriam sua linha de ação, a partir de 1993:

1 Educação e Conselhos Comunitários e

2 Formação Política: capacitação para o exercício da cidadania.

O relatório anual de 1993 enfatizou a educação como eixo de ação do IBEAC. Renovou-se o convênio com a FDE para dar continuidade às pesquisas referentes às empresas e realizar seminários com o objetivo de sensibilizar os diversos segmentos organizados da sociedade a investirem em educação. 12 seminários foram realizados em 1993, transformando-se num espaço de troca de experiência educacional. Em 20 de maio ocorreu um seminário em Jundiaí; em 22 de maio, em São José do Rio Pardo; em 27 de maio, em Piracaia; em 29 de maio, em Pindamonhangaba; em 12 de julho, em Cotia; em 16 de agosto, na região de Campo Limpo (município de São Paulo); em 21 de agosto, em Águas de

Lindóia; em 28 de agosto, em Mongaguá; em 18 de novembro, em Sorocaba; em 19 de novembro, na sede do IBEAC, em São Paulo; em 06 de novembro, em Mairiporã e 10 de dezembro, novamente na sede do IBEAC.

Quanto à pesquisa, chegou-se ao resultado: das 1.114 entidades pesquisadas (1.110 empresas e 4 instituições), 1.016 não tinham nenhum projeto educativo; 44 desenvolviam projetos de EJA; 25 tinham projetos educativos; 23 assinaram convênio com creche; 6 estudavam implantar o curso supletivo.

Em 1993, o IBEAC passava de uma fase mais teórica, de reflexão, para uma fase de ação concreta com a comunidade, ampliando seu trabalho em nível estadual, sem esquecer a linha de atuação na formação política, que seria retomada em nível nacional, com apoio financeiro da FKA. Assim, o IBEAC interessou-se também pela problemática financeira que envolvia financiamento para projetos comunitários, na linha do cooperativismo ou do associativismo. Orientava pessoas físicas que tivessem algum pequeno empreendimento. Em 10 de março de 1993, implantou o Centro de Apoio ao Pequeno Empreendimento, CEAP-SP, uma organização sem fins lucrativos. Esse Centro, uma espécie de banco para os pobres, com participação do UNICEF, visava gerar emprego e renda por uma estratégia que implicava reconhecer na população de baixa renda um conjunto de pessoas produtivas, capazes de, com criatividade, investir no seu próprio desenvolvimento, podendo exigir delas compromissos e responsabilidades.

Os CEAPES desenvolveram um programa que integrava crédito, assessoria e apoio a pequenos empreendimentos, visando ao crescimento, criação de novos empregos e fortalecimento dos existentes, com a conseqüente expansão da renda e a melhoria das condições de vida dos empreendedores e de suas famílias. Essa novidade, implantada em 1993 na sede do instituto, demonstrava seu esforço para contribuir concretamente no apoio à comunidade, beneficiando as pessoas de baixa renda. Grupos de cooperativas, produto do trabalho da FAO/PENUD/Prefeitura de São Paulo, que capacitaram durante 45 dias pessoas da periferia para se organizarem contra o desemprego, esbarravam na linha de financiamento. Nessa época, liderado por Franco Montoro, o IBEAC promoveu uma série de debates com especialistas e lideranças para encontrar uma alternativa de financiamento popular. Não conseguindo descobrir, apareceu o CEAPE como grande possibilidade.

Tendo a educação como foco e o apoio financeiro da ASSOBESP para implantar 10 Conselhos Comunitários de Educação, Cultura e Ação Social e alfabetizar 4 mil jovens e adultos, o IBEAC iniciaria a fase de dedicação intensa à causa da educação de adultos, objeto desta dissertação.

O eixo formação política consolidou-se por meio de cursos de capacitação, assim como o apoio ao Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, que tinha convênio com a Fundação Ford. Realizaram-se cursos na área de defesa do consumidor com o tema *Como atender bem o consumidor no serviço público*. Em parceria com o Núcleo de Estudos e Envelhecimento da PUC e com o Serviço de Auxílio aos Necessitados foi oferecido curso sobre a terceira idade com o tema *Como cuidar dos idosos*. Dessa forma, o IBEAC desenvolve projetos permanentes e ações pontuais, vinculados à causa comunitária, à sua própria identidade.

O Relatório Geral de 1994 apresentou o resultado dos debates que abordaram *a participação da sociedade civil na educação, alternativas para a melhoria da escola pública*, abordando os temas:

1 Desafios para a participação da sociedade no processo educacional frente às demandas do mundo moderno;

2 Descentralização do sistema de ensino: políticas alternativas para a escola pública no Estado de São Paulo;

3 Experiências internacionais de reforma do sistema de ensino;

4 Municipalização;

5 Autonomia da escola pública;

6 Parceria com o setor privado;

7 Iniciativas da sociedade civil.

O primeiro tema teve como expositores Franco Montoro e João Sayad e como mediador Chopin Tavares de Lima e 14 debatedores, entre eles: Alexandre Machado (TV Gazeta); Celso de Rui Beisigel (FEUSP e CEE); Cláudio Salm (UFRJ); Eunice Durham (USP); Crodowaldo Pavam (USP); Jorge Nagle (UNESP e CFE); José Mário Pires Azanha (USP e CEE); Plínio de Arruda Sampaio (deputado federal/PT) e Juarez Brandão Lopes (UNICAMP).

O segundo tema, teve como expositor Carlos Estevam Martins, então Secretário de Educação do Estado de São Paulo, como moderador Franco Montoro e om 18 debatedores: André Médice (IESP/FUNDAP); Chopin Tavares de Lima; Eveline Streck (SEE-RS); Jayme Gimenez (deputado estadual); João Monlevade (CUT-MT/UFMT); Modesto Carvalhosa (OAB); Pe. Lionel Corbeill (educador) e Lucia Avelar (UNICAMP).

O terceiro tema teve como expositores Cecília Jará (Ministério da Educação-Chile), Luiz Carlos Bresser Pereira (FGV) e Vanilda Paiva (UFRJ) e como moderador José Rodrigues (FDE) e 14 debatedores, entre eles: Franco Montoro; Lucy Montoro (presidente do

IBEAC e esposa de Franco Montoro); Iara Prado (SEE-SP); Leila Portela (Câmara Municipal de São Paulo); Wolfang Leilich (Instituto Pedagógico Brasil-Alemanha).

O quarto tema contou com os expositores Neusa Canabarro (SEE/RS), Célio Cunha (Departamento de Políticas Educacionais, SEF/MEC) e Maria Helena Guimarães Castro (SME/Campinas, presidente UNDIME) e 18 debatedores entre eles: Mário Sergio Cortela (PUC/SP); Maria Luiza Macedo Soares Marques Dias (IPARDES/PR); Luiz Weis (SEE/SP); Jorge Nascimento Carvalho (UFSE) e Ana Catarina Braga (UNICEF).

O quinto tema teve como expositores Dolores Cunha Pinto (SEED-MG) e Maria da Glória Gohn (UNICAMP) e como moderador Vicente Rodrigues (IESP/FUNDAP) e 12 debatedores entre eles: Aparecida Néri de Souza (NEPP/UNICAMP); Celso Ferreti (Fundação Carlos Chagas); Gilda Portugal Gouveia (UNICAMP) e Maria Clara Paes Tobo (APASE).

O sexto tema teve como expositores Ricardo Dias (Fundação Bradesco) e Vilma Guimarães (Fundação Roberto Marinho) e como moderador Adolpho Pacheco Filho e 13 debatedores, entre eles: Francisco Cordão (SENAC); John Mein (Câmara Americana de Comércio); Mariana Reis Raposo (SENAI) e Pedro Taddei (FAU/USP).

O sétimo tema teve como expositores Yaporina Barbachan Gouveia (Centro Luis Freire) e José Gorgozinho de Carvalho (Fundação José Carvalho), como moderadora Aparecida Néri de Souza e 10 debatedores entre eles: Amélia Palermo (Escola Comunitária de Campinas); Jair Tsuneyuki Hosogiri (Cooperativa do Banco do Brasil de Sorocaba) e Lia Perdiz (CIESP/FIESP-Cubatão).

As propostas indicadas no texto *A Participação da Sociedade na Educação: melhoria da Escola Pública*, pelo IBEAC, para melhorar a educação pública são conseqüências dos sete temas debatidos:

> 1– Constatada a inexistência de uma articulação entre União, Estados e Municípios para um planejamento conjunto da educação, propõe:
> 1.1 – Definição das responsabilidades da União, dos Estados e dos Municípios.
> 1.2 – Planejamento do 1º e 2º graus embasado na realidade dos municípios, mas articulado entre as três esferas de governo (União, Estados e Municípios).
> 1.3 – Aprovação da nova Lei de Diretrizes e Base para a educação brasileira, que está tramitando no Congresso Nacional.
> 2 – Constatando o alto custo e a morosidade com que são resolvidos os problemas de infra-estrutura do sistema escolar, sugere:
> 2.1 – Municipalização dos prédios escolares (os prédios devem pertencer ao município e a comunidade).
> 2.2 – Municipalização da construção e da manutenção dos prédios escolares.
> 2.3 – Municipalização do pessoal de apoio do sistema escolar.
> 3 – Constatado o gigantismo das redes estaduais de ensino para o 1º grau, propõe:
> 3.1 – Criação das redes municipais do ensino fundamental.

> 3.2 – Municipalização gradual da rede estadual do ensino fundamental.
> 4 – Constado o desperdício, a escassez e a morosidade com que é administrada a merenda escolar, propõe:
> 4.1 – Municipalização da merenda escolar em todo o território nacional.
> 5 – Constatada a intervenção de processos políticos nocivos na educação, sugere autonomia para a gestão escolar com participação da comunidade. Desenvolvimento pela escola pública de uma política educacional definida pela Lei de Diretrizes e Base. Cumprimento pelo poder público das normas constitucionais no que se refere à educação.
> 6 – Constatados requisitos para a participação da sociedade, no processo educacional brasileiro, sugere:
> 6.1 – Criação e dinamização em todos os municípios brasileiros dos Conselhos Comunitários de Educação, Cultura e Ação Social, que vem sendo implantados pelo IBEAC, como experiência piloto.
> 6.2 – Estabelecimento de grêmios estudantis, das Associações de Pais e Mestres e dos Conselhos de Escola.
> 6.3 – Mobilização permanente da sociedade civil objetivando o engajamento dos diversos segmentos e setores em projetos educacionais e apoio a melhoria da escola pública.
> 6.4 – Incentivo para as experiências de escolas comunitárias e cooperativas, e as de parceria entre empresas e escolas públicas. Documentos IBEAC 8, 1995, p. 119, (mimeo).

As propostas do IBEAC, pautadas nos debates, estavam de acordo com suas diretrizes, que tinham como um dos pilares a descentralização, não para o Estado libertar-se de responsabilidade e colocá-la nas mãos dos municípios. Ao assumir a responsabilidade de gerenciar a educação fundamental, os municípios deveriam contar com a parceria do estado e da União. Diferente dos anos anteriores, na década de 90, o país contava com uma federação democrática de Estados, com processos de produção modernos na agricultura (caso da soja), na agropecuária (criação de boi), e no setor industrial. A política pública de descentralização proposta pelo IBEAC não significava diminuição de recursos públicos para a educação, como reza o neocapitalismo.

A globalização passou a exigir um ser humano mais informado, até para que pudesse se dar conta das mudanças que ocorriam no mundo, situando-se melhor nele. Esse processo tornou o ser humano mais vulnerável. As respostas coletivas já não eram suficientes, havia a necessidade de respostas pessoais, sem cair no individualismo. Havia necessidade de ampliar o nível cultural da população, para que não ficasse sem referência. Essa ação passava necessariamente por uma educação e uma escola sintonizadas com as mudanças do mundo. Não para concordar com tudo, mas para fazer, por meio de uma leitura crítica, suas escolhas. Nesse sentido, o compasso do país estava fora do ritmo dos países considerados modernos. Velocidade, objetividade e precisão eram três categorias que envolviam, sem retorno, a economia do mundo, seja ela produtiva ou financeira. Se, como afirma Marx a infra-estrutura é quem define a super-estrutura, nosso sistema produtivo precisava se modernizar o que exigia que a nossa super-estrutura mudasse o seu vetor. E essa

mudança de paradigma se chamava conhecimento que, aplicado no sistema produtivo, fazia com que a economia financeira se tornasse hegemônica. O problema não era mais produzir e sim aplicar as finanças para que os lucros se multiplicassem. O ser humano com visão coletiva, mas com identidade clara e segura, sem ser um caniço agitado pelo vento, era o que a sociedade precisava para construir um sistema de convivência compatível com os ideários da Declaração Universal dos Direitos Humanos, um dos pilares do IBEAC.

Não ter medo de ousar e fazer mudanças pra melhorar as condições de vida das pessoas era o grande desafio dos setores públicos e privados. Quando o IBEAC sugeriu a descentralização, não só acreditava nela, mas tinha como experiência o governo Montoro, sabia que uma administração pública mais perto do povo seria melhor para o povo, com mais agilidade, mais objetividade e mais precisão. A população poderia mais facilmente se reunir e cobrar soluções e fiscalizar. A Constituição criou mecanismos legais para que o povo pudesse intervir nos poderes legislativos e executivos, quando não respeitam a lei. Muitas experiências de cassação de mandato já ocorreram no Brasil com a interferência da população. Devagar se construía uma cultura de cidadania na população e, seguramente, todo processo educativo deveria caminhar nessa direção. Assim, ao iniciar o trabalho de alfabetização de jovens e adultos, o IBEAC buscou fundamentar-se nas pesquisas, seminários e debates. Estava seguro de que era necessário iniciar o processo e nele construir o seu programa de EJA, tendo a construção da cidadania e a participação como pano de fundo.

Seu apoio ao grupo que trabalhava a questão racial, principalmente nas relações de trabalho, visava à promoção da cidadania dos negros, tendo como estratégia conscientizar a sociedade e os segmentos organizados, como as empresas. Esse grupo, de julho de 1993 a dezembro de 1994, envolveu 700 pessoas em seminários, cursos, palestras e reuniões, também em outros Estados fora de São Paulo, como Minas Gerais, Santa Catarina e Bahia.

A contribuição do IBEAC para implantar o CEAPE, linha de financiamento para os pequenos empreendimentos, visava apoiar e fortalecer cidadãos que construíam alternativas para o combate ao desemprego.

O ano de 1993 foi centrado na execução dos convênios: IBEAC/ASSOBESP, que teve como objetivo a implantação de 10 Conselhos Comunitários e a alfabetização de quatro mil jovens e adultos e IBEAC/FDE, cuja era a realização de sete *workshops* sobre a participação da sociedade civil na educação, focalizando a melhoria da escola pública, além de continuar pesquisando empresas que faziam investimento em educação. Todas as ações desenvolvidas pelo IBEAC eram marcadas pelo ideário humanista-cristão, a realização de

ações afirmativas. Em nenhum momento o IBEAC se propôs alguma reflexão que usasse como leitura a luta de classes.

A partir de 1993, o projeto do IBEAC passou a ser a implantação dos Conselhos Comunitários de Educação Cultura e Ação Social, vinculados ao Programa da EJA, o qual se ampliou após a assinatura do convênio com o MEC/FNDE, entre 1995 e 2002. Em 1995, o IBEAC foi convidado pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC para fazer parte da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Outras ações foram realizadas, mas de forma pontual, como a parceria com a Secretaria do Trabalho, para capacitar pessoas desempregadas como alternativa de geração de trabalho e renda. O cooperativismo foi tema de vários cursos, assim como o turismo. O IBEAC, mobilizava os Conselhos Comunitários para realizar esses cursos como seus parceiros, como projeto social dos próprios Conselhos. Houve continuidade dos cursos de capacitação para *cuidadores* de idosos. Os cursos de capacitação política podem ser considerados o outro eixo de trabalho do IBEAC. Em dezembro de 1995, a instituição, sob a orientação de Franco Montoro, testava o curso básico de formação política com o movimento Juventude Latino-Americana Democrática – JULAD, também organizada por Montoro, que nesse período exercia o cargo de deputado federal pelo PSDB.

Em 1996, com o apoio financeiro da FKA, foram realizados 11 cursos destinados aos candidatos às eleições municipais (prefeitos, vereadores) e às lideranças comunitárias, em nove Estados, com a participação de 109 municípios brasileiros, 735 participantes, representantes de 15 partidos políticos e de entidades governamentais e não-governamentais. Iniciava-se em 1996, o programa de Agentes Multiplicadores para prevenção de DST/HIV/AIDS, em convênio com Ministério da Saúde, no município de Guarulhos. Destacamos, na programação de 1996, o Seminário Internacional de Alfabetização e Escolarização de Jovens e Adultos, realizado em parceria com o MEC, 500 participantes, oriundos de 20 Estados, com expositores internacionais e nacionais. Esse seminário promoveu grande debate e troca de experiências em torno de EJA, tornando-se referência para tratar da questão. Além disso, o IBEAC apoiou o movimento das rádios comunitárias, tendo como resultado a lei que legalizou seu funcionamento. Em 1996, o IBEAC passou a participar das reuniões da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos organizadas pela Coordenação de Jovens e Adultos da SEF.

Em 1997, o IBEAC ampliou o programa da EJA, firmando parceria com a Secretaria Estadual de Educação, e estabeleceu convênio com a USAID para desenvolver o projeto AIDSCAP. O treinamento destinou-se especificamente a mulheres, coordenadoras

pedagógicas dos Conselhos. Firmou também convênio com o Ministério da Justiça para dar cursos de formação política, com enfoque nos Direitos Humanos, em seis Estados da região norte: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima. Deu continuidade ao convênio com a FKA para realizar cursos que focalizassem o desenvolvimento local.

Em 1998, ampliou o atendimento à EJA, continuando o convênio com o Ministério da Justiça, com o Programa de Formação Política, Cidadania e Direitos Humanos. Com o convênio FAT/Secretaria do Emprego e Relações do Trabalho do Estado de São Paulo, ministrou cursos básicos de fotografia, sonorização de eventos e iluminação teatral. Promoveu também dois seminários: *Política e Administração Municipal: entre a Globalização e a Descentralização*, com apoio da FKA/CEPAM/ABM/UVESP e *Tendências da Gestão Social*, promoção IEE/CENPEC/IBEAC.

Em 1999, o IBEAC continuou a programação de 1998 com alguns ajustes. Ampliou o atendimento à EJA, firmou parceria com a FKA para realizar oito cursos de formação de lideranças municipais; continuou o contrato com o Ministério da Justiça para promover quatro cursos de formação de jovens agentes de Direitos Humanos. Já o contrato com a Secretaria do Emprego e Relações do Trabalho do Estado de São Paulo visava agora capacitar jovens e adultos desempregados para fazer manutenção em computadores. O programa de DST/HIV/AIDS com o Ministério da Saúde, além de cursos de treinamento, implantou cinco balcões de informações e distribuição de preservativos na Universidade de Guarulhos.

De 2000 a 2002, o IBEAC trabalhou os seus dois eixos principais: EJA e Formação Política (com foco na formação em Direitos Humanos). O IBEAC, desde sua fundação até 2002, teve uma presença marcante em temas ligados ao cenário nacional, principalmente no Estado de São Paulo, conseguindo, de forma consistente, cumprir sua missão. Desde o início atuou com persistência na área da formação política, defendendo a democracia participativa, eixo trabalhado até 2002, em reuniões, cursos, seminários e debates. Engajou-se na campanha das Diretas-já, na campanha pelo Parlamentarismo e criou o Movimento Nacional de Participação, porque acredita e defende a democracia participativa e entende que só por meio dela pode encontrar soluções para os problemas sociais. Para o IBEAC, segundo o seu fundador, não havia outro caminho. Nesses anos todos, fazendo uma leitura do conjunto de ações desenvolvidas pelo IBEAC, podemos afirmar que o instituto trabalhou e realizou muito, sempre sintonizado com o momento histórico do País e olhando para o futuro. Sua opção ideológica pelos valores humanista-cristãos não o impede de se aproximar de outras tendências para dialogar e trabalhar junto mesmo porque um de seus

pilares é a universalidade dos direitos humanos, os quais têm a tolerância e a multiculturalidade como valores. Podemos imaginar que tipo de sociedade o IBEAC deseja construir por meio de suas ações:

1 Uma sociedade que acredita em Deus e no ser humano como pessoa e centro do desenvolvimento, Como afirmava Franco Montoro, em seus discursos.

2 Uma sociedade que defende a liberdade, a igualdade e a justiça, tendo a fraternidade como mediadora.

> *Liberdade, Igualdade e Fraternidade* é a mensagem da Revolução Francesa. Mas a história vem demonstrando que a Liberdade sem limitações éticas leva à exploração do fraco pelo forte. E assim sacrifica a igualdade. De outra parte, a Igualdade imposta pela força dos regimes totalitários leva à destruição da liberdade. Só a Fraternidade, com o respeito efetivo à dignidade de todos os homens, é capaz de conciliar as aspirações humanas de liberdade e igualdade e construir um mundo de justiça e paz. Memórias em Linha Reta, (2000, p. 208)

3 Uma sociedade que acredita na ética. Para Montoro, "quiseram construir um mundo sem ética. E a ilusão se transformou em desespero".(MONTORO, 1999, p.17). Todos os setores da sociedade reivindicam a ética: o Direito tem a Declaração Universal dos Direitos Humanos como referência; a Economia tem a preocupação ética com sua visão do lucro e não do ser humano, seu fim último; a política direciona sua ação para o bem comum com respeito à coisa pública; a ecologia visa ao respeito às leis da natureza, à convivência pacífica e harmoniosa com a natureza, tendo como modelo o desenvolvimento auto-sustentável; a ciência, como disse Einstein, "pode apenas determinar o que é, não o que deve ser" (apud MONTORO, 1999, p 24); o cosmo implica percebermos que fazemos parte do mundo e da sociedade, o que impõe respeitar a natureza e conservá-la para as futuras gerações; é a "ordem cósmica" da natureza a comandar a "ordem ética" do comportamento humano.

4 Uma sociedade que defende a democracia como valor essencial, como Montoro afirmava:

> Outro caminho insubstituível é a defesa e a luta pela democracia, como único regime capaz de conduzir a vida pública no sentido do real interesse da população. As ditaduras, o autoritarismo, o personalismo, o caudilhismo são modalidades superadas e ilusórias do exercício do poder. Representam uma forma de tutela sobre o povo que é reduzido à condição de objeto das manipulações do chefe. [...] A democracia é uma conquista progressiva e dinâmica a ser alcançada pelo trabalho perseverante de muitos. Cursos IBEAC, 1988, p. 20, (mimeo).

5 Uma sociedade participativa: para Montoro, incansável na pregação da democracia participativa, não bastava votar e ter representante. Era fundamental participar intensamente da vida política, citando centenas de exemplos. Seu livro *Participação: desenvolvimento com*

democracia mostra que é na participação que a pessoa experimenta-se cidadã. O IBEAC transformou-se num espaço de participação e trabalhou em todas as ações essa idéia.

6 Uma sociedade cidadã: todo trabalho do IBEAC tinha como finalidade a construção da cidadania, como processo, sempre em construção, pois a sociedade é dinâmica e, a cada momento, há questões novas a serem debatidas, incluídas ou rejeitadas, além da vigilância permanente com aquilo que é público, com os direitos, deveres e exercício de poder. Uma missão que exige, a cada momento, a práxis: ação e reflexão, reflexão e ação. Nesse sentido, podemos afirmar que o IBEAC transformou-se numa escola de cidadania.

Quanto ao Programa de Educação de Jovens e Adultos, o IBEAC demonstrou seriedade, procurando se preparar bem, antes e depois de o processo ter sido desencadeado. Os seminários sobre a participação da sociedade civil na educação deram-lhe subsídios para organizar o trabalho. A pesquisa, envolvendo empresas e instituições não-governamentais e Prefeituras, contribuiu para que atuasse na área tendo a dimensão do trabalho. Os *workshops* trouxeram subsídios para o desenvolvimento do Programa, assim como o seminário internacional que o enriqueceu teoricamente.

O seminário, realizado em maio de 1996, foi um marco na vida do IBEAC, assim como para a educação de jovens e adultos no Brasil. Sua abrangência, em nível nacional, foi muito significativa, com representações de 20 Estados, conferencistas oriundos de vários países, como Argentina, Chile, Estados Unidos, Alemanha, México e Espanha. A programação, consistente, abordou os temas:

1 Educação de jovens e adultos no contexto das reformas educativas contemporâneas;
2 Experiências de alfabetização de jovens e adultos em países desenvolvidos – alfabetização e educação de jovens e adultos em países industrializados: uma reflexão crítica sobre a experiência norte-americana;
3 Efecto desnivelador y educación de jóvenes y personas adultas en España;
4 Alfabetismo em países industrializados – mudanças de perspectiva e abordagem de pesquisa;
5 Experiência de educação de jovens e adultos na América Latina: diagnósticos e perspectivas;
6 Experiências de educación de jóvenes y adultos ;
7 La educación para jóvenes y adultos, reconsideración del trabajo en una estrategia para los sectores de pobreza;

8 Gestão de política de educação de jovens e adultos: políticas e gestão de educação de jovens e adultos no Brasil;
9 Gestão de políticas de educação de jovens e adultos;
10 Concepções teórico-metodológicas de currículo, ensino fundamental de jovens e adultos: idéias em torno do currículo;
11 Linguagens sociais e currículo;
12 Tecnologia e educação à distância;
13 Desafios da Educação de Adultos Frente à Nova Reestruturação Tecnológica.

> O último Seminário realizado no Brasil, com esta abrangência, foi em maio de 1987, organizado pelo Ministério da Educação e pela UNESCO – Seminário Regional sobre alternativas de alfabetização para a América Latina e Caribe. O eixo do debate, na ocasião, era o processo educativo desenvolvido nos diferentes países, contemplando discussões em torno do papel da alfabetização como constitutivo da cidadania, formação de professores, metodologia de ensino e movimentos sociais. Seminário Internacional, Educação e Escolarização de Jovens e Adultos, volume 1, Experiências Internacionais, 1997, p. 7 (mimeo*)*.

Em 1990, ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, no Ano Internacional da Alfabetização, organizado pela UNESCO e UNICEF, pelo Banco Mundial e PNUD, que debateu os direitos de todos os homens e mulheres à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. O Brasil foi signatário, junto com outros países, do compromisso de formulação de planos de ação que viabilizem educação para todos e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Em 1995, na Conferência de Copenhague, promovida pela ONU, sobre a pobreza o governo brasileiro ratificou o Plano Decenal de Educação.

O Seminário promovido pelo IBEAC com o apoio do MEC deu contribuição substancial à reflexão sobre o tema. José Rivero, no tema *Educação e Escolarização De Jovens E Adultos, volume 1*, discutindo as reformas implantadas pelos países latino-americanos desde os anos 1960, caracteriza-as como mudanças em todo sistema educativo a partir de fatores externos, como a política de ajustes macro-econômicos proposta pelos organismos internacionais. Rivero apresenta quatro eixos para reverter esse diagnóstico: ênfase em estratégias educacionais; revisão teórico-metodológica da concepção de educação popular; definição de políticas públicas focalizadas e papel das instituições estatais.

A preocupação do autor é compreender os processos de reforma educativa. Temas como eficiência e qualidade educacionais aproximam as diferentes análises entre si e a

América Latina. O processo de globalização da economia e a rapidez das mudanças tecnológicas colocam para todos os países novas exigências educacionais.

Carlos Alberto Torres discute a problemática da racionalidade que orienta os formuladores de políticas, as relações entre diversas racionalidades e as conseqüências para a educação de adultos. Segundo o autor, estamos diante de uma racionalidade que comanda a formulação de políticas no contexto ideológico desenvolvido pelo *Welfare State*. Assim é necessário desafiar essa racionalidade, desenvolvendo modelos de educação de adultos que estimulem o pensamento crítico , além de processos participativos na elaboração das políticas.

José Ramon Flecha Garcia discute as mudanças epistemológicas em torno da concepção de desigualdades/desnivelamentos educativos na implantação de reformas, a partir da análise de processo de reforma educacional em diversas regiões da Espanha e das concepções teóricas formuladas por Habermas e Giddens. As necessidades de educação de adultos não são exclusividade de países em desenvolvimento, mas estão presentes nas sociedades de intenso avanço tecnológico, pois os processos de reformas educacionais alavancam novas necessidades educacionais. Já Rainer Lehmann apresenta um modelo teórico metodológico de pesquisa em alfabetização/analfabetização, recusando a binaridade alfabetismo-analfabetismo e propondo que se trabalhe com a categoria *níveis de alfabetismo*. O autor adverte que as pesquisas sobre alfabetismo devem ser fundamentadas em teorias da estrutura cognitiva de habilidades.

Os autores pretendem evidenciar o debate de novos aportes teórico-metodológicos sobre educação e escolarização de jovens e adultos, sua articulação com políticas educacionais específicas e o papel das instituições governamentais e não-governamentais na região.

Maria Isabel Infante contextualiza o debate sobre as novas concepções de alfabetização e analfabetismo na América Latina. A partir da discussão sobre as categorias alfabetismo, analfabetismo e alfabetização, apresenta um exaustivo quadro dos avanços dos processos de alfabetização da população latino-americana e propõe que se re-conceituem as categorias, até então trabalhadas, de alfabetização e alfabetismo. As questões de gêneros, idade e trabalho devem se constituir, segundo Infante, nos eixos, para a formulação de programas na área.

Maria Eugênia Letelier questiona a concepção de centralidade em políticas de educação de crianças e jovens, em detrimento das políticas educacionais para os adultos (escolarizados ou não). Em relação à educação de adultos, Letelier adverte para a necessidade

de desenvolver programas educativos a partir de contextos socioculturais específicos, valorização dos diferentes saberes e valores democráticos, e maior eqüidade social.

Henrique Pieck dedica sua reflexão aos desajustes e incoerências entre os programas de formação de adultos e a pobreza: preferência pelo setor formal da economia (educação para o trabalho) que acaba por deixar de lado a pobreza que se localiza no setor informal; os segmentos marginalizados ficam excluídos dos cursos para o auto-emprego, pois não possuem recursos para montagem das oficinas, e compra de ferramentas iniciais, etc. É preciso responder aos problemas de maneira diferente com vistas a oferecer outro tipo de capacitação que valorize as habilidades, os estilos de aprendizagem e as experiências de vida. Para o autor, a educação de adultos é uma das formas de apoiar o desenvolvimento da economia popular e local.

Sérgio Haddad faz uma reflexão sobre a articulação entre desenvolvimento social e educação/escolarização de jovens e adultos e as condições que possibilitariam o sucesso de políticas nesse campo. Interferem e até condicionam o êxito da EJA os processos de mobilidade social, o crescimento econômico com distribuição de renda e o desenvolvimento sustentável. A extensão e a melhoria da escolarização básica poderiam ocasionar impacto em programas e políticas de educação de jovens e adultos. Não se deve esquecer a importância de programas de EJA que se refletem positivamente nos contextos familiares e comunitários, que valorizam outras áreas sociais, como saúde, meio ambiente e trabalho. Para Haddad, a EJA vem perdendo espaço no contexto das políticas públicas recentes.

Para Silke Weber, a atuação dos governos federal e estaduais é episódica no que se refere à educação/escolarização de jovens e adultos. Cobra do Ministério da Educação um documento com as estratégias e ações para a erradicação do analfabetismo. Diversas iniciativas estaduais no campo da EJA, sob formatos diversos, escolarizado e flexível, geralmente em cursos noturnos, requerem uma avaliação mais acurada e sistemática.

Vera Mazagão faz uma leitura político-pedagógica da relação entre currículo, formação de educadores e material didático-pedagógico. Já Hugo Lovisolo, examina a relação entre as diferentes linguagens sociais e o currículo, do ponto de vista da Antropologia.

Mariano Jabonero Blanco retoma a discussão sobre a globalização da economia e as novas demandas educacionais frente ao impacto das mudanças tecnológicas. Ao analisar a experiência espanhola, evidencia o papel estratégico da educação à distância frente às novas necessidades de educação de adultos.

Paulo Freire, ao fechar o seminário com a conferência *Desafios da Educação de Adultos frente à Nova Reestruturação Tecnológica* discute o olhar do educador sobre as

relações tensas, contraditórias e convergentes entre técnica, produção do conhecimento e educação:

> O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra o quê, o contra quem, são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo. Seminário Internacional Educação e Escolarização de Jovens e Adultos, (volume 1, 1997, p. 274.)

O conjunto de ações que o IBEAC realizou antes e durante o seu Programa de EJA, constitui-se em estratégia para o desenvolvimento de uma política pública, propondo:

1 envolver os segmentos da sociedade organizados e pertinentes no debate;

2 pesquisar o que já se realiza sobre a área estudada;

3 promover *workshop* sôbre a participação da sociedade civil na educação e

4 realizar seminário com dimensão internacional para troca de experiências e busca de referencial teórico para desenvolver o projeto.

O IBEAC implantou seu Programa de EJA em vários municípios do Estado de São Paulo, por meio dos Conselhos Comunitários de Educação, Cultura e Ação Social, organização não-governamental que ele mesmo criou e implantou.

O IBEAC iniciou o Programa de EJA com uma experiência-piloto, em Osasco e, depois, a estendeu para dez municípios; a partir daí, cresceu ano a ano, chegando em 2002 a atender 58 municípios e 32 mil alunos. Em 2001, o Ministério da Educação encaminhou o Programa EJA, do IBEAC, para representar o Brasil numa avaliação internacional e concorrer ao Prêmio Alfabetização Noma, promovido pela UNESCO. O júri, avaliou como o melhor programa de EJA do mundo, o programa do IBEAC, que recebeu o prêmio das mãos do Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em 11 de setembro de 2001.

O que diferenciou o Programa EJA, do IBEAC, para tornar-se ponto de referência para o mundo? Embora o Programa continue sendo realizado, nossa análise será de 1993, ano de sua implantação, até 2002, ano que consideramos o seu auge.

3 O PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO IBEAC

3.1 Programa de Educação de Jovens e Adultos do IBEAC: contextualização

O Programa da EJA, do IBEAC, é produto de discussões, debates, seminários, estudos e pesquisas sobre a participação da sociedade civil na educação, iniciado no Movimento Nacional de Participação – MNP, lançado por Franco Montoro em 1990, sediado e coordenado pelo próprio instituto. De todas as propostas discutidas pelo MNP, somente o Programa da EJA se concretizou, no Estado de São Paulo. Nesse período estava em transição a implantação da política neoliberal no Brasil. O Consenso de Washington ratificou a proposta neoliberal, que o governo norte-americano vinha defendendo, como condição necessária para qualquer país receber cooperação financeira externa.

Diretrizes do Programa Neoliberal:

1 Privatização: gerar com a venda das empresas recursos necessários ao equilíbrio das contas governamentais na fase dos ajustes estruturais.

2 Tributação mínima e regressiva, bem como aumento da base de tributação e redução de impostos sobre os agentes econômicos: os possuidores de grandes fortunas e os pobres pagariam as mesmas taxas de impostos, estendendo a cobrança de impostos a segmentos pobres que antes estavam isentos, ao passo que seria diminuído o percentual de impostos das empresas.

3 Abertura a importações e investimentos estrangeiros: o protecionismo de mercado seria ineficiente para captar recursos e satisfazer os interesses do consumidor nacional inibindo a inserção competitiva do País na economia mundial. O investimento estrangeiro direto complementaria a poupança nacional necessária ao desenvolvimento e traria novas tecnologias, aumentando a competitividade do país.

4 Regime cambial e política monetária: o Consenso de Washington apontava a necessidade de estimular exportações e inibir importações, entendendo que, durante a fase de estabilização econômica, era válida a sobrevalorização monetária. Esta política, indicada como exceção, trouxe a praxe de dolarização para a estabilização econômica.

Fernando Collor de Mello iniciou a implantação desse modelo, considerado como *modernização conservadora* provocando significativas mudanças na economia do País, entre elas, acelerando a abertura da economia do país e diminuindo a capacidade reguladora do Estado. O processo recessivo, imposto à sociedade, visando combater a inflação, colocou em risco a capacidade industrial e produtiva do País. Após dois anos, o Brasil passou a viver uma das crises mais agudas de sua história.

Collor não terminou o governo, sofrendo impeachment, em 1992, por conta das denúncias de corrupção. Com Itamar Franco, seu sucessor, nada de significativo foi mudado nas políticas que vinham sendo implantadas. Permaneceu o modelo monetarista, com taxas de juros elevadas. O combate do déficit público realizou-se às custas da precarização dos serviços prestados pelo Estado, afetando as áreas da saúde e educação, com a introdução da contribuição provisório sobre Movimentação Financeira.

Fernando Henrique Cardoso, que assumiu o Ministério da Fazenda no governo Itamar Franco, adotou as diretrizes do consenso de Washington, organizando um plano econômico que estabilizou a moeda – com base na âncora cambial, elevação das taxas de juros, mecanismo de conversão de preços (a Unidade Real de Valor, URV), contenção dos salários e corte dos gastos do governo com políticas públicas. O capital político adquirido com o controle da inflação garantiu a Fernando Henrique sua eleição à presidência (1995-1998), período em que buscou realizar um conjunto de reformas estruturais, como: a Reforma da Previdência, alterando os critérios para a aposentadoria por tempo de serviço, diminuindo o gasto com benefícios ; as Reformas Tributária e Fiscal, buscando ampliar a arrecadação pelo aumento da base tributária, isto é, do número de pessoas que pagam impostos, reduzindo o número e o valor de impostos sobre as empresas ; a Reforma Econômica, buscando privatizar as empresas e serviços estatais, e a Reforma Política, aprovando a possibilidade de reeleição do Presidente, governadores e prefeitos e reduzindo as atribuições do Estado.

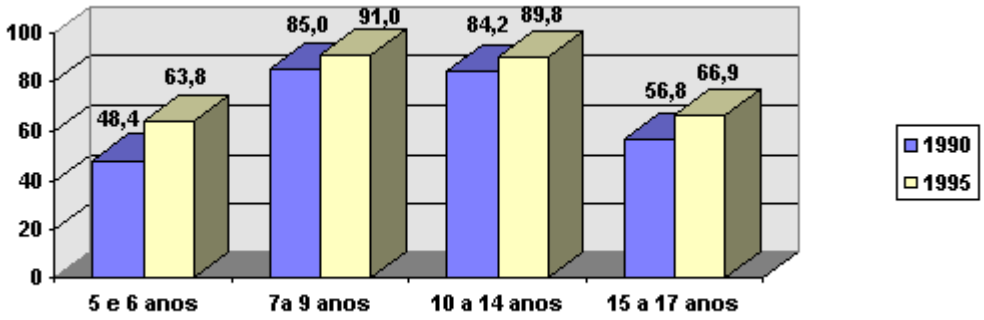
Para cumprir o acordo feito com o FMI, o governo teve que cortar gastos e privatizou 39 empresas estatais no período de 1994 a 1998. A privatização da empresa Vale do Rio Doce por R$ 3,1 bilhões é um exemplo da política neoliberal implementada no Brasil.

Os cortes atingiram também o funcionalismo público que não teve reajuste por vários anos, com vencimentos corroídos pela inflação. Com as privatizações, política de demissões voluntárias, não substituição de todos os funcionários que se aposentaram e

terceirização dos serviços públicos, o quadro de funcionários civis do executivo e das estatais federais que era de 1.216.058, em 1994, caiu para 886.818, em 1998. [27]

Em dez anos de ajustes à nova ordem globalitária, o quadro da pobreza no País tornou-se mais dramático. Em 1990, a situação de distribuição de renda já era crítica, sendo o Brasil o país de maior concentração de renda na América Latina. Aproximadamente 44% dos pobres do continente latino-americano viviam em território brasileiro, embora o País tivesse apenas um terço da população da região. Aumentavam os seus pobres, diminuindo sua participação na apropriação da renda nacional. Em 1980, os 20% mais pobres tinham 2,6% da riqueza do País; em 1989, detinham 2,1%. Quadro geral da concentração de renda em 1990 : enquanto 50% dos mais pobres ficavam com 11,2% da renda nacional, os 10% mais ricos ficavam com 49,7%, sendo que o 1% mais rico ficava com 14,6% da renda nacional [28]. Conforme dados do IPEA, em 1994 aproximadamente 22% da população do Brasil (cerca de 32 milhões de pessoas) não tinham suas necessidades alimentares atendidas, vivendo em situação de indigência. Aproximadamente 40% das famílias possuíam a renda per capita de 0,5 do salário mínimo e outros 15% de famílias, renda per capita de 0,25 do salário mínimo. Em 1990, cerca de 25 milhões de pessoas com dez anos e acima eram analfabetos e 22 milhões de crianças entre 7 e 14 anos não freqüentavam a escola. De 1990 a 1995, melhoraram os índices de escolarização como mostra a Figura 1.

Figura 1 - Taxa de Escolarização de Crianças e Adolescentes por faixa etária nos anos de 1990 e 1995



Fonte : IBGE [29]

Esses dados confirmam que os ajustes realizados pelo governo, a partir da década de 1990, principalmente nas políticas econômicas e sociais, estiveram sempre a serviço do

[27] Folha de São Paulo, 28-12-98, p. 1-6
[28] IPEA. Brasil: Indicadores Sociais. IPEA, 1992, p. 6 in CNBB. Brasil- Alternativas e protagonistas (Instrumento de Trabalho). 1994, p. 33
[29] IBGE e UNICEF. *Indicadores sobre crianças e adolescentes. p*. 98-105

capital internacional, atendendo à lógica da acumulação financeira. Grande parcela dos recursos financeiros foi destinada a pagamento dos juros em detrimento das políticas sociais. Lima Filho comenta:

> O total da dívida externa de longo prazo dos países em desenvolvimento era aproximadamente UR$ 62 bilhões em 1970. Com o sistema de juros flutuantes e a brusca elevação das taxas de juros internacionais ao final de 1980 este valor havia atingido o montante de US$ 481 bilhões. Nesse contexto, marcado pelas orientações neoliberais dos governos de Thatcher e Reagan, as organizações financeiras internacionais, desde o início dos anos 1980, passaram a orientar os países endividados em programas de reescalonamento e reconversão da dívida, aliados à concessão de novos empréstimos, com vistas a garantir a continuidade do pagamento da dívida externa. Esta negociação envolvia o compromisso dos países endividados com a implementação de reformas macroeconômicas e ajustes estruturais de orientação neoliberal.
> Sob a tutela do FMI e do Banco Mundial os novos empréstimos passaram a ser concedidos quase que com a finalidade exclusiva de rolagem da dívida, isto é, para que não se interrompesse o fluxo de pagamento dos juros da dívida externa [...] Desta maneira, ao estabelecer uma relação quase simbiótica entre macroeconomia e administração da dívida externa, os novos recursos, quando concedidos, tinham pouca relação com programas sociais ou de desenvolvimento e se orientavam por *desempenho político* aferido pelo estrito atendimento aos compromissos preestabelecidos nas metas macroeconômicas. (2004, p73)

Na década de 90 ocorre busca incessante de ajuste às políticas neoliberais, tendo como resultado um país cada vez mais endividado, acumulação financeira nas mãos de poderosos grupos internacionais, dependência de investimentos externos e uma população mais pobre e desprotegida socialmente, principalmente no que se refere a emprego, educação e saúde. Assim continuou até o término do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso (1999-2002), com o governo administrando a ameaça de uma crise financeira que deixou instituições e sociedade intranqüilas.

As grandes mobilizações sociais, que marcaram a década de 80, arrefeceram nos anos 1990. Talvez tenham cumprido com o seu papel em relação àquele momento histórico, com exceção do MST, que, a partir de sua criação, foi ampliando o seu raio de ação e se articulando em nível nacional e internacional. Seu poder de mobilização e pressão política, por ações como, invasões de terra, passeatas, congressos, demonstrou ser um movimento embasado em princípios sólidos, com objetivos, metas e estratégias claras, ora estabelecendo diálogo com o governo em prol da reforma agrária, ora causando ruptura, levando o governo a tomar medidas que inibissem suas ações. Seu principal segmento opositor, os ruralistas, criou um movimento, a União Democrática Ruralista – UDR, que ameaçava promover um conflito aberto, estabelecendo na sociedade uma verdadeira luta de classe: dos que possuem a terra contra aqueles que não a possuem.

Na década de 1990, os movimentos sociais passaram a preocupar com as questões da ética, cidadania, violência, ecologia, educação popular. ONGs foram criadas com a missão de trabalhar esses temas, seguindo a lógica da inclusão, como a Ação da cidadania, contra a Fome e a Miséria e Pela Vida, criada pelo Betinho, o movimento *Viva Rio,* criado no Rio de Janeiro, em 1994, com a participação do Instituto de Estudos Superiores da Religião – ISER, e Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas – IBASE, a Comunidade Solidária, criada em 1995 por Ruth Cardoso, esposa do presidente Fernando Henrique. Todas elas tinham o papel de mobilizar a sociedade para ações concretas, relacionadas aos temas que trabalhavam, com finalidade de incluir os que estavam excluídos do sistema. Gohn apresenta uma síntese dessas tendências:

> Portanto o *novo* dos movimentos sociais se redefiniu novamente nos anos 90, e isto se fez em duas direções. Primeiro, deslocando o eixo das reivindicações populares, antes centradas em questões de infra-estrutura básica ligadas ao consumo coletivo (transportes,saúde,educação,moradia etc.), para reivindicações relativas à sobrevivência física dos indivíduos, objetivando garantir suporte mínimo de mercadorias para o consumo individual de alimento- como na campanha da Ação da Cidadania, Contra a Fome e a Miséria e Pela Vida (Gohn,1996), ou terra para produzi-lo, no caso dos sem terra. Retomou-se a questão dos direitos sociais tradicionais, nunca antes resolvido no país, como direito à vida e à sobrevivência. O aumento da miséria, em particular nos grandes centros urbanos, é o principal fator explicativo dessa direção. O segundo localiza-se no plano da moral, que ganhou lugar central como eixo articulador dos fatores que explicam a eclosão das lutas sociais. A indignação diante da ausência de ética na política e a agressão a certos valores consensuais da sociedade em relação à gestão da coisa pública foram fatores que levaram à eclosão de movimentos sociais de base pluriclassista, liderados pelas camadas médias e articulados em torno de problemáticas de gênero, raça, idade etc. Muitos desses movimentos deram lugar a lutas cívicas, verdadeiras cruzadas nacionais com articulações difusas em termos de classes sociais, interesses locais e nacionais, espaços públicos e privados. (2002, p.309)

Gohn apresenta outras duas tendências:

> O crescimento das ONGs e as políticas de parcerias implementadas pelo poder público, particularmente no âmbito do poder local. Estas tendências são faces complementares das novas ênfases das políticas sociais contemporâneas, particularmente nos países industrializados do terceiro mundo.Trata-se de novas orientações voltadas para a desregulamentação do papel do Estado na economia, e na sociedade como um todo, transferindo responsabilidade do Estado para as *comunidades* organizadas, com a intermediação das ONGs, em trabalhos de parceria entre o público estatal e o público não-estatal e, às vezes, também com a iniciativa privada. (2002, p.309,310)

O ajustamento na forma de participação dos movimentos sociais tem como categoria fundamental a parceria.

A educação da década de 90 viu-se diante de questões provenientes do mundo globalizado, do avanço científico e tecnológico, nunca visto na história humana,

principalmente com o uso do computador como instrumento de trabalho e veículo de circulação rápida de informação, através da Internet. Escreve Marchesi:

> O acesso à Internet converteu-se já numa poderosa arma de desigualdade. Aquelas pessoas com maiores recursos e que podem ter acesso, com facilidade, à Internet, têm maiores possibilidades de receber informação, de ampliar sua cultura e de estar preparados para adaptarem-se à nova sociedade do conhecimento. Pelo contrário, aquelas pessoas com menores recursos e formação terão muito mais dificuldades para ter acesso às redes informáticas e ver-se-ão deslocadas e marginalizadas na sociedade mundial. Uma nova barreira levanta-se entre os que têm mais e os que têm menos e afasta uns de outros. No momento atual, 20% das pessoas mais ricas do mundo acumulam 93,3% do uso da Internet. (2002, p.98)

A sociedade passou a ser caracterizada como a sociedade da informação e do conhecimento. Talvez a pergunta mais objetiva com que a política educacional teve que se preocupar, na década de 90, tenha sido: Que tipo de ser humano o Estado precisava formar para o novo modelo de sociedade ? Gurus não faltaram para indicar o rumo.

Para Drucker, a lógica capitalista de acumulação não está fundamentada mais nos recursos tradicionais: mão-de-obra, terra e capital (dinheiro). “Os maiores produtores de riqueza passaram a ser a informação e o conhecimento” (1999, p.75).

A sociedade pós-capitalista, segundo Drucker, necessita de uma educação com as características:

> A escola de que necessitamos deve prover uma educação universal de ordem superior – muito além do que “educação” significa hoje.
> Ela precisa imbuir os estudantes de todos os níveis e todas as idades de motivação para aprender e da disciplina do aprendizado permanente.
> Ela tem de ser um sistema aberto, acessível tanto a pessoas altamente educadas como a pessoas que, por qualquer razão, não tiveram acesso a uma educação avançada anteriormente.
> Ela precisa comunicar conhecimento como substância e também como processo, aquilo que os alemães chamam de Wissen e Können.
> Finalmente, o ensino não pode mais ser um monopólio das escolas. Na sociedade pós-capitalista, a educação precisa permear toda a sociedade. As organizações empregadoras de todos os tipos - empresas, agências governamentais, instituições sem fins lucrativos – também precisam se transformar em instituições de aprendizado e ensino. As escolas devem, cada vez mais, trabalhar em parceria com os empregadores e suas organizações. (1999, p.190)

Para Drucker, o tipo de pessoa de que a sociedade pós-capitalista precisa é a instruída. “Se o cavaleiro feudal era a mais clara personificação da sociedade no início da Idade Média e o burguês a do Capitalismo, a pessoa instruída irá representar a sociedade na sociedade pós-capitalista, na qual o conhecimento tornou-se o recurso principal” (1999, p. 205).

Toffler afirma:

> ...para a educação, a lição é clara: seu principal objetivo deve ser aumentar a capacidade de luta do indivíduo – a velocidade e a economia com que ele pode se adaptar a uma mudança contínua. E quanto mais rápido o ritmo de mudança, mais atenção deve ser dada a se discernir o padrão dos eventos futuros.
> Já não é mais suficiente entender o passado. Não basta nem mesmo compreender o presente, pois o ambiente aqui-e-agora logo irá desaparecer. É preciso aprender a antecipar as direções e o ritmo das mudanças. É preciso, para pôr a coisa em termos técnicos, aprender a fazer suposições repetidas, prováveis, de um alcance cada vez mais amplo, a respeito do futuro. E isso é válido tanto para os alunos quanto para os professores.
> Para criar uma educação superindustrial, portanto, vamos primeiro precisar gerar imagens sucessivas e alternativas do futuro – pressuposições a respeito dos tipos de empregos, profissões e educações que poderão ser necessários dentro de 20 a 50 anos; pressuposições sobre tipos de família e de relacionamentos humanos que prevalecerão; os tipos de problemas éticos e morais que surgirão; o tipo de tecnologia que nos cercará e as estruturas empresariais com que deveremos lidar.
> Somente criando tais pressuposições, definindo-as, debatendo-as, sistematizando-as continuamente, é que poderemos deduzir a natureza das técnicas cognitivas e afetivas que as pessoas do amanhã necessitarão para sobreviver ao impulso de aceleração.(1970, p. 324)

Bill Gates afirma que o melhor investimento a ser feito é a educação, vislumbrando a riqueza de possibilidades que a estrada da informação trará para alunos e professores.

> Embora uma sala de aula vá continuar a ser uma sala de aula, a tecnologia transformará uma porção de detalhes. O aprendizado na sala de aula incluirá apresentações de multimídia e as lições para casa compreenderão a exploração de documentos eletrônicos tanto quanto livros escolares, talvez mais ainda. Os estudantes serão estimulados a seguir áreas de interesse específico e lhes será fácil fazê-lo. Cada aluno poderá ter suas questões respondidas simultaneamente com as de outros alunos. A turma passará uma parte do dia no microcomputador explorando informações individualmente ou em grupos. Depois, os estudantes levarão suas idéias e questões sobre as informações que descobriram ao professor, que decidirá para quais questões deverá chamar a atenção de toda a classe. Enquanto os alunos estiverem nos computadores, o professor estará livre para trabalhar com indivíduos ou grupos pequenos e concentrar-se menos em falar e mais na resolução de problemas.
> Os educadores, como tantos profissionais na economia atual, são, entre outras coisas, facilitadores. Como muitos outros trabalhadores, terão de se adaptar e readaptar à mudança das condições. Porém, ao contrário de outras profissões, o futuro do magistério parece extremamente promissor. À medida que as inovações melhoraram o padrão de vida, houve um crescimento no segmento da força de trabalho dedicada à educação. Os educadores que trouxerem energia e criatividade para a sala de aula prosperarão. O mesmo acontecerá com os professores que estabelecerem relações fortes com as crianças, pois elas adoram aulas dadas por adultos que se preocupam genuinamente com elas. (1995, p.234)

Textos produzidos pela UNESCO, como *Educação na América Latina: análise de perspectivas* (2002), *Mundialização e a reforma na educação* (2002), têm servido como referências para que governos latino-americanos promovam reformas educacionais considerando um mundo globalizado e uma economia de mercado cada vez mais competitiva.

Mudanças no mundo provocam alterações no mercado, no modo de produção, na relação capital-trabalho e o papel da educação, na ótica da classe dominante, tem sido ajustar o ser humano para enfrentar, adaptar-se e conviver com essas mudanças. Na década de 90, a educação brasileira passou por uma série de reformas, principalmente relacionadas à alteração curricular.

Educadores e críticos do modelo econômico neoliberal e dos ajustes impostos vêm propondo desde os anos 90, uma educação alternativa a oficial. Movimentos internacionais têm se posicionado contra o modelo neoliberal e fóruns sociais mundiais têm se reunido para dizer que *um outro mundo é possível.*

A principal crítica que emerge nos debates, fóruns e movimentos de protestos é que a proposta neoliberal transforma a educação numa mercadoria, um produto disponível no mercado. Faz parte do jogo acumulativo de capital. O Estado tem um papel apenas regulador. Reduzindo a educação a mercadoria, esvazia sua missão de propiciar ao ser humano ler criticamente o mundo, pois lhe restam apenas as visões utilitarista e técnica, exigidas pelo mercado. Assim, homens e mulheres absorverão o sistema produtivo e social um processo natural, sem perceber a mínima possibilidade de mudança. Não desenvolvendo a consciência crítica, não conseguirão perceber criticamente que o modo capitalista de produzir e o modelo social de viver foram construídos historicamente pelo ser humano, portanto, passíveis de mudança. A preocupação com qualidade, competência e flexibilidade está relacionada apenas com as exigências do mercado e não com o direito que o ser humano tem de se desenvolver, usufruindo melhor qualidade de vida.

Freire denuncia a malvadeza do capitalismo neoliberal:

> O discurso da globalização que fala de ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente, se optamos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca.
> Espero, convencido de que chegará o tempo em que, passada a estupefação em face da queda do muro de Berlim, o mundo se refará e recusará a ditadura do mercado, fundada na perversidade de sua ética do lucro.
> Não creio que as mulheres e os homens do mundo, independentemente até de suas opções políticas, mas sabendo-se como mulheres e homens, como gente, não aprofundem o que hoje já existe como uma espécie de mal-estar que se generaliza em face da maldade neoliberal. Mal-estar que terminará por consolidar-se numa rebeldia nova em que a palavra crítica, o discurso humanista, o compromisso solidário, a denúncia veemente da negação do homem e da mulher e o anúncio de um mundo *genteficado* serão armas de incalculável alcance.
> Há um século e meio Marx e Engels gritavam em favor da união das classes trabalhadoras do mundo contra sua espoliação. Agora, necessária e urgente se fazem a união e a rebeldia das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à *fereza da ética do mercado.* (2002, p.144,5)

Frigotto alerta:

> ...parece-nos importante mostrar primeiramente que os novos conceitos abundantemente utilizados pelos homens de negócios e seus assessores- globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e a defesa da educação geral, formação polivalente e "valorização do trabalhador"- são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial (2001, p.40)

Casanova, como Freire, denuncia a farsa neoliberal:

> Combinou-se de maneira sem precedentes na história do mundo a exploração com a exclusão, a população oprimida que trabalha cada vez mais por menos, com a que está sobrando e não tem trabalho, nem assistência, nem solidariedade, nem nada.
> O modelo não para por aí. A dominação do novo Estado conta com o poder do mercado e dos oligopólios quando satisfaz suas demandas substantivas e está sujeito a eles como à 'mão de Deus' quando a algum neoliberal heterodoxo ou algum populista tresnoitado se lhe ocorre opor-se a seus desígnios. (2000, p.59)

Brandão denuncia a farsa neoliberal, afirmando que: "... saímos de uma ditadura militar declarada e imposta e nos vemos numa disfarçada ditadura de banqueiros e poderes multinacionais" (2002, p.339)

Tudo leva a crer que o embate vai continuar. A hegemonia do neoliberalismo e da globalização no mundo é inegável, embora tenham aumentado não só as críticas mas também movimentos de resistência, num embate dialético. Davos e o Fórum Social mundial são os símbolos desse antagonismo. Uma sociedade participativa e uma consciência de cidadania crítica nunca foram tão importantes como neste momento histórico. Educadores e intelectuais têm debatido formas de resistência ao modelo de educação neoliberal. Alguns apresentam modelos de educação com valores democráticos e humanos, como José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti, com o projeto *Escola Cidadã*, projeto que, segundo Romão,

> ...inscreve-se na perspectiva de descentralização da gestão escolar e pretende se apresentar não só como instrumento da universalização do acesso, da permanência e da conclusão do Ensino Fundamental pelas crianças e adolescentes, especialmente os das camadas mais pobres da população brasileira, mas também como uma das estratégias de autocapacitação das camadas populares para o exercício da democracia, por meio da participação na administração das escolas públicas desse grau, para chegarem ao controle dos meios de construção da hegemonia de seu projeto social. (2000, p.55)

Arroyo propõe que se trabalhe qualquer área do conhecimento numa perspectiva humanizadora:

> Todo conhecimento é humano, poderá e deverá ser útil, imprescindível. Poderá desenvolver a consciência crítica e a lógica, o raciocínio e a sensibilidade, a memória e a emoção, a estética ou a ética. Dependerá do nosso trato pedagógico. Esta arte de explorar as potencialidades pedagógicas de todo conhecimento, sentimento ou emoção é o que nos diferencia de outros profissionais desses mesmos conhecimentos. (2002, p.215)

Brandão nos convida a uma mudança de paradigma: "Que a educação deixe de ser pensada como um meio para, como destinada a, e se transforme em uma finalidade em si mesma" (2002, p.292).

A partir da década de 1990 a luta de milhares de educadores e intelectuais contra a educação utilitarista, que vê no ser humano apenas uma máquina produtiva que pode ser manipulada em função dos interesses do lucro ou acumulação de riqueza, tem marcado a diferença. De um lado, a educação oficial, pressionada para fazer ajustes que interessam ao mercado; de outro, educadores e intelectuais, comprometidos com a vida e o planeta.

A experiência de Educação de Jovens e adultos, do IBEAC, ocorre nesse cenário político, econômico, social e cultural. É preciso identificar de que lado ele se posiciona.

3.2 O Programa de EJA do IBEAC: visão histórica, fundamentos e objetivos.

O Programa de EJA, do IBEAC, teve início em 1993, como um projeto piloto (no município de Osasco, com algumas classes, a partir de julho de 1992) e depois, numa parceria com a ASSOBESP, envolvendo 10 municípios. Nessa época, na capital, na Grande São Paulo e no interior, havia um grande vazio de políticas públicas, voltadas para essa área. Vivíamos numa fase de busca. O Brasil era signatário da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, documento oficial da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, promovida pela UNESCO, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Contudo, em nível nacional, faltava decisão política para enfrentar a questão. A ausência de diretrizes para implementar uma política de EJA em nível nacional demonstrava ser uma ação governamental não prioritária. Não havia mais o MOBRAL nem a Fundação Educar, anteriormente executavam a política de EJA do governo federal. Vivíamos uma contradição, pois, enquanto a Conferência Mundial defendia a educação para todos, economistas do Banco Mundial e intelectuais eram contrários a investir nessa área, julgando que com o passar do tempo, jovens e adultos analfabetos seriam eliminados pela morte e o problema desapareceria. Era fundamental, diziam eles, investir no

ensino básico, não deixar mais crianças analfabetas, idéia também defendida por Darcy Ribeiro[30].

Era momento de definir responsabilidades nas esferas governamentais, uma vez que a Constituição de 1988 garantia o direito de educação para jovens e adultos não escolarizados: *Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria* .

Contrariando a Constituição, o próprio ministro da educação, Paulo Renato da Costa Souza, excluiu do fundo financeiro para o ensino básico os alunos e alunas de EJA. O Ministério daria outro tratamento à questão. Não adiantaram as pressões dos que defendiam a inclusão de EJA no orçamento do ensino básico. O ministro conseguiu manter o veto até o final do governo, em 2002.

Quanto à responsabilidade de cada esfera da federação, o texto da Constituição não define responsabilidades individuais, afirmando no artigo 211: *A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.*

Podemos perceber que, sem clareza sobre competências e responsabilidades, era difícil executar uma política de EJA, mesmo porque ela não existia.

As práticas anteriores, desde 1946, quando o governo federal centralizou a questão do ensino de jovens e adultos e desencadeou as campanhas para erradicar o analfabetismo, levaram as esferas estaduais e municipais a um comportamento passivo, esperando as decisões do Ministério da Educação para dinamizar alguma ação nessa área. Ações isoladas, em nível municipal, não tinham continuidade após a mudança de prefeito, como foi o caso do programa MOVA na cidade de São Paulo.

Em vários debates e seminários promovidos pelo IBEAC era uma constante ouvir queixas acerca da descontinuidade dos programas governamentais. Essa situação fortaleceu, cada vez mais, a posição de que o envolvimento da sociedade era fundamental nos programas sociais. Esse envolvimento deveria se dar não só no gerenciamento dos programas como também na sua formulação e concepção. Essa posição tornava-se cada vez mais forte à medida que se argumentava que os governos passam, mas a sociedade continua. Tal posicionamento confirma-se mais tarde na Declaração de Hamburgo, em 1977, sobre

---

[30] -Sobre essa afirmação ver Romão, em *Educação de Jovens E Adultos, Teoria, prática e proposta*, 7ª ed. p.47; e Paiva em *História da Educação Popular no Brasil*, p.416.

educação de adultos, da qual o Brasil foi também signatário. Havia nela um ato de fé na participação da sociedade:

> Nós, participantes da *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*, reunidos na cidade de Hamburgo, reafirmamos que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral dos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. A efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro (UNESCO, 1977).

A convicção da importância fundamental da participação da sociedade, já defendida pelo IBEAC, levou-o a viabilizar seu Programa de EJA por meio dos Conselhos Comunitários de Educação, Cultura e Ação Social, verdadeiros mecanismos de participação, aglutinando representantes de pessoas jurídicas e lideranças comunitárias, assim como pessoas simples, com vontade de colaborar como voluntárias.

Em 1993, quando o IBEAC iniciou o processo de implantação de seu Programa de EJA, o Brasil passava por mudança de governo e a crise social aumentava. Estávamos experimentando os efeitos devastadores do neoliberalismo, da corrupção e da falta de rumo para o desenvolvimento econômico e social. A inflação estava incontrolável. Com o aumento da crise, cresceu a necessidade de fazer algo por meio da participação da sociedade.

Os dados do IBGE, censo de 1991, indicavam que o Brasil possuía, uma população de 120.304.361 acima de cinco anos de idade; São Paulo absorvia boa parte dessa população, ou seja, 36.633.894 pessoas. A maior parte estava alfabetizada, mas ainda havia um contingente significativo, quase 1/3, para ser alfabetizado. O Brasil contava com 97.535.787 pessoas alfabetizadas e com 32.768.578 não alfabetizadas, assim distribuídas: zona urbana, 80.849.301 alfabetizadas; zona rural, 16.686.482 alfabetizadas; zona urbana, 18.427.640 não alfabetizados; zona rural, 14.340.938 não alfabetizados. Os dados mostram que a zona rural continuava a área mais difícil para combater o analfabetismo. Enquanto na zona urbana a diferença entre o número de alfabetizados e não alfabetizados era de 62.421.741, na zona rural essa diferença poderia ser considerada mínima, apenas 2.345.490.

No estado de São Paulo, a população alfabetizada era significativa: 24.610.761. Os alfabetizados distribuíam-se em 23.064.523 na zona urbana e 1.546.238, na zona rural. A população paulista não alfabetizada de 3.865.316 dividia-se em 3.397.262 na zona urbana e 468.054 na zona rural. Mesmo no Estado de São Paulo, com uma diferença menor, os dados demonstram que a zona rural é mais complicada. Nesse Estado, segundo dados do censo de 1991 do IBGE, a população analfabeta era distribuída por faixa etária, da seguinte forma:

Faixa etária	população	analfabetos absolutos	%
10 a 14 anos	3.256.470	92.097	2,8
15 a 19 anos	2.943.389	81.392	2,8
20 a 24 anos	2.965.622	118.305	4,0
25 a 29 anos	2936.609	139.368	4,8
30 a 39 anos	5.033.491	303.511	6,0
40 a 49 anos	3.350.373	369.844	11,0
50 a 59 anos	2.217.949	410.921	18,5
60 anos e mais	2.437.471	746.526	30,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991.

É interessante observar que a população com menor faixa etária tem um índice de analfabetismo menor do que a população com mais idade, mesmo sendo mais populosa. Assim, enquanto o analfabetismo de 10 a 14 anos é de apenas 2,8%, de 60 anos e mais, é de 30,6% – uma diferença considerável, que pode significar que a população na faixa etária escolar está freqüentando mais a escola e se alfabetizando. Os dados estatísticos por faixa etária podem subsidiar estratégias compatíveis com as necessidades assim como ações mais adequadas às faixas etárias. O IBEAC, porém, não levando em consideração esses dados, trabalhou os dados locais, por meio dos seminários e reuniões para implantar os Conselhos Comunitários e os utilizou como um forte argumento para convencer segmentos e pessoas sobre a necessidade de organizar a comunidade por meio de um Conselho, para equacionar o problema do analfabetismo, constatado naquele local, município ou região. A partir do seminário, iniciava-se o processo de formação do Conselho, às vezes, após uma ou duas reuniões.

A escolha dos dez municípios para realizar a experiência-piloto se deu em reuniões internas com a equipe coordenadora do IBEAC, membros do Movimento Nacional de Participação, Franco Montoro e Lucy Montoro. Osasco, um dos municípios indicados, já era trabalhado desde 1992. Cada Conselho era registrado em cartório e recebia o nome da localidade, por exemplo, Conselho Comunitário de Educação, Cultura e Ação Social de Jundiaí. A equipe coordenadora do IBEAC, juntamente com Franco Montoro, elaborou um estatuto-modelo para todos os Conselhos, facilitando-lhes o registro. Normalmente os

Conselhos eram formados por representação de segmentos organizados do município ou região, como Associação Comercial, Rotary, Lyons, sindicatos, Igreja Católica, Igrejas evangélicas, Ciesp/Fiesp, Associações, entidades não-governamentais, etc. Sua diretoria era composta por representantes dessas entidades e os cargos preenchidos a partir da indicação dos membros. A presidência normalmente era assumida por aquele representante que liderava o processo de formação do Conselho. Era também escolhido pela diretoria um coordenador administrativo que cuidava da parte material. Organizado e registrado, o Conselho começava a agir. Havia três ações fundamentais: 1 não deixar criança em idade escolar fora da escola; 2 fiscalizar a aplicação dos recursos públicos em educação e 3 desenvolver projetos de EJA na comunidade.

Inicialmente o Conselho deveria realizar um evento no município ou região para sensibilizar a comunidade sobre a importância da educação, fazer um levantamento sobre onde implantar os núcleos de alfabetização e definir os espaços físicos para implantação dos núcleos. Para a divulgação do trabalho, o IBEAC desenvolvia cartazes com o slogan: “Vamos unir nossa cidade de A a Z, Ler e Escrever, todo mundo vai saber”. Os conselhos divulgavam folhetos com esses dizeres e pregavam cartazes em toda a cidade. Em alguns municípios havia passeata, carro de som, show, encenações e muita movimentação para divulgar as ações do Conselho.

O IBEAC seguia uma estratégia. Primeiro, a formação do Conselho, que envolvia o debate sobre a importância da educação e da participação da sociedade, como momento de sensibilização e convencimento político. Segundo, a divulgação para toda a comunidade do município sobre as ações do Conselho. Terceiro, início das ações, usando a estratégia política de articular, organizar e mobilizar. Todavia, das três ações definidas para a ação dos Conselhos, somente permaneceu o Projeto de EJA, que mais se identificava com a ação dos voluntários, cuja organização passava por cinco momentos: 1 escolha dos monitores; 2 escolha do coordenador pedagógico; 3 definição da implantação do núcleo; 4 divulgação do projeto e inscrição dos alunos e 5 início do projeto.

O IBEAC repassava aos Conselhos estas diretrizes:

1 Localização dos núcleos: o mais próximo possível dos alunos, de preferência na própria comunidade.

2 Número de alunos por classe: 20 a 25.

3 Carga horária do curso: 2 horas por dia – 8 horas por semana.

4 Idade mínima dos alunos: 14 anos.

5 Escolaridade do monitor: 2º grau completo.

6 Residência do monitor: na própria comunidade onde leciona.

7 Escolaridade do Coordenador Pedagógico: nível superior ou cursando faculdade.

8 Domicílio do Coordenador Pedagógico: na região onde funcionam os núcleos de alfabetização que coordena.

9 Número de salas de aula sob responsabilidade do Coordenador Pedagógico: dez.

10 Curso de capacitação: mensal, reunindo monitores e coordenadores pedagógicos, ministrado por equipe especializada em EJA.

11 Oficina Pedagógica: uma reunião mensal para os coordenadores pedagógicos, a cargo de professores especializados em educação de jovens e adultos.

12 Reunião pedagógica entre coordenadores pedagógicos e monitores: semanal.

13 Carga horária da reunião pedagógica: 2 horas.

14 Metodologia: inspirada no construtivismo e nos círculos de cultura.

15 Material didático: uso de textos como referência. Não há cartilhas. O melhor material é aquele que apresenta função social, como reportagens, cartas, instruções, propagandas, poesias, folhetos, receitas, listas, etc.

16 Currículo: trabalhar língua portuguesa (fala e escrita), matemática (operações básicas: adição, subtração, multiplicação, divisão; desenvolvimento do raciocínio lógico), sociedade e natureza (saúde, trabalho, ecologia, direitos humanos, política e cultura).

17 Metas: alfabetizar jovens e adultos, ler, escrever e entender textos simples. Preencher uma ficha, fazer operações básicas de matemática. Escolarizar jovens e adultos: ampliar sua visão de mundo, desenvolver a capacidade de analisar e estabelecer relações; prepará-los para fazer o teste de escolaridade na escola pública para obter o certificado de 4ª série e dar continuidade aos estudos. (Alfabetização, Escolarização de Jovens e Adultos no Estado de S.Paulo, 2001, p.28).

Seguindo essas diretrizes, os Conselhos tinham plena autonomia para implantar seus projetos. Para a escolha do monitor, por exemplo, a diretriz do IBEAC era que ele deveria ter 2º grau e que morasse na comunidade onde lecionasse. Em alguns Conselhos, os inscritos passavam por um processo de seleção, em outros, alguém se oferecia para ser o monitor. O que se queria era garantir o mínimo de qualidade no trabalho.

Vagarosamente se introduziu a idéia de que o trabalho voluntário poderia ser desenvolvido com a mesma qualidade de um trabalho profissional. Essa concepção foi trabalhada em todos os aspectos, principalmente no momento de entregar os relatórios sobre os trabalhos realizados, o que era uma dificuldade, pois alguns pensavam que, por serem voluntários, não precisavam prestar conta, o fundamental era ajudar e alfabetizar as pessoas.

Com o passar dos meses, o próprio Conselho percebeu a importância de registrar o que vinha fazendo, para manter o trabalho vivo na memória do próprio Conselho. A ação de registrar foi uma batalha ganha, graças à insistência e persistência de Eunice Freire, uma das coordenadoras da equipe. Outra questão complicada era a prestação de contas. O trabalho era voluntário, mas havia uma ajuda de custo oferecida aos monitores e coordenadores pedagógicos, recursos para compra de material, como giz, cartolina, caderno, lápis (não podia ser material considerado permanente). Trabalhar de forma profissional e honesta a prestação de contas foi também outra batalha ganha, desta vez, por Cleide Betti Maffei, coordenadora administrativa, e Luciano José Avelar Rua, auxiliar administrativo. Era uma batalha travada a cada dia, com discussões e, às vezes, desentendimentos, para que tudo fosse realizado da melhor forma possível e o recurso financeiro utilizado de forma correta.

O Conselho, uma vez instalado, passava a ter uma relação de parceiro com o IBEAC, mantendo sua autonomia, uma vez que tinha personalidade jurídica. Como era de educação, cultura e ação social, às vezes, por própria iniciativa, desenvolvia projetos na área da cultura ou na área social, estabelecendo parcerias.

Antes de iniciar o trabalho, era repassada aos Conselhos a fundamentação, os objetivos e a meta do Programa. Os princípios eram baseados no "humanismo, na transcendência e na busca da interação ser humano – sociedade – meio ambiente." (Alfabetização e escolarização de jovens e adultos Diretrizes, 2000, p.15) O IBEAC ressaltava que o ser humano é:

> ... social e sociável, busca superar a si mesmo e se sente chamado para a transcendência. É esse Chamado que dá a dimensão de sua espiritualidade, que não se realiza na dualidade corpo e alma, mas sim na comunhão com a vida. Por conta desses princípios, busca superar toda forma de marginalização e criar mecanismos de inclusão de todos os seres humanos, sujeitos históricos, produtores de cultura, agentes de transformação e mudança (ib., p.15)

O IBEAC explicitava estar em sintonia com as Diretrizes Internacionais: "A Educação de Adultos é mais que um direito: é a chave para o século XXI. É tanto conseqüência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade" (ib., p.17).

Comungava com os mesmos objetivos:

> ...desenvolvimento da autonomia e do senso de responsabilidade das pessoas e comunidades; fortalecimento da capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim

> que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios que se encontram à frente. (ib., p.18).

Com esses objetivos pretendia estimular o jovem e o adulto para o exercício da cidadania e da participação. Sua meta era a alfabetização dos alunos em 11 meses e incentiva-los a continuarem estudando. Esclarecidos a fundamentação , objetivos e metas, os Conselhos passavam a agir.

Iniciava o Programa local de EJA com alguns núcleos de alfabetização, ampliando-se durante os primeiros meses. Cada Conselho tinha em média 35 núcleos, entre 750 e 1000 alunos. A duração do curso era de 11 meses. Durante o processo, os alunos que se sentiam preparados faziam o teste de escolaridade na escola pública e muitos continuavam na suplência de 5ª a 8ª série. Nos núcleos, procurava-se preparar os alunos para a 4ª série do Ensino Fundamental. Havia num mesmo núcleo alunos iniciantes e alunos que já tinham passado por uma sala de aula, mas que pararam em um determinado momento, não concluindo a 4ª série, ou apenas concluindo o segundo ou o terceiro ano escolar. Os monitores dos Conselhos tinham que estar preparados para ajudar o aluno a concluir a 4ª série, embora ninguém fosse obrigado a isso. Tinha que se respeitar os interesses dos alunos e incentivá-los a continuarem estudando, orientação dada pelo IBEAC. Ao término de 11 meses, o aluno poderia continuar no núcleo, se não estivesse ainda alfabetizado.

Passadas as diretrizes aos Conselhos, o IBEAC estabelecia um procedimento de acompanhar e controlar o que ocorria no interior de cada um. No final de cada mês, cada Conselho tinha que apresentar o relatório de atividades e prestação de contas. Havia visitas aos núcleos de alfabetização. Os coordenadores pedagógicos acompanhavam de forma sistematizada o que ocorria em sala de aula e faziam visitas aos núcleos pelo menos uma vez ao mês, visto que cada um coordenava 10 núcleos de alfabetização. Uma vez por semana coordenadores e monitores deveriam se reunir para preparar conjuntamente as aulas da semana seguinte, avaliar o trabalho da semana que passou, tirar dúvidas, trocar experiências. Esses encontros semanais duravam o mesmo tempo das aulas: duas horas.

Os cursos de capacitação eram diferentes dos de alfabetização. Uma vez por mês, durante seis horas, monitores e coordenadores pedagógicos se encontravam com especialistas para refletirem sobre a prática pedagógica, a partir de Paulo Freire e Emilia Ferreiro. Organizações não-governamentais, como Vereda e Ação Educativa, foram grandes parceiras nesse trabalho. Nesses cursos fazia-se o aprofundamento teórico. Era o momento da práxis. Monitores e coordenadores pedagógicos cresciam intelectualmente e melhoravam suas práticas educativas.

Os núcleos de Alfabetização eram inspirados nos círculos de cultura criados por Paulo Freire. O IBEAC dava flexibilidade aos Conselhos, a própria dinâmica estabelecida entre monitores e alunos levava à flexibilidade, criatividade e pluralidade.

Quanto à avaliação, monitores e coordenadores eram orientados a centrar esforços na aprendizagem, verificar aquilo que os alunos tinham aprendido e sanar as dificuldades que apareciam no decorrer do processo. No núcleo estabelecia-se uma relação de muita amizade e familiaridade. Quem aprendia algo novo procurava ajudar quem ainda não tinha conseguido aprender o tema estudado. Jovens e adultos estavam ali não para competir e, sim, para trocar conhecimentos e aprender juntos.

O custo do Projeto, que incluía a parte administrativa do IBEAC, ajuda de custo para monitores e coordenadores pedagógicos, material didático, publicação de textos e pagamento dos cursos de capacitação uma vez por mês para monitores e coordenadores pedagógicos variava entre Cr$7,5 e CR$ 10,00 por aluno, ao mês, com leve variação para mais no primeiro ano do programa. Esse custo se manteve até 2002. O trabalho voluntário dos Conselhos contribuía para o barateamento do projeto. Conheciam bem a realidade local e sabiam encontrar alternativas para problemas, como espaço físico, carteiras, lousa, que geralmente eram cedidos pela própria comunidade.

3.3 A Evolução do Projeto

Podemos considerar o período de 1993 a 1995 como o início da experiência. A ASSOBESP tornou-se parceira do IBEAC e financiou a implantação de 10 Conselhos Comunitários exigindo em contrapartida, a alfabetização de 4 mil alunos. Foi estabelecido um prazo de 18 meses para a implantação do programa. A ASSOBESP destinou 500 mil dólares, na época o equivalente a 500 mil reais, ao IBEAC. O dinheiro era depositado mês a mês, de acordo com os trabalhos realizados e a apresentação de relatório das atividades. Como resultado do trabalho, 10 Conselhos foram implantados e 6 mil jovens e adultos, alfabetizados, 50% a mais do que o previsto. Como era um trabalho voluntário a comunidade procurava atender a demanda , não se limitando ao que previamente fora acordado.

Essa fase era o momento de aprendizagem e acertos. A organização dos Conselhos tornou-se mais fácil, a partir da experiência piloto. Sabia-se por onde começar para articular os segmentos organizados da sociedade, em nível local. Cada caso era sempre um caso, mas orientar as lideranças locais na organização de um novo Conselho, baseado na

experiência que já estava funcionando, tornava-se mais racional; organizar os projetos de EJA, também.

Esse momento foi também de reflexão. O IBEAC desenvolveu um sistema de acompanhamento do Programa e de capacitação dos coordenadores pedagógicos e dos monitores, que fluísse de forma natural, mesmo com as deficiências materiais. Essa dinâmica garantia o mínimo de qualidade para o trabalho no núcleo de EJA. Uma vez por semana, encontro de coordenadores pedagógicos, com monitores; uma vez por mês, curso de capacitação para coordenadores pedagógicos e monitores; uma vez por mês, oficina pedagógica para coordenares pedagógicos. Essa dinâmica tornou-se o processo mais forte do trabalho, pois eram nesses encontros que se estabelecia um diálogo eficaz. Problemas e soluções eram colocados na mesa de discussão e compartilhados. Foi o espaço de enriquecimento.

A coordenação pedagógica passou a exigir que cada Conselho fizesse o registro de suas atividades, como forma de valorizar o que era realizado até para preservar a memória. Podemos afirmar que o IBEAC tinha desenvolvido um modelo para executar seu Programa de EJA.

Em 1995, termina a parceria IBEAC/ASSOBESP e inicia a parceria IBEAC/FNDE/MEC. A ASSOBESP, quando firmou convênio com o IBEAC, havia acertado que financiaria o Programa apenas durante dois anos, pois não costumava financiar projetos por um tempo prolongado. Após dois anos, o IBEAC deveria procurar novos parceiros. Com o *know-how* adquirido, foi proposta uma parceria ao MEC, por meio da Secretaria de Educação Fundamental, que, conhecendo a experiência, aceitou realizá-la. Em julho de 1995, foi assinado o convênio IBEAC/FNDE/IBEAC, nº 52/95, de julho de 1995 a junho de 1996, ou seja, por 12 meses. O número de alunos a serem alfabetizados era de 12.000. Foram destinados 900 mil reais para a execução do trabalho, com o custo aluno/mês de 6,25 reais. Foram atendidos 17.000 alunos. Essa foi a fase de expansão dos Conselhos. A partir de julho de 1995 foi organizado o Conselho da região sudoeste que envolvia, inicialmente, sete municípios: Itapeva, Capão Bonito, Apiaí, Guapiara, Ribeirão Branco, Ribeirão Grande e Itararé. Foram organizados também os Conselhos de Guarulhos, envolvendo o município de Arujá; o Conselho regional de Mogi das Cruzes, envolvendo os municípios de Ferraz de Vasconcelos, Guararema, Itaquaquecetuba, Poá e Suzano; o Conselho de Jandira, envolvendo o município de Itapevi; o Conselho de Embu, envolvendo os municípios de Taboão da Serra e Itapecerica da Serra; o Conselho de Lorena, envolvendo os municípios de Guaratinguetá, Piquete e Cunha; o Conselho da região de Santo Amaro, em São Paulo; já o Conselho de

Pindamonhangaba, atuante desde o início do projeto, regionalizou-se, atendendo os municípios de Aparecida do Norte, Lagoinha, Roseira, São Bento de Sapucaí, Santo Antônio do Pinhal, São Luiz do Paraitinga, Taubaté e Tremembé.

A partir desse primeiro convênio com o MEC, o trabalho deslanchou com atendimento quantitativo cada vez maior até 2002. Em agosto de 1996, o IBEAC firmou novo convênio com o FNDE, nº 5733/96, com duração apenas de nove meses. Foram destinados 920.000 reais para alfabetizar 17.000 pessoas. Os Conselhos alfabetizaram apenas 16.880 pessoas, não conseguindo chegar a meta estabelecida no acordo. O custo aluno, dessa vez, foi para 6,10 reais. Em junho de 1997, foi assinado novo convênio, nº0182/97, com duração de 12 meses, para alfabetizar mais 17.000 alunos. A verba destinada foi de 1.275.000 reais. Como resultado, os conselhos alfabetizaram 17.767 pessoas, extrapolando, dessa vez, a meta estabelecida.O custo aluno/mês previsto, que era de 6,25 reais, ficou em 5,98. Em 1997, foi a vez de a Secretaria Estadual da Educação firmar convênio com o IBEAC. A zona sul de São Paulo já refletia de modo positivo o trabalho desenvolvido pelos Conselhos de Campo Limpo e Santo Amaro. A zona leste, sabedora do trabalho do IBEAC, iniciou, por meio do Padre Ticão, pressão para que o governo investisse também na Zona Leste. A assinatura de convênio com a Secretaria Estadual da Educação possibilitou que a zona norte começasse a ser atendida. O convênio nº 1600/96, assinado em outubro de 1997, possibilitou ao IBEAC organizar o Conselho de Ermelindo Matarazzo, que envolveu várias bairros da zona leste e o Conselho Comunitário da região norte, que abrangeu vários bairros da zona norte de São Paulo. O convênio estabelecia a alfabetização de 4.000 alunos num período de 12 meses, a um custo aluno/mês de 6,67 reais. Ao término do convênio, o resultado foi de 4.395 pessoas alfabetizadas, a um custo de 6,30 reais, 37 centavos a menos por aluno.

Nesse momento do Programa, o IBEAC havia ampliado o atendimento, trabalhando 21 mil alunos ao ano e ampliando o número de Conselhos. Na zona leste foram criados os conselhos de Cangaíba, Cidade Tiradentes, Grande Leste, Grande São Paulo, São Miguel.

Em julho de 1998 ocorre a renovação do convênio com FNDE/MEC, nº 95.774/98. Manteve-se o número de alunos a ser atendido, com o custo aluno/mês de 5,84 reais. Os recursos destinados foram de 795.466,00 reais. Nesse convênio, o custo aluno real superou o previsto, ficando em 5,99 reais o aluno/mês. A Secretaria da Educação, por sua vez, assinou o convênio de 1998, nº 1.639/98, com duração de dois anos (de 21/10/1998 a 31/10/2000), tendo como meta a alfabetização de 7.750 alunos, por ano. O resultado desse convênio totalizou 8.280 alunos alfabetizados ao custo médio aluno/mês de 7,22 reais.

O convênio de 1999 entre o IBEAC e FNDE/MEC, nº 93.076/99, de nove meses, iniciou em setembro e terminou em maio de 2000. Destinou 997.960,00 reais para alfabetizar mais 17.000 alunos. Houve um atendimento de 329 alunos além do previsto e quase empatou o custo aluno/mês de 6,52 reais para 6,51 reais.

O convênio nº 93.804/2000 foi assinado para um período de seis meses (27/06/2000 a 31/12/2000), prorrogado para mais três meses (até 02/03/01). Nesse convênio, houve acréscimo de 1.750 alunos para 18.750. Os recursos disponibilizados foram de 1.242.600,00 reais. O custo aluno/mês sofreu pequeno acréscimo, uma vez que se aumentou a ajuda de custo do monitor e do coordenador pedagógico. Dos 8,28 reais previstos, ficou em 7,28 reais. O número de alunos atendidos foi de 19.322. A demanda aumentou e novos Conselhos foram organizados, como os Conselhos de Itapecerica da Serra, Arujá, região noroeste de São Paulo, o desmembramento da região sudoeste em três Conselhos, permanecendo o da região sudoeste e sendo criado os de Capão Bonito e de Apiaí.

Em 2001, o convênio nº 93.011/2001 previa o atendimento a 20.000 alunos. Com o aumento dos Conselhos, a demanda ampliou, aumentando o número de municípios atendidos. Nesse convênio foram disponibilizados 1.272.578,00 reais. Apenas 18.150 alunos foram atendidos pelos Conselhos, a um custo aluno maior do que o previsto, de 7,95 reais para 8,93.

O convênio de 2002, nº 80.8000, ampliou para 21.000 alunos, disponibilizando, no período de 9 meses, 1.811.000,00 reais. Os Conselhos Comunitários atenderam 20.425 alunos, tendo também o custo aluno superado o previsto, de 9,58 reais para 10,00.

Em 2000, a Secretaria Estadual da Educação ampliou o seu convênio com o IBEAC, além de renová-lo para mais três anos aumentando o atendimento para 10.000 alunos. Destinou recursos, durante os três anos, no valor de 2.952.000,00 reais. O custo aluno até 2002 teve também diferença maior que o previsto, de 8,20 reais para 9,32. O IBEAC, em 2002, assinou convênio com o laboratório Achee para alfabetizar 1000 alunos em Guarulhos, chegando ao auge, em 2002, com o atendimento de 32.000 alunos pelos Conselhos.

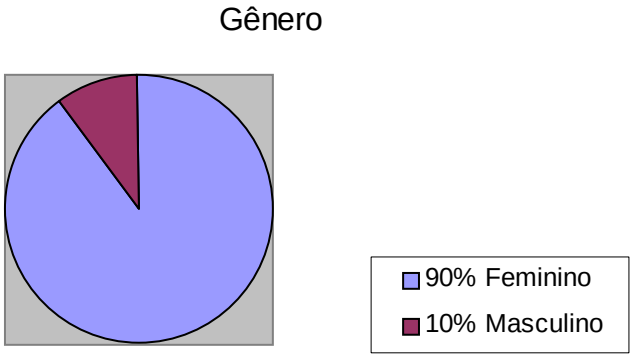
A experiência com o Laboratório Achee, foi decorrência do Prêmio Internacional que o IBEAC ganhou da UNESCO, em setembro de 2001. Rádio e televisão noticiaram o fato, o que repercutiu em alguns setores produtivos. Muitos solicitavam ao IBEAC que alfabetizasse seus funcionários, donas de casa queriam alfabetizar suas empregas, etc.

Esses dados demonstram a evolução positiva do trabalho do IBEAC e dos Conselhos. Além de atender 32.000 alunos, em 2002, o trabalho envolveu 58 municípios[31], atendendo, de 1993 a 2002, 143.000 alunos.

3.4 Perfil dos Monitores dos Conselhos Comunitários

Levantamento feito pelo IBEAC aponta o perfil dos monitores que trabalhavam no programa:

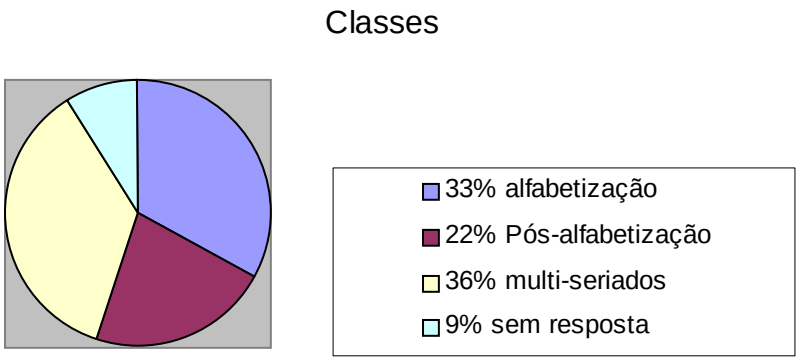
1 Gênero dos educadores:



Fonte: Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no Estado de S. Paulo, 2001, p. 37

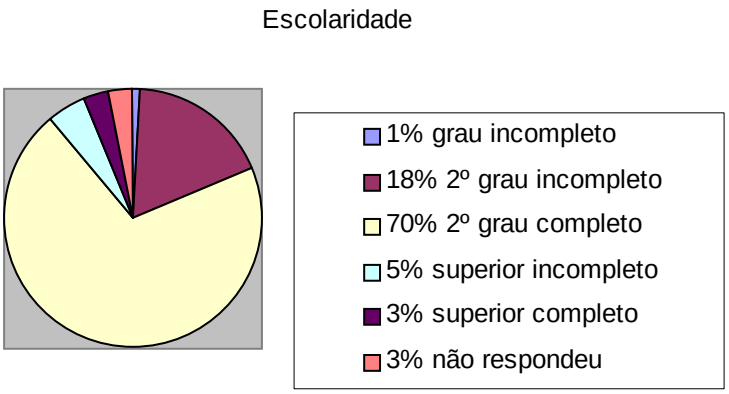
2 Seriação das classes trabalhadas pelos educadores:

[31] Municípios envolvidos no programa de EJA do IBEAC: 1 Aparecida do Norte, 2 Apiaí, 3 Arujá, 4 Barra do Chapéu, 5 Barueri, 6 Buri, 7 Campo Limpo Paulista, 8 Capão Bonito, 9 Carapicuíba, 10 Cotia, 11 Cunha, 12 Embu, 13 Ferraz de Vasconcelos, 14 Guapiara, 15 Guararema, 16 Guaratinguetá, 17 Guarulhos, 18 Ilha Comprida, 19 Iporanga, 20 Itanhaém, 21 Itaoca, 22 Itapeva, 23 Itapevi, 24 Itaquaquecetuba, 25 Itararé, 26 Itupeva, 27 jacarei, 28 Jandira, 29 Jaú, 30 Jundiaí, 31 Lagoinha, 32 Lorena, 33 Mogi das Cruzes, 34 Nova Campina, 35 Osasco, 36 Pindamonhangaba, 37 Piquete, 38 Poá, 39 Ribeira, 40 Ribeirão Branco, 41 Ribeirão Grande, 42 Roseira, 43 Santa Isabel, 44 Santo Antonio do Pinhal, 45 São Bento do Sapucaí, 46 São Bernardo do Campo, 47 São Luiz do Paraitinga, 48 São Paulo, 49 São Roque, 50 Sete Barras, 51 Suzano, 52 Taboão da Serra, 53 Taquarivaí, 54 Taubaté, 55 Tremembé, 56 Vargem Grande Paulista, 57 Vargem Grande Paulista, 58 Várzea Paulista (*Alfabetização e escolarização de jovens e adultos*, Diretrizes,2000,p.14; *Relatório* 2000/2001/2002, p.30)



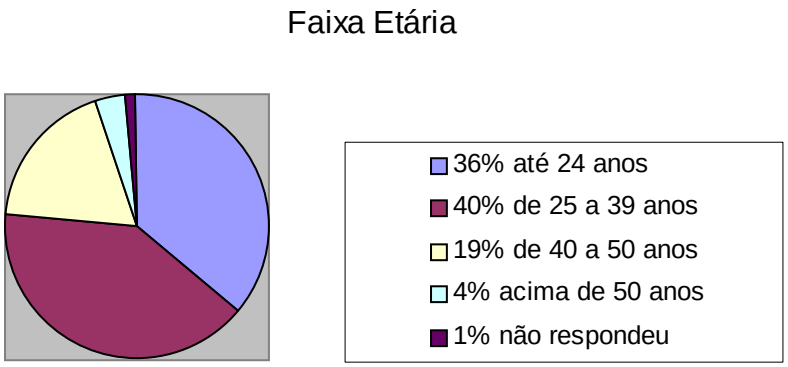
Fonte: Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no Estado de S. Paulo, 2001, p.37

3 Escolaridade dos educadores:



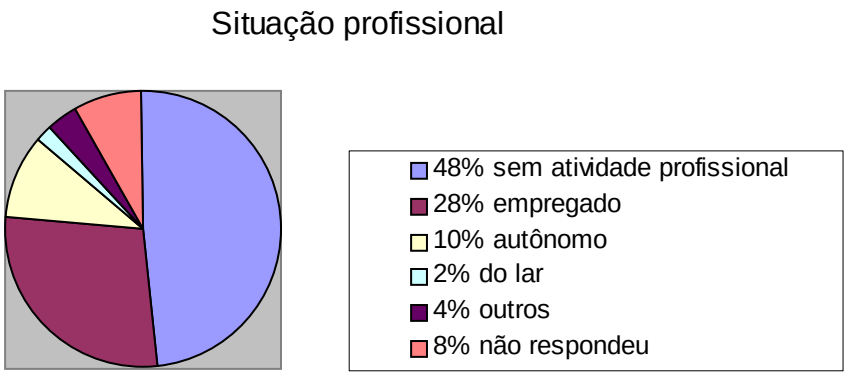
Fonte: Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no Estado de S. Paulo, 2001, p. 38

4 Faixa etária dos educadores:



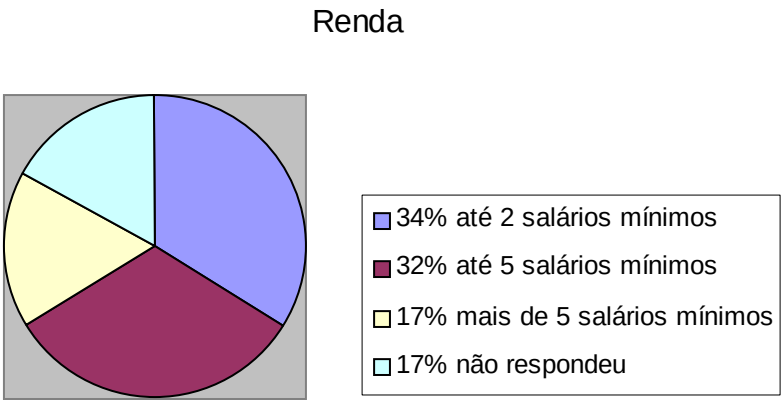
Fonte: Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no Estado de S. Paulo, 2001, p. 38

5 Situação profissional dos educadores:



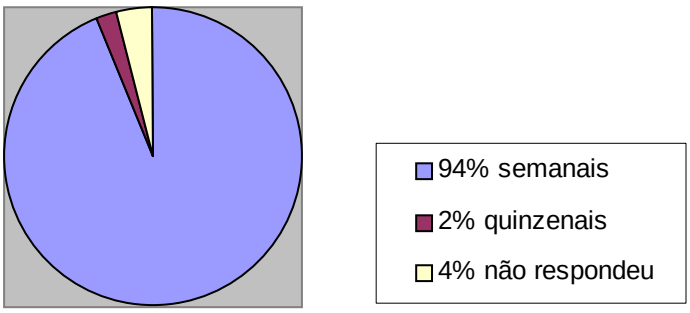
Fonte: Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no Estado de S. Paulo, 2001, p. 38

6 Renda:



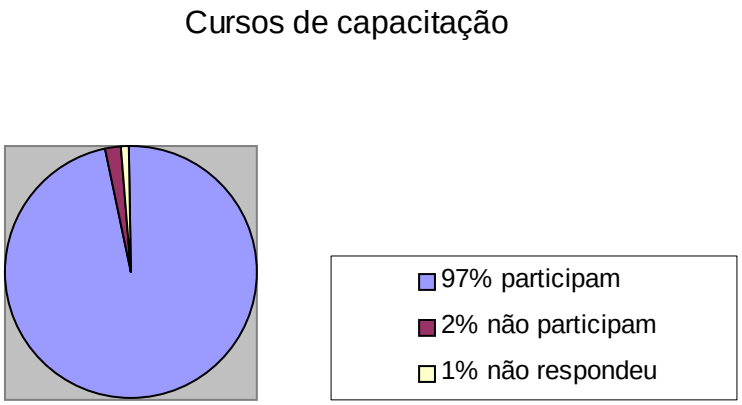
Fonte: Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no Estado de S. Paulo, 2001, p. 39

7 Freqüência das reuniões pedagógicas:



Fonte: Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no Estado de S. Paulo, 2001, p. 39

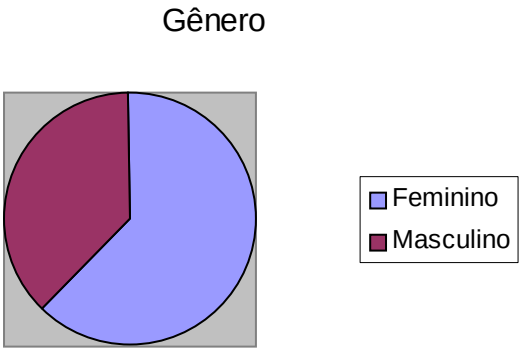
8 Participação nos cursos de capacitação:



Fonte: Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no Estado de S. Paulo,2001, p. 39

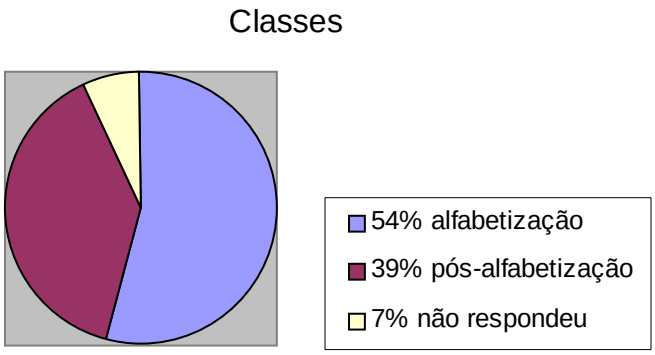
3.5 Perfil dos Alunos

1 Gênero:



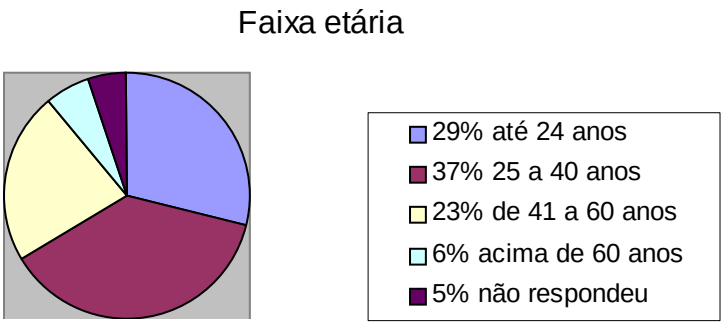
Fonte: Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no Estado de S. Paulo, 2001, p.39

2 Seriação das classes de EJA:



Fonte: Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no Estado de S. Paulo, 2001, p. 40

3 Faixa etária:

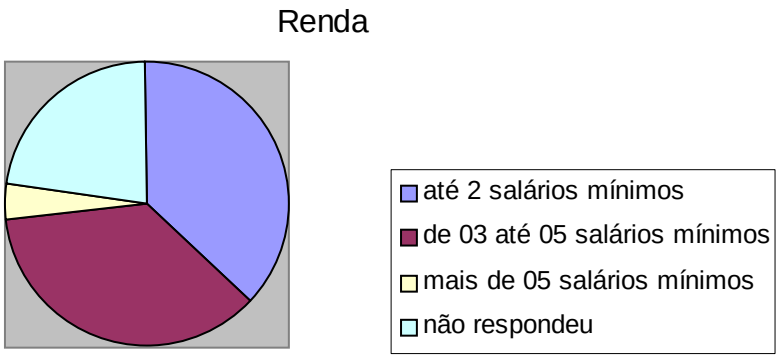


Fonte: Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no Estado de S. Paulo, 2001, p. 40

4 Situação:

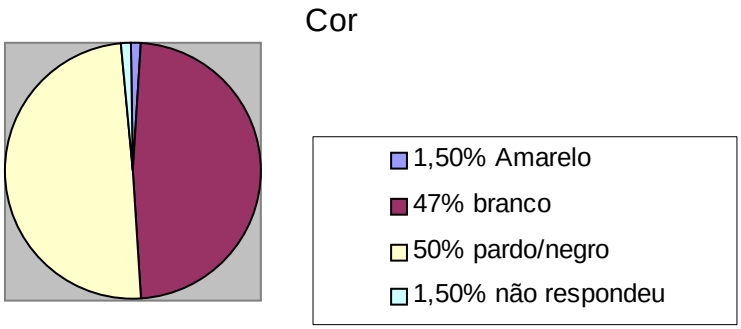
Fonte: Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no Estado de S. Paulo, 2001, p. 41

5 Renda:



Fonte: Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no Estado de S. Paulo, 2001, p. 41

6 Cor:

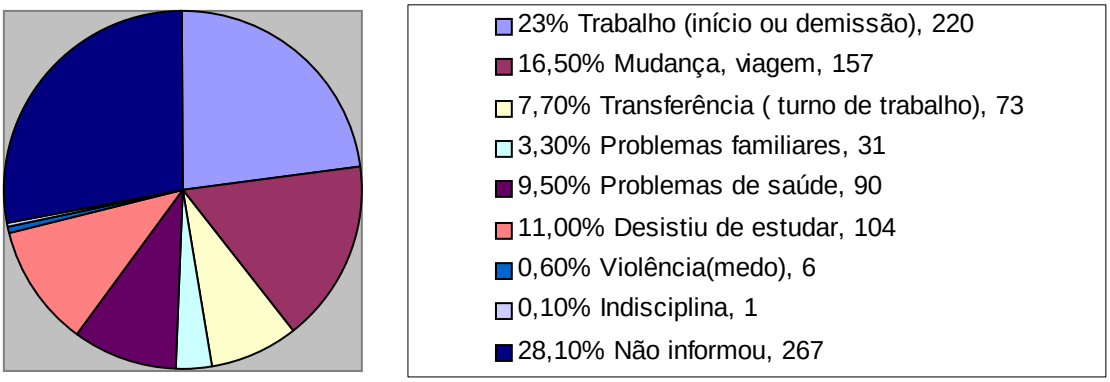


Fonte: Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no Estado de S. Paulo, 2001, p. 41

3.6 Evasão

A evasão nos núcleos de EJA era grande, em torno de 20 a 30%. O levantamento feito pelo IBEAC aponta vários motivos:

Frequência/Evasão



Total de alunos pesquisados: 946

Fonte: Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no Estado de S. Paulo,2001, p. 42

A evasão em EJA, considerada grande, não esvaziava os núcleos de EJA, porque o espaço vazio era sempre ocupado por alguém que queria estudar. Às vezes, o próprio aluno evadido voltava a estudar no Programa, meses depois.

3.7 Relatórios: instrumentos de acompanhamento do Programa

Para o IBEAC, além de preservar a memória e servir de registro, os relatórios serviam para acompanhar o que, ocorreu durante o mês, nos Conselhos, propondo um modelo que era seguido por todos os Conselhos:

1 Relatórios mensais das reuniões pedagógicas, com preenchimento dos dados:

1.1 nome do Conselho;

1.2 nome do coordenador pedagógico, com RG e telefone;

1.3 local, endereço, data e horário da reunião;

1.4 nome e RG de todos os monitores;

1.5 atividades desenvolvidas.

2 Relatórios mensais das visitas dos coordenadores às salas de aula, com o preenchimento dos dados:

2.1 nome do Conselho;

2.2 nome e telefone do coordenador pedagógico;

2.3 nome e telefone do monitor;

2.4 endereço do núcleo;

2.5 data e horário da visita;

2.6 número de alunos;

2.7 série;

2.8 tema da aula;

2.9 observações.

3 Cadastro dos alunos no início e final do período letivo, com o preenchimento dos dados:

3.1 nome do Conselho;

3.2 mês de preenchimento;

3.3 município e bairro, com endereço completo, onde está localizado o núcleo;

3.4 nome do monitor;

3.5 número de alunos;

3.6 nomes dos alunos;

3.7 série dos alunos;

3.8 sexo;

3.9 cor;

3.10 situação profissional: empregado, desempregado, aposentado, dona de casa;

3.11 faixa etária;

3.12 renda familiar;

3.13 evasão;

3.14 final do ano letivo: série, teste de escolaridade.

4 Quadro informativo dos alunos por classe, no início e no final do período letivo, com o preenchimento dos dados:

4.1 nome do Conselho;

4.2 endereço completo e localização do Conselho;

4.3 nome do coordenador;

4.4 data, mês e ano da informação;

4.5 número de classes, monitores e alunos;

4.6 séries;

4.7 faixa etária;

4.8 sexo.

Com esses dados, visitas aos núcleos, reuniões promovidas pelos Conselhos e cursos de capacitação, o IBEAC criou um processo de controle da execução do Projeto, que facilitava desvincular qualquer Conselho que não trabalhasse com seriedade.

3.8 Resultado do trabalho

Desde que se iniciou o Programa de EJA, em 1993, até 2002, passaram pelos Conselhos Comunitários de Educação, Cultura e Ação Social cerca de 143 mil pessoas. Entre 15% e 20% dos alunos conseguiam passar no teste de escolaridade e continuar estudando Suplência de 5ª à 8ª séries.

Informações do censo do IBGE apontam o significado e o resultado da ação dos Conselhos e do IBEAC nos municípios onde atuaram. Verificando os censos de 1991 e de 2000 em alguns municípios onde só existia o Programa de EJA do IBEAC, constatamos baixa significativa no índice de analfabetismo. Em Apiaí, por exemplo, o censo apontava, em 1991, um índice de 19,8% de analfabetos na população de 15 anos ou mais; em 2000, o índice, nessa faixa etária, havia diminuído para 11,2%. Em Capão Bonito, o censo de 1991 indicava 18,8% de analfabetos na população de 15 anos ou mais; em 2000, o índice, nessa faixa etária, havia diminuído para 11,6%. Ocorreu o mesmo com Itapeva, localizada numa das regiões mais pobres do Estado de São Paulo, assim como em Apiaí e Capão Bonito. Em 1991, o censo indicava 16,2% de analfabetos em Itapeva, na população de 15 anos ou mais; em 2000, esse dado baixou para 9,5%.

Ao verificar os dados estatísticos de todos os municípios onde o IBEAC atuou com os Conselhos Comunitários, encontramos baixa significativa no analfabetismo. Não se pode atribuir, porém, esse resultado, apenas ao trabalho dos Conselhos Comunitários e ao IBEAC, pois outros fatores podem ter influído, mas certamente é significativa a contribuição do trabalho realizado, principalmente nos municípios onde só havia o Programa de EJA.

Na cidade de São Paulo, na região de Campo Limpo, onde a atuação do IBEAC e do Conselho foi intensa, assim como na região de Santo Amaro, desde o primeiro momento milhares de jovens e adultos foram alfabetizados e muitos continuaram seus estudos. Os dados do IBGE para São Paulo mostram uma queda significativa de analfabetos na população de 15 anos ou mais: em 1991, havia 7,5% de analfabetos, em 2000, apenas 4,9%, considerando que a população nessa faixa etária era de 6.857.207, em 1991, é, em 2000, de 7.841.423, maior, portanto, do que a anterior. Certamente há uma contribuição objetiva do IBEAC e dos Conselhos para esse resultado.

O resultado, porém, não pode ser visto apenas pelo lado quantitativo. Ao considerar os depoimentos dos alunos no livro publicado pelo IBEAC, *Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no estado de São Paulo, experiência e aprendizado,* observamos o resgate do valor da pessoa humana, a valorização da vida, a experiência de solidariedade, a comunicação mais fácil, a inclusão, a cidadania, por meio de frases como: "... eu era uma pessoa cega, agora consigo enxergar" (2001, p.85).

Os Conselhos Comunitários de Educação, Cultura e Ação Social e o Programa de EJA do IBEAC constituíram fator importante e enriquecedor para as comunidades e os municípios. Em alguns lugares, projetos de outra natureza foram desenvolvidos, como farmácias comunitárias, cooperativas de trabalho, recuperação da história da cidade.

O IBEAC demonstrou que é possível desenvolver programas sociais, articulando a partição organizada de segmentos da sociedade civil e lideranças comunitárias, num regime de voluntariado, de forma profissional, sem amadorismo. O resultado do programa de alfabetização constitui prova bem consistente dessa afirmação.

O IBEAC, nesse programa, desenvolveu o papel fundamental de convencimento político de segmentos organizados quanto à importância de exercer o poder político para equacionar o problema do analfabetismo, em nível local. Convenceu monitores e coordenadores pedagógicos a atuarem com toda a alma no Programa de EJA, a se dedicarem de coração a esse desafio. Trabalhou incansavelmente na implantação dos Conselhos e acompanhou passo a passo o desenvolvimento de cada um deles, bem como acreditou no potencial de todos, executando uma política de trabalho descentralizada e participativa.

A preocupação com a qualidade do trabalho fez com que o IBEAC investisse em capacitação permanente, criando um sistema orgânico de acompanhamento e controle, preocupado em oferecer subsídio para os Conselhos com algumas publicações.

O trabalho do IBEAC no Programa de educação de jovens e adultos demonstrou que o seu modelo pode servir de referência em qualquer lugar do planeta. Seu gerenciamento respeita a realidade local, uma vez que é descentralizada; sua metodologia, inspirada em Paulo Freire e Emilia Ferreiro, respeita a realidade do monitor e do aluno, pois são os sujeitos da aprendizagem e do conhecimento; o conteúdo, ao priorizar sua função social, extrapola a visão pragmática, direcionando a reflexão para a construção da cidadania e para um modelo de sociedade participativa.

O depoimento de algumas lideranças dos Conselhos confirma o aspecto positivo do Programa. Vejamos suas respostas às cinco questões encaminhadas por endereço eletrônico:

1 Segundo sua opinião, foi o IBEAC quem criou os Conselhos Comunitários de Educação, Cultura e Ação Social?

Dos 10 representantes de Conselhos, somente o de Taubaté colocou que foi Franco Montoro e não o IBEAC. Ora, como Franco Montoro é sinônimo de IBEAC, podemos considerar que 100% confirmam esse dado.

2 Como você avalia o Programa de Educação de Jovens e Adultos do IBEAC/Conselhos Comunitários, no período de 1993 a 2003?

A resposta variou de bom a muito bom, mas algumas considerações devem ser ressaltadas. O Conselho de Campo Limpo afirmou que o Programa pôde dar oportunidades a muitas pessoas para se alfabetizarem. O Conselho de Jundiaí destacou a credibilidade do Programa e a forma descentralizada como ele se desenvolveu, atendendo alunos nos próprios bairros, facilitando sua freqüência. O representante do Conselho de Taubaté percebeu na capacitação dos monitores e coordenadores pedagógicos o meio para melhorar o trabalho nos núcleos de alfabetização.

3 Em seu município ou região, havia outros programas de EJA, além do IBEAC/Conselhos, no período de 1993 a 2002? Quais? A partir de que data?

O representante do Conselho de São Miguel Paulista, zona leste de São Paulo, informou que, em 1999, foi criado o programa de EJA denominado *Saber Mais* e, em julho de 2001, outro denominado *Educar para Mudar*. Esses dois programas, porém, já são produtos do trabalho do IBEAC, pois são Conselhos organizando outros Conselhos, semelhantes aos do IBEAC, em parcerias com a Secretaria Estadual da Educação. O representante do Conselho de Jundiaí afirmou que, antes do Conselho, havia uma pequena experiência da Prefeitura local. Todavia, considerou o trabalho do Conselho mais forte e abrangente, crescendo a Prefeitura na oferta de Suplência para 5ª a 8ª série. O representante de Cotia afirmou que o trabalho do Conselho levou ao crescimento de oferta para a alfabetização no programa da Prefeitura, que não queria que o Conselho atendesse mais do que ela, estabelecendo uma concorrência positiva entre ambos, beneficiando a sociedade local. A representante do Conselho de Campo Limpo afirmou que, a partir de 2001, o programa MOVA voltou a atuar na região. O representante de Taubaté informou que, a partir de 1998, iniciou o programa Brasil Solidário. Os demais desconhecem algum outro programa.

4 Quantas pessoas foram alfabetizadas e continuaram estudando no período de 1993 a 2002, com o Programa de EJA do IBEAC/Conselhos, em seu município ou região?

A maioria não conseguiu informar. O representante de Taubaté, fundamentado nos certificados do teste de escolaridade, afirmou 500 pessoas. Já o representante de Jundiaí

informou a alfabetização de mais de 4.300 alunos, exemplificando que, em 1998, o município de Várzea Paulista teve que abrir 15 salas com mais de 50 alunos cada uma para a Suplência de 5ª a 8ª séries, destinadas a alunos oriundos do Conselho.

5 O Programa de EJA do IBEAC/Conselhos contribuiu para melhorar a vida de jovens e adultos participantes do Programa? Em quais aspectos?

Todos concordaram que sim. Alguns aspectos foram ressaltados:

5.1 oportunidades de melhor emprego;

5.2 independência, não necessitando de outras pessoas para ler cartas, pegar ônibus;

5.3 continuidade nos estudos. Muitos conseguiram concluir o segundo grau;

5.4 independência em busca de informação;

5.5 autonomia nas compras e no gerenciamento de seus negócios;

5.6 entendimento da necessidade de participação como cidadão;

5.7 melhoria na auto-estima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de EJA do IBEAC só pode ser entendido a partir de sua própria história, uma vez que não é uma atividade isolada, mas inserida no contexto da Instituição, expressando, portanto, os valores que ela difunde, os objetivos, as metas e a missão a que se propõe.

O fundamentos teóricos, sobre os quais o IBEAC foi criado são a cidadania e a participação, inspiradas no humanismo cristão, uma vez que seu fundador, Franco Montoro, não só assume esses valores, como os defende na sua vida pública.

O fato de o IBEAC ser de inspiração humanista cristã, implica direcionar todo o seu trabalho para uma visão afirmativa e, ao mesmo tempo, crítica, lendo a realidade por meio de princípios, como a liberdade, a igualdade e a solidariedade. Assim, ele estimula a cooperação, o diálogo e a participação, que consistem no que Franco Montoro chamava de ações afirmativas.

O Programa de EJA, do IBEAC, é produto da reflexão realizada pelo Movimento Nacional de Participação, lançado por Franco Montoro e sediado no IBEAC, a partir de 1991, como forma de enfrentamento da crise política que tomava conta do País.

Para desenvolver seu Programa de EJA, o IBEAC elaborou uma estratégia: realizou vários seminários, envolvendo segmentos organizados da sociedade civil, sobre a participação desta sociedade na educação; fez um levantamento, no Estado de São Paulo, para verificar o envolvimento das empresas e organizações não-governamentais com projetos educativos; aprofundou a reflexão sobre a participação da sociedade civil na educação por meio de *workshops*, direcionando o tema para a melhoria da escola pública. A partir desta reflexão, redigiu o seu projeto e buscou parceria com a iniciativa privada para implantá-lo, obtendo assim, a garantia mínima dos recursos financeiros necessários.

Do ponto de vista da gestão, o IBEAC fundamentou o seu Programa em dois pilares: descentralização e participação. Desta forma, organizou os Conselhos Comunitários de Educação, Cultura e Ação Social, como instrumentos legais que aglutinavam e

organizavam a participação da sociedade em nível local ou regional. O Programa de EJA do IBEAC não teria existido, não fosse a ação eficaz desses Conselhos.

Para garantir a gestão do programa e o mínimo de qualidade no trabalho dos Conselhos, o IBEAC desenvolveu um processo, por meio de visitas aos núcleos de alfabetização e de reuniões promovidas pelos Conselhos, relatórios mensais de atividades, cursos mensais de capacitação para coordenadores pedagógicos e monitores, além de oficinas pedagógicas, também mensais, para os coordenadores pedagógicos.

O trabalho do IBEAC, de 1993 a 2002, envolveu 143 mil pessoas, 58 municípios e 25 Conselhos Comunitários organizados. Este trabalho foi implantado e coordenado por uma equipe de quatro pessoas, auxiliada por uma secretária. Podemos considerar uma estrutura mínima, diante daquelas que, usualmente, são mobilizadas na esfera pública para a implantação de projeto de intervenção. Além disso, a média do custo aluno/mês não ultrapassou oito reais.

Essas características do Programa, sobretudo, o seu custo baixo e os seus resultados, fizeram com que, em 2001, ele fosse considerado o melhor programa de EJA do mundo, pela UNESCO, que lhe atribuiu o prêmio *Alfabetização Noma,* passando assim, a ser referência para todos os países.

Programa de EJA do IBEAC pode contribuir na formulação de políticas públicas porque se diferencia dos outros. Ele é um programa desenvolvido a partir do conhecimento prévio da realidade, que envolveu o debate e a pesquisa com a sociedade sobre EJA. Essa prática evita que sejam implantados projetos casuísticos, desvinculados da realidade.

O modelo de gestão, por meio de Conselhos Comunitários, possibilitou articular todas as iniciativas isoladas de EJA em uma determinada região e organizá-las num sistema, oferecendo melhores condições de trabalho, com a troca de informações, cursos de capacitação e o apoio material necessário. Esse dado é importante porque os projetos isolados se revigoraram, quando passaram a fazer parte do Conselho Comunitário.

A metodologia, inspirada em Paulo Freire e em Emilia Ferreiro, mostrou-se eficaz. Os núcleos de alfabetização eram transformados em núcleos de cultura, superando a visão restrita de currículo escolar. O trabalho enfatizava o fortalecimento da identidade das pessoas, resgatava a auto-estima, propiciava que cada um se situasse no mundo e concedia a todos a palavra e o diálogo permanentes. Apesar de não ser novidade, a forma de desenvolver esta metodologia era diferenciada nos Conselhos Comunitários, pela qualidade da interação entre o monitor e os alunos, que tornava a ambos sujeitos do conhecimento.

O sistema de acompanhamento e controle servia para capacitar os coordenadores pedagógicos e monitores, ao invés de ser apenas um mecanismo fiscalizador. A avaliação dos alunos, fundamentada no que sabiam e no seu processo de aprendizagem, incentivava-os a se tornarem protagonistas do conhecimento.

A parceria com o poder público para desenvolvimento de projetos dessa natureza é outro aspecto utilizado pela Secretaria Estadual da Educação para firmar convênios com outras entidades[32] no desenvolvimento de trabalhos semelhantes ao do IBEAC, o que mostra que este pode contribuir para a formulação de uma política pública em Educação de Jovens e adultos, respondendo às questões iniciais:

1 Os princípios que embasaram o programa de EJA do IBEAC
2 Os objetivos que queria alcançar
3 Suas metas
4 Suas ações
5 Suas estratégias.

As respostas a tais questões mostram que o programa contribuiu na construção de uma sociedade cidadã e participativa, fundamentada no valor da solidariedade. Reiteramos que o Programa de EJA do IBEAC é fundamentado em valores humanistas e cristãos, visa contribuir na construção de uma sociedade fundada na liberdade, na igualdade e na cooperação fraterna e que tem a democracia como fundamento político, a participação como exercício do poder e cidadania plena como objetivo a ser alcançado.

O Estado de São Paulo, segundo o IBGE, tem ainda 5.051.116 pessoas analfabetas funcionais, com 15 anos ou mais. A experiência do IBEAC e o seu método para desenvolver um programa de EJA, estabelecendo parceria entre o Estado, os municípios, IBEAC e os Conselhos Comunitários, podem articular um sistema ágil de trabalho que diminuiria significativamente o analfabetismo.

A experiência do IBEAC continua por meio da parceria IBEAC/SEE. Mantém mensalmente os cursos de capacitação para monitores e coordenadores pedagógicos, visto que esse investimento foi essencial para melhorar a qualidade do trabalho nos núcleos de alfabetização. Para desenvolver um modelo de trabalho é fundamental que seus agentes se capacitem de forma continuada, pois no processo sempre aparecem questões que precisam ser

[32] Segundo informação obtida da equipe de convênios da Secretaria Estadual de Educação, em 20/9/1999 foi firmado convênio entre a Secretaria da Educação e a Comunidade Kolping S.Francisco de Guaianazes conforme o modelo de projeto do IBEAC. O mesmo aconteceu em 2/7/2001 com o Conselho Comunitário de Educação, Cultura e Ação Social da Grande São Paulo e com o Instituto Tecnológico Diocesano de Santo Amaro em abril de 2002.

discutidas e superadas. Entendemos que o Programa está de acordo com as propostas progressistas de políticas públicas que levam em consideração o interesse coletivo, a participação da comunidade organizada, das organizações não-governamentais e dos governos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAD, M. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, M. V. e PAPA, F. de C. (Orgs.). *Políticas públicas*: juventude em pauta. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre*: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEISIEGEL, C. de R. *Estado e Educação Popular:* um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1974.

_____. *Política e Educação Popular:*a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1982.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N. & PASQUINO, G. *Dicionário de Política.* Brasília: UNB, 1986.

BRANDÃO, C. R.; BEZERRA, A. A. [orgs.] *A Questão Política da Educação Popular.* São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *Educação Popular na Escola Cidadã.* Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado,1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Federal 9.394/1996. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Políticas de melhoria da qualidade da educação*: um balanço institucional. Brasília: MEC, SEF, 2002. 407 p. : il.

_____*Parâmetros em ação.* PCN. Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, SEF, 1999.

COMBLIN, J. *O Neoliberalismo:* ideologia dominante na virada do século. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEMO, P. *Participação é Conquista.* São Paulo: Cortez, 2001.

DRUCKER, P. *Sociedade Pós-Capitalista*. São Paulo: Pioneira, 1999.

ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA DO BRASIL. Livro do Ano. 1993

ENGELS, F. *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. São Paulo: Centauro, 2002.

FREIRE, P. *Educação e Atualidade Brasileira.* São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Política e Educação.* São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. Educação Como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1980

FREIRE, E.; OLIVEIRA, H. A. [orgs.] *Alfabetização e Escolarização de Jovens e Adultos no Estado de São Paulo:* experiência e aprendizado. São Paulo: IBEAC, 2001.

_____;_____. Alfabetização e Escolarização de Jovens e Adultos: Diretrizes. São Paulo: IBEAC, 2000.

FOUCAULT, M. *Micro-física do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GADOTTI, M. *Pensamento Pedagógico Brasileiro.* São Paulo: Ática, 1987.

_____. [org.] *Educação de Jovens e Adultos. A Experiência do Mova – SP*. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

GATES, B. *A Estrada do Futuro*. São Paulo: Companhia Das Letras, 1995.

GENTILI, P. [org.] *Pedagogia da exclusão*: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____; SILVA, T. T. da. [orgs.] *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação:* Visões Críticas. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. [org.] *Globalização excludente*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIDDENS, A. *Mundo em descontrole*: o que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GOHN, M. da G. *História Dos Movimentos E Lutas Sociais:* a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. *Teoria dos Movimentos Sociais:* paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. *Conselhos Gestores e Participação Sóciopolítica*. São Paulo: Cortez, 2003.

INSTITUTO Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário. *Ata de Fundação*. Mimeo, 1981.

_____. *Estatutos do IBEAC*. Mimeo, 1981.

_____. *Participação da Sociedade Civil na Educação: alternativas para a melhoria da Escola Pública.* São Paulo: Laser Press, 1995. (Documentos 08).

_____. *Relatórios* IBEAC: 1983 a 2003.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa de Orçamentos Familiares-1987/88.* Rio de Janeiro IBGE, 1991. (vol. 1).

_____. *Pesquisa de Orçamentos Familiares 1995/96*. Rio de Janeiro: IBGE, 1997.

LEBRET, L. J. *O Drama do Século XX.* São Paulo: Duas Cidades, 1962.

LIMA FILHO, D. L. *Dimensões e Limites da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MONTORO, A. F. *Participação:* desenvolvimento com democracia. São Paulo: Nossa Editora, 1990.

_____. *Memórias em Linha Reta.* São Paulo: Editora Senac, 2000.

_____.*Retorno á Ética na Virada do Milênio.* In Ética Na Virada do Milênio:busca do sentido da vida(orgs) MARCILIO, Maria Luiza; RAMOS, Ernesto Lopes- 2. ed. São Paulo:LTr, 1999.-(Coleção Instituto Jacques Maritain)

MOUNIER, E. *Introdução aos Existencialismos.* São Paulo: Duas Cidades, 1963.

PAIVA, V. *História da Educação Popular no Brasil:* educação popular e educação de adultos. 6 ed. (revista e ampliada). São Paulo: Loyola, 2003.

PORTELLI, H. *Gramsci e o Bloco Histórico.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

RETRATO DO BRASIL.Política Editora De Livros, Jornais E Revistas. São Paulo, 1984

RIBEIRO, J. H. *Os Três Segredos que fizeram o político mais votado do Brasil.* São Paulo: Nossa Editora, 1987.

RIBEIRO, Marlene. *Educação para a cidadania*: questão colocada pelos movimentos sociais. In Educação e Pesquisa, vol. 28, revista da Faculdade de Educação da USP, julho (dez 2002)

RODRIGUEZ, V.; SOUZA, A. N. [org.]. *Anais do Seminário Internacional Educação e Escolarização de Jovens e Adultos.* Brasília-DF: MEC, 1997. (Volume 1/Experiências Internacionais).

ROMÃO, J. E. *Dialética da Diferença*: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. (org.) *Dívida externa e educação.* Campinas: Papirus, 1996.

SOARES, M. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TEODORO, A.*Globalização e Educação:* políticas educacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez, 2003.

TOFFLER, A. *O Choque do Futuro*. Rio de Janeiro: Record, 1970.

TOCQUEVILLE, A. de A. *Democracia na América.* Leis e Costumes. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Livro I).

_____. *Democracia na América.* Sentimentos e Opiniões. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Livro II).

TRADUÇÕES Nº 3. *Desenvolvimento Econômico com Justiça Social*: A Economia Social de Mercado, Konrad-Adenauer-Stiftung, Centro de Estudos,1992

UNESCO/OREALC. *Educação na América Latina:* análise de perspectivas. Brasília: Unesco, 2002.

UNESCO. *O marco de ação de Dakar*. Educação para todos: atingindo nossos compromissos coletivos. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação, realizada em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ ept_dakar_marco_accion_pgues.pdf>. Último acesso em 18/12/2006.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *Educar Para Transformar*: educação popular, Igreja Católica e política No Movimento de Educação de Base (1961-65), FEUSP, 1982.

BIBLIOGRAFIA EXAMINADA

ARISTÓTELES. *Poética. Organon. Política. Constituição de Atenas*.São Paulo: Nova Cultural, 1999.(Os Pensadores)

BATISTA JUNIOR, P. N. *O Brasil e a economia internacional*: recuperação e defesa da autonomia nacional. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005

BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S.[orgs.].*Os desafios da educação no Brasil*.Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP(FEU), 1999.

DE MASI, D. [org.]. *A Sociedade Pós Industrial*. São Paulo: Senac, 1999

FERREIRO, E.;GOMES PALÁCIO, M.(Coordenadoras). *O Processo de Leitura e Escrita. Novas Perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas LTDA, 1990

_____; & TEBEROSKY, A . *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas,1991

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Educação E Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981

_____. *Conscientização.*Teoria e Prática da Libertação.Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980

_____. *Extensão ou Comunicação* ? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

_____; NOGUEIRA, A. *Que Fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis:Vozes, 2002.

FREITAS, M. V. de; PAPA, F. de C. [orgs.*]. Políticas Públicas*: juventude em pauta. São Paulo: Cortez; Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação; Fundação Friedrich Ebert, 2003.

FREYRE, G. *Casa-Grande & Senzala*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

HABERMAS, J. *O Discurso Filosófico Da Modernidade.Lisboa*: Publicações Dom Quixote, 1990

HEGEL, G.W.F. *Estética, a idéia e o ideal*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.(Os Pensadores)

HOBBES, T. *Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores)

HOBSBAWM, E. *Era dos Extremos: o breve século XX, 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.(Os Pensadores)

LOCKE, J. *Ensaio Acerca do Entendimento Humano*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.(Os Pensadores)

MARX, K. *Para a Crítica da Economia Política*. Do Capital. O Rendimento e suas fontes. São Paulo: Nova Cultural, 1999.(Os Pensadores)

OZMON, H.A.; CRAVER S.M. *Fundamentos Filosóficos da Educação*. Porto Alegre: Artmed,2004

PLATÃO. *Diálogos. Eutífron ou da religiosidade.Apologia de Sócrates.Criton ou do dever.Fédon ou da alma.*São Paulo: Nova Cultural, 1999.(Os Pensadores)

ROUSSEAU, J-J.*Do Discurso Sobre a Origem e Os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*.Vol II.São Paulo: Nova Cultural, 1999.(Os Pensadores)

SAES, Décio. *A formação do Estado Burguês no Brasil*: 1888-1981. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985

SAVIANI, D. *Política e Educação no Brasil*.São Paulo, Cortez, 1987

TOURAINE, A. *Critica da Modernidade*. Petrópolis: Vozes, 2002.