

emberto

COMITÊ EDITORIAL

Osmar Fávero (UFF) – Coordenador
Adelaide Dias (UFPB)
Evandro Guedin (Ufam)
Jacques Therrien (UFCE)
Lia Scholze (MEC)
Maria Cecília Sanchez Teixeira (USP)
Maria Laura Barbosa Franco (FCC)
Marisa Vorraber Costa (UFRGS)
Rosa Maria Bueno Fischer (UFRGS)
Walter Garcia (FCC)

CONSELHO EDITORIAL

Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)
Alceu Ferraro (UFPel)
Ana Maria Saul (PUC-SP)
Celso de Rui Beisiegel (USP)
Cipriano Luckesi (UFBA)
Delcele Mascarenhas Queiroz (Uneb)
Dermeval Saviani (USP)
Guacira Lopes Louro (UFRGS)
Heraldo Marelim Vianna (FCC)
Jader de Medeiros Brito (UFRJ)
Janete Lins de Azevedo (UFPE)
Leda Scheibe (UFSC)
Lisete Regina Gomes Arelaro (USP)
Magda Becker Soares (UFMG)
Maria Clara di Pierro (Ação Educativa)
Marta Kohl de Oliveira (USP)
Miguel Arroyo (UFMG)
Nilda Alves (UERJ)
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (UFSCar)
Rosa Helena Dias da Silva (Ufam)
Waldemar Squissardi (Unimep)

EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS

Maria Margarida Machado (Organizadora)

Em
Aberto

© Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

Assessoria Técnica de Editoração e Publicações

Programação Visual

Editor Executivo Rosa dos Anjos Oliveira | rosa@inep.gov.br

Revisão

Português Aline Ferreira de Souza | aline.souza@inep.gov.br
Antonio Bezerra Filho | antonio.bezerra@inep.gov.br
Candice Aparecida Rodrigues Assunção | candice.assuncao@inep.gov.br
Josiane Cristina da Costa Silva | josiane.costa@inep.gov.br
Roshni Mariana de Mateus | roshni.mateus@inep.gov.br
Tânia Maria Castro | tania.castro@inep.gov.br
Inglês Alessandro Borges Tatagiba | alessandro.tatagiba@inep.gov.br

Normalização Bibliográfica Rosa dos Anjos Oliveira | rosa@inep.gov.br

Diagramação e Arte-Final Raphael C. Freitas | raphael@inep.gov.br

Tiragem 3.000 exemplares.

Em Aberto *online*

Gerente/Técnico Operacional: Marcos de Carvalho Mazzoni Filho | marcos.mazzoni@inep.gov.br

Editoria Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, Térreo
CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2022-3075, 2022-3076
Fax: (61) 2022-3079
editoria@inep.gov.br - emaberto@inep.gov.br – <http://www.emaberto.inep.gov.br>

Distribuição Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, Térreo
CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2022-3060
Fax: (61) 2022-3069
publicacoes@inep.gov.br – <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

EM ABERTO: é uma publicação monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidos neste periódico são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Indexada em: Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep

Publicado em novembro de 2009.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1,
(nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981-.

Irregular. Irregular até 1985. Bimestral 1986-1990.
Suspensa de jul. 1996 a dez. 1999.
Suspensa de jan. 2004 a dez. 2006
Suspensa de jan. a dez. 2008

Índices de autores e assuntos: 1981–1987, 1981–2001.
Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

ISSN 0104-1037 (impresso) 2176-6673 (online)

1. Educação – Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

sumário

apresentação 9

enfoque

Qual é a questão?

A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96:
a possibilidade de constituir-se como política pública

Maria Margarida Machado (UFG)..... 17

pontos de vista

O que pensam outros especialistas?

Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da
educação de jovens e adultos no cenário internacional

Timothy Denis Ireland (UFPB, Unesco)..... 43

A construção coletiva da política de educação de jovens e
adultos no Brasil

Jane Paiva (UERJ)..... 59

6	Composição social e percursos escolares dos sujeitos do ProJovem: novos/velhos desafios para o campo da educação de jovens e adultos	
	Eliane Ribeiro Andrade (UERJ)	
	Luiz Carlos Gil Esteves (UERJ)	
	Edna Castro de Oliveira (UFES)	73
	 Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos	
	Dante Henrique Moura (IFRN)	
	Rosa Aparecida Pinheiro (UFRN)	91
	 Educação de jovens e adultos presos: limites, possibilidades e perspectivas	
	Manoel Rodrigues Portugues (Prefeitura de Guarulhos)	109
	 Uma política de leitura para todos: leitores e neoleitores	
	Elisiani Vitória Tiepolo (Unibrasil)	121
	 bibliografia comentada	137

summary

presentation 9

focus

What's the point?

Youth and adult education in Brazil after the Law 9.394/96:
the chance to establish itself as a public policy

Maria Margarida Machado (UFG)..... 17

points of view

What other experts think about it?

Twenty years of Education for All (1990–2009): a balance of youth
and adult education on the international scene

Timothy Denis Ireland (UFPB, Unesco)..... 43

Building collectively a policy for youth and adult education
in Brazil

Jane Paiva (UERJ)..... 59

8	The social characteristics and different paths of the people enrolled in the ProJovem project: new and old challenges in the field of youth and adult education Eliane Ribeiro Andrade (UERJ) Luiz Carlos Gil Esteves (UERJ) Edna Castro de Oliveira (UFES)	73
	The curriculum and human formation inside high school professional education integrated with youth and adult education Dante Henrique Moura (IFRN) Rosa Aparecida Pinheiro (UFRN)	91
	Youth and Adult Education in prisons: limits, possibilities and perspectives Manoel Rodrigues Portugues (Prefeitura de Guarulhos)	109
	A reading policy for all: readers and neo-readers Elisiani Vitória Tiepolo (Unibrasil)	121
	Annotated bibliography	137

apresentação

O ano de 2009 é uma oportunidade ímpar para este periódico temático, que dedica este número à Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois o Brasil irá sediar, em dezembro, na cidade de Belém, no Estado do Pará, a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – VI Confintea –, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a exemplo do que vem acontecendo desde 1949. Esse evento possibilitará um amplo debate sobre a realidade da EJA em todo o mundo.

Neste *Em Aberto*, evidenciam-se as questões atuais e relevantes que, na educação brasileira, são relativas à EJA, que já foi tema deste periódico no ano de 1992 (v. 11, n. 56). Naquela ocasião, a questão central do Enfoque, coordenado por Sérgio Haddad, foi *Tendências atuais na educação de jovens e adultos*. Os Pontos de Vista versavam sobre as políticas das organizações internacionais para educação, as políticas para EJA no Brasil, as perspectivas da educação popular na década de 1990, a questão dos jovens e a educação, a educação para os trabalhadores e a política de educação pública popular para jovens e adultos.

Nesses 17 anos que separam esta daquela publicação, percebe-se que a educação de jovens e adultos no Brasil passou por inúmeras mudanças, expressas por diferentes ações, programas e projetos que, marcados por um arcabouço legal e normativo, revelam outra concepção política e contribuem para uma reconfiguração desse campo educacional. O reconhecimento da EJA como direito de todos à educação, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, e como modalidade da educação básica, prevista na Lei nº 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

tem demandado, de quem atua nesse campo, uma capacidade de articulação intensa, visando garantir o avanço do atendimento da escolarização de jovens e adultos numa perspectiva de política pública.

O contexto da EJA nas duas últimas décadas será, portanto, o foco desta análise, que pretende dar visibilidade ao processo de construção da educação de jovens e adultos como política pública partindo de dois eixos referenciais: o primeiro com artigos que abordam uma análise mais abrangente da política nacional e internacional de EJA; o segundo com uma discussão centrada na reconfiguração do currículo desse campo educacional expressa em programas nacionais, apontando alguns desafios presentes. Aos leitores do *Em Aberto*, como na publicação de 1992, esta edição de 2009 espera oportunizar a percepção do movimento histórico de constituição da EJA como modalidade de ensino, com suas contradições, rupturas e permanências, próprias da dinâmica histórica da realidade educacional.

Os ensaios e os resultados de pesquisas, que se apresentam a seguir, contam com a participação de autores de diferentes instituições e Estados brasileiros, representando parte da diversidade de sujeitos que hoje tratam da EJA, todos numa atuação acadêmica e política muito intensa no campo da educação de jovens e adultos, em especial nas temáticas sobre as quais se debruçam em seus artigos. Por isso, optamos por apresentar não apenas os artigos, mas também um pouco de seus autores, para que o leitor possa perceber de que lugar eles falam.

Na seção Enfoque, Maria Margarida Machado, professora da Universidade Federal de Goiás e membro do Fórum Goiano de EJA, no texto *A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública*, situa e analisa historicamente as ações do governo federal voltadas para a educação de jovens e adultos, nos seus marcos legais/operacionais e políticos, no período de 1996 a 2009, buscando compreender como a relação entre o Estado e a sociedade civil interferiu ou não na consolidação desse campo como política pública.

A seção Pontos de Vista inicia com Timothy Denis Ireland, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) desde 1979 e, atualmente, cedido à Representação da Unesco no Brasil, como ponto focal para a VI Confinteia. Seu texto *Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional* traz duas variáveis importantes para a compreensão do campo: de um lado, a abrangência do “todos” na chamada da educação para todos e, de outro, a amplitude do conceito da educação – educação refere-se à escolaridade ou aos processos de aprendizagem ao longo da vida? Para responder a essa questão, o autor apresenta os fundamentos dessas duas variáveis, sintetizadas nos principais documentos e conceitos formulados em eventos internacionais, finalizando com a análise das principais características de programas, políticas e estratégias internacionais para a EJA no período pós-Hamburgo, demonstrando a nova orientação conceitual que predomina e os desafios que isso representa para a VI Confinteia.

Jane Paiva, professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e membro do Fórum de EJA do Rio de Janeiro, no texto *A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil*, trata do que tem sido a construção

coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil, especialmente nos recentes doze anos, buscando desafiar entendimentos e concepções que forjam, ainda hoje, os sentidos dessa educação. O artigo apreende o momento histórico nacional da EJA, com base nos conceitos de direito e democracia, a partir de dois movimentos que se imbricam e se completam: o movimento internacional de preparação para a VI Confinteia e o nacional, o qual, motivado pela preparação para a V Confinteia (1997), inaugurou Fóruns de EJA que, em menos de dez anos, ocuparam todas as unidades da Federação.

Eliane Ribeiro Andrade, professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e da Uerj e membro do Fórum de EJA do Rio de Janeiro, Luiz Carlos Gil Esteves, também professor da Unirio e da UERJ, e Edna Castro de Oliveira, professora da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e membro do Fórum de EJA do Estado do Espírito Santo, no texto *Composição social e percursos escolares dos sujeitos do ProJovem: novos/velhos desafios para o campo da educação de jovens e adultos*, têm como foco refletir sobre o arranjo curricular desenhado para o desenvolvimento do ProJovem Urbano, fundamentado na aposta de articulação entre a elevação de escolaridade, com certificação de conclusão de ensino fundamental, e a qualificação profissional (formação básica), com certificação, por meio do incremento de arcos ocupacionais e do desenvolvimento de projetos de ação comunitária. A análise apresenta do alcance, os limites, os desafios e as possibilidades de currículos e projetos pedagógicos próprios, concebidos na instância federal e desenvolvidos pelos poderes locais, destacando a questão específica da juventude.

Dante Henrique Moura, professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), e Rosa Aparecida Pinheiro, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e membro do Fórum de EJA desse Estado, no texto *Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos*, analisam a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja), refletindo sobre as possibilidades de integração entre o ensino médio e os cursos técnicos de nível médio na modalidade EJA. Os autores discutem a organização curricular do ensino médio integrado, tendo como eixos estruturantes trabalho, ciência e tecnologia e cultura, objetivando contribuir para o debate político e teórico-metodológico acerca das possibilidades de construção do ensino médio integrado como política pública educacional.

Manoel Rodrigues Portugues, professor da Prefeitura Municipal de Guarulhos, com cerca de 15 anos de atuação no sistema penitenciário do Estado de São Paulo, no texto *Educação de jovens e adultos presos: limites, possibilidades e perspectivas*, tem por objeto a educação nas prisões, visando apresentar e problematizar seus desafios e indicar perspectivas rumo à constituição de uma política pública de educação para jovens e adultos presos. Reivindica – na esperança de se poder caminhar em direção ao acometimento da impenetrabilidade, do isolamento e da entropia da gestão penitenciária – a participação do poder público municipal na gestão dessa educação.

Elisiani Vitória Tiepolo, professora das Faculdades Integradas do Brasil (Unibrasil), em Curitiba, coordenadora pedagógica do Concurso Literatura para Todos

da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação (MEC), no texto *Uma política de leitura para todos: leitores e neoleitores*, caracteriza os neoleitores como aqueles que iniciam sua caminhada na leitura de textos escritos, mas que podem ser considerados letrados, uma vez que possuem referências da literatura oral e experiências de leitura compartilhadas com outras pessoas escolarizadas, dominam linguagens não-verbais, transitam em uma sociedade letrada, etc. Considerando que essas referências podem ser pontes para o trabalho com a leitura no processo de alfabetização de jovens e adultos, o artigo apresenta as ações previstas na Política de Acesso à Leitura, elaborada pela Secad/MEC, visando oferecer alternativas para estimular essa prática, e destaca a necessidade de criação de uma cultura de leitura na qual o neoleitor possa sentir-se pertencente a uma comunidade.

Na seção final, apresentamos uma bibliografia comentada com vista a evidenciar outros temas debatidos nos últimos dez anos no campo da EJA, priorizando os textos publicados nos dois livros que resultaram do I e II Seminários de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, realizados, respectivamente, em 2006 e 2007, os livros da Série Avaliação, que faz parte da Coleção Educação para Todos, do MEC, voltados para o campo da educação de jovens e adultos, e os documentos-base dos programas voltados para EJA e publicados pelo MEC. Além dessa bibliografia comentada, em tempos de disseminação das Tecnologias da Informação e Comunicação, apresentamos aos leitores um sítio hoje referência para pesquisadores em EJA – www.forumeja.org.br –, que hospeda a produção em texto, vídeo e áudio dos fóruns de EJA do Brasil, destacando ainda a produção do Grupo de Trabalho (GT) nº 18 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a produção da rede de pesquisas vinculadas ao Edital Proeja/Capes/Setec.

Finalmente, nossos agradecimentos aos autores que colocaram suas reflexões à disposição desta publicação, aos editores e à equipe do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), pela acolhida dessa proposição de um número do *Em Aberto* voltado para a educação de jovens e adultos. Chamamos os leitores para o acesso aos textos, numa atitude de debate permanente das questões destacadas pelos autores, que deixam seus contatos por *e-mail*, para as profícuas interlocuções, que, seguramente, contribuirão para o fortalecimento da defesa da EJA como política pública.

Maria Margarida Machado
Organizadora

Qual é a questão?

enfoque

A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública

Maria Margarida Machado

17

Resumo

As ações do governo federal voltadas para a educação de jovens e adultos (EJA) são analisadas historicamente quanto aos seus marcos legais, operacionais e políticos, no período de 1996 a 2009, para compreender como a relação entre o Estado e a sociedade civil interferiu na consolidação ou não desse campo como política pública. O ponto de partida é um levantamento analítico dos programas, dos projetos e das ações desencadeados pelo governo federal para a EJA, dialogando entre o proposto e o efetivado por essas ações de governo, principalmente no que concerne a seus impactos no âmbito das políticas de EJA municipais e estaduais e na relação com as demandas postas pelo movimento dos fóruns de EJA do Brasil e pelas agendas nacionais e internacionais que envolvem essa modalidade de ensino.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; política pública; governo federal; governo local.

Abstract

Youth and adult education in Brazil after the Law 9.394/96: the chance to establish itself as a public policy

This article analyses the federal government's actions for the Youth and Adult Education (YGAE), in the period from 1996 to 2009, regarding their legal, operational

and political marks in order to understand how the relationship between the State and the society influenced, or not, in the consolidation of this educational field as a public policy. It starts from an analytical overview of the programs, the projects, and the proposed and undertaken actions for YGAE launched by the federal government, considering their impacts on municipal and state policies for YGAE, as well as their relationship with the YGAE forums' demands in Brazil, and with the national and international calendars related to this teaching modality.

Keywords: youth and adult education; public policy; federal government; local government.

Introdução

Tratar da Educação de Jovens e Adultos (EJA) treze anos depois de estabelecidas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96 – LDB) indica que o foco desta análise evidenciará as principais ações que se voltam para o acesso dos jovens e adultos ao sistema escolar. Com isso, não se quer reduzir a EJA à escolarização; ao contrário, é fundamental que se reconheça que a luta pelo direito à educação implica, além do acesso à escola, a produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura e do trabalho e nos diversos espaços de convívio social, em que jovens e adultos seguem constituindo-se como sujeitos.

A opção por priorizar nesta seção as ações que envolvem a escolarização de jovens e adultos tem a intencionalidade de ressaltar um importante movimento que o Brasil vem fazendo, desde meados do século 20, na tentativa de reconfigurar o campo da EJA nas políticas públicas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais. Para essa análise, serão ressaltados entre os diferentes aspectos que configuram uma política pública aqueles que transparecem em marcos legais, operacionais e políticos voltados à EJA como modalidade da educação básica.

A questão que envolve o acesso ou não de jovens e adultos à escolarização não é uma temática que se inaugura com a chegada do século 21, nem no Brasil nem no mundo. Há pelo menos três séculos a humanidade se depara com a necessidade de maior acesso ao conhecimento sistematizado pela escola por parte da população jovem e adulta, em especial a chamada população economicamente ativa, já que é a partir do fortalecimento do Estado Liberal e do sistema capitalista que se vê a instituição escolar como uma forte aliada na preparação de mão de obra.

Em meados do século 20, para além da concepção utilitarista dessa educação voltada para a capacitação de jovens e adultos trabalhadores, com a preparação de mão de obra, o período posterior à Segunda Guerra Mundial irá introduzir outros componentes para justificar a necessidade de uma nação letrada. À premência pela reconstrução das nações devastadas pela guerra somam-se discursos de construção de uma cultura de paz, em que homens e mulheres precisariam reaprender o caminho da convivência e da tolerância mútua, e, ainda, inúmeras campanhas de alfabetização

cuja concepção é baseada na expectativa de que mães escolarizadas contribuiriam para a escolarização e a luta por outros direitos sociais de crianças e adolescentes.

No Brasil, a denúncia de descaso para com a EJA aparece em estudos e pronunciamentos de vários educadores. Em 1938, Paschoal Lemme¹ (2004, p. 65) já destacava que “mesmo entre as pessoas que têm certo trato com os problemas de educação e de ensino é comum verificar-se um completo desconhecimento da importância e da significação hoje emprestadas ao problema da educação de adultos”. Passados 71 anos dessa afirmação, o que podemos dizer sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil? Há ainda desconhecimento por parte de gestores e educadores a respeito de sua importância? Há clareza sobre seu significado?

O diálogo com essas questões, que se pretende apresentar com a análise de marcos legais, operacionais e políticos da constituição da EJA como política pública, exige a compreensão de que

[...] a política educacional definida como *policy* – programa de ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *politics* – política no sentido da dominação – e portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto. (Azevedo, 2001, p. 2).

Nessa reflexão, portanto, as políticas públicas podem ser consideradas como “o Estado em ação” (Azevedo, 1997), e sua materialidade e implementação na educação compreendidas como integrantes de uma totalidade maior, ou seja, do projeto de sociedade na qual ela está inserida. As investigações no campo das políticas públicas têm como foco os fins, os interesses e as prioridades que orientam a atuação do Estado e as interações que são construídas (ou não) com a sociedade nesse processo. Como sinalizava Gramsci (2007, p. 244),

Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma reapresentação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, que de Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção).

A retomada dessa “hegemonia couraçada de coerção” buscará compreender os significados produzidos pelos *marcos legais e operacionais* implementados pelo governo federal, tendo como ponto de partida a LDB, Lei n.º 9.394/96, e outras tantas leis, resoluções e decretos que orientaram e/ou orientam os programas, os projetos e as ações que configuram a política pública para EJA, desde esse contexto até o ano de 2009.

Por fim, nos *marcos políticos*, há que se evidenciar o espaço ocupado pela EJA, hoje, na agenda dos governos, focalizando o impacto da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), no Ministério da Educação (MEC), para a implementação das políticas de EJA a partir de 2004, e analisando, ao mesmo tempo, a presença dos fóruns de EJA do Brasil nos últimos treze anos, como

¹ Em 1938 concorreu ao concurso para técnico de educação do então Ministério da Educação e Saúde, apresentando como tese um trabalho exatamente sobre educação de adultos.

organização social, com seus limites e suas potencialidades de atuação e mediação na constituição dessa modalidade como política pública.

A reconfiguração do campo da EJA em seus aspectos legais e operacionais

A concepção de EJA como modalidade da educação básica, que se evidencia nos arts. 37 e 38 da Lei nº 9.394/96, é um ponto-chave na chamada reconfiguração do campo. Todavia, o art. 4º já faz várias referências, em seus incisos, sobre o dever do Estado na garantia do direito de jovens e adultos à educação:

Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; [...];

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; [...]. (Brasil, 1996a).

O contraditório nesse processo de legalidade e legitimidade da EJA é que o governo que sanciona a LDB apresenta vetos a outra lei contemporânea que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), Lei nº 9.424/96 (Brasil, 1996b), os quais atingem diretamente a EJA. Os vetos do presidente Fernando Henrique Cardoso a que as matrículas de EJA fossem consideradas na redistribuição dos recursos do Fundo vão na contramão da garantia do direito explicitado nos incisos do art. 4º da LDB.

Outro destaque, em termos de marcos legais e operacionais, para a orientação que se distancia da efetiva garantia da oferta de ensino fundamental para jovens e adultos como política pública de Estado foi a criação do Programa Alfabetização Solidária (PAS).² O PAS constituiu-se, na condição de programa oficial, como uma das ações desenvolvidas pelo Conselho da Comunidade Solidária,³ órgão criado pelo governo federal, desde 1995, tendo como papel a mediação entre parceiros públicos e privados para ações que visassem reduzir os índices de desigualdades e as “condições subumanas do povo” (Brasil. CCS, 1997, p. 9). O programa “foi concebido com o propósito de desencadear ações que buscassem combater uma das piores formas de exclusão social: o analfabetismo” (p. 9). De acordo com os documentos que apresentam o programa, sua prioridade era levar alfabetização aos municípios que possuíam os maiores índices de analfabetismo, situados nas Regiões Norte e Nordeste, para que chegassem pelo menos à média nacional. Para tanto, pautou-se em cinco vertentes: a

² Lançado oficialmente na abertura do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Natal-RN, em setembro de 1996, quando o Brasil se preparava para responder ao chamado internacional e participar, no ano de 1997, da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Confinte), em Hamburgo, na Alemanha.

³ A Comunidade Solidária significa um novo modelo de atuação social baseado no princípio da parceria. Somando esforços dentro de um espírito de solidariedade, governo e sociedade são capazes de gerar os recursos humanos, técnicos e financeiros necessários para combater com eficiência a pobreza e a exclusão social.

mobilização nacional, um projeto piloto como referência, a busca de parcerias e incentivo a elas, a avaliação permanente e a mobilização da juventude.

Os documentos posteriores do PAS já demonstram uma alteração significativa em seus propósitos. De “um programa de combate ao analfabetismo no Brasil” (Brasil. CCS, 1996, p. 2) passa a fomentador da rede de EJA:

Pretende-se encerrar esse documento olhando para o Programa Alfabetização Solidária como um desencadeador do processo de alfabetização nos municípios, já que a sua principal meta é a institucionalização, na própria rede, do ensino de jovens e adultos. (Brasil. CCS, 1998, p. 32).

Sua prioridade é desencadear um processo gerador de múltiplas frentes de implantação, na própria rede, da educação de jovens e adultos. (Brasil. CCS, 1999, p. 3).

A ampliação de atribuições resultou do processo de avaliação permanente do PAS, que ocorria semestralmente, com a participação da coordenação executiva do programa, dos professores das universidades parceiras e de outros convidados. Desde o primeiro momento da avaliação, várias questões inquietavam os representantes das universidades parceiras, dentre as quais se destacam: o conceito de alfabetização utilizado pelo programa; o curto período destinado à alfabetização; a necessidade de um processo de continuidade de escolarização dos alunos; a necessidade de contar com os alfabetizadores em mais de um módulo; a falta de eficiência dos questionários de coleta de dados; as dificuldades de acesso aos municípios; os conflitos com a gestão local.

Aliado às incertezas, que eram evidentes, da eficiência de uma ação de alfabetização como era a proposta pelo PAS, o Brasil viveu um momento de intensa mobilização em torno da discussão do sentido da EJA como modalidade da educação básica (como previsto na LDB). Isso resultou numa demanda dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e dos fóruns de EJA⁴ ao Conselho Nacional da Educação (CNE) para uma explicitação desse novo sentido atribuído à EJA e desencadeou a realização de audiências públicas para discutir o tema, cujo resultado encontra-se sistematizado no Parecer CNE/CEB nº11/2000, elaborado pelo conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA. No referido parecer, a concepção de EJA como modalidade da educação básica é assim expressa:

[...] Logo a EJA é uma modalidade da Educação Básica, nas suas etapas fundamental e média. O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. (Brasil. CNE, 2000a, p. 26).

Ainda partindo de uma referência normativa, essa definição de um perfil próprio para a modalidade vai ficando ainda mais evidente quando a Resolução CNE/CEB nº 01/2000 explicita, em seu art. 5º, o seguinte:

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos

⁴ Os fóruns de EJA constituíram-se, a partir de 1996, como espaço de encontro e mobilização dos diferentes segmentos que atuam, nessa modalidade, na defesa da EJA como política pública. Atualmente estão organizados nos 26 Estados, no DF e, ainda, em dezenas de fóruns regionais, que podem ser conhecidos mediante o acesso a seu portal: <www.forumeja.org.br>.

estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I – quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II – quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III – quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (Brasil, CNE, 2000b).

Outra legislação do período que reforça essa concepção de EJA como modalidade da educação básica é a Lei nº 10.172, do Plano Nacional de Educação (PNE). No PNE⁵ existem 26 metas dedicadas à EJA, sendo que quatro delas (1, 2, 3 e 16) dizem respeito à ampliação de matrícula nessa modalidade; onze apontam para ações do governo federal em programas nacionais diversos de apoio a atendimentos diferenciados em EJA (4, 5, 12, 13, 14, 17, 21, 22, 23, 24 e 26); uma, específica (6), refere-se ao levantamento e à avaliação de ações de alfabetização; outra (15) trata da integração curricular entre formação geral e formação profissional no ensino fundamental; duas (7 e 25) tratam da formação de professores; quatro (8, 11, 18 e 19), da parceria com a sociedade civil, destacando as IES; e, por fim, três (9, 10 e 20) tratam do apoio federal aos sistemas estaduais e municipais no atendimento a EJA (Brasil, 2001).

22 A avaliação do alcance das metas do PNE, não apenas para EJA,⁶ mas para os diferentes níveis e modalidades da educação brasileira, está prejudicada pelo fato de o presidente Fernando Henrique Cardoso ter vetado, na aprovação final da lei, as metas relacionadas aos itens de financiamento, que, em tese, garantiriam a ampliação dos recursos advindos do orçamento da União para o investimento na educação. Esses vetos não foram retirados pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva; portanto, encontra-se limitada a análise das condições objetivas de interferência do PNE nas políticas implementadas tanto pela União como pelos Estados e municípios, desde sua aprovação. Uma evidência da pouca relevância dessa lei para o andamento das ações em educação é o fato de se chegar ao ano de 2009 com apenas sete Estados tendo aprovado seus planos nas respectivas assembleias legislativas, quando o PNE previa o prazo de um ano para que todos o fizessem.

Apesar dos esforços para que a concepção de EJA como modalidade da educação básica ganhasse espaço na política pública nacional, o forte investimento nela feito durante o governo Fernando Henrique Cardoso, em termos oficiais, foi por meio do PAS. Essa realidade só sofreu alguma alteração com a criação do Programa Recomeço, que se vincula à situação das matrículas na EJA vetadas na implementação do Fundef. Os impactos desse veto podem ser observados por dois movimentos diferenciados: por um lado, o de ajustes feitos pelos gestores públicos para não perderem recursos,

⁵ Para uma compreensão dos embates que envolveram o processo de construção do atual PNE, consultar Neves (2000).

⁶ No artigo "a educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação e nos planos estaduais de Educação" (Machado, Grossi Junior, 2009) é discutida, com base numa pesquisa que analisa os Planos Estaduais de Educação da Região Centro-Oeste, a questão do não cumprimento das metas do PNE.

podendo-se tomar como exemplo claro desse caso o Estado da Bahia, que passa a contar os alunos de EJA como em classes de aceleração, as quais poderiam ser computadas para o repasse dos recursos do Fundo; por outro, o de reivindicação, pois as dificuldades de manutenção de matrículas em EJA fizeram com que governadores das Regiões Norte e Nordeste cobrassem do governo federal uma solução, sendo que a resposta a essa demanda foi a criação do Programa Recomeço.

O Recomeço, intitulado como Programa Supletivo, foi regulamentado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), por meio da Resolução CD/FNDE nº 10, de 20 de março de 2001:

Art. 2º – O Programa consiste na transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros em favor dos governos Estaduais e Municipais, destinados a ampliar a oferta de vagas na educação fundamental pública de jovens e adultos e propiciar o atendimento educacional, com qualidade e aproveitamento, à clientela potencialmente escolarizável e matriculada nesta modalidade de ensino.

[...]

Art. 4º – [...]

I – O montante de recursos a ser transferido aos Estados e Municípios, no exercício de 2001, será calculado multiplicando-se o valor de R\$230,00 (duzentos e trinta reais) por aluno/ano, pelo total de matrículas nos cursos da modalidade “supletivo presencial com avaliação no processo” da respectiva rede de ensino, tendo por base o censo escolar realizado pelo Ministério da Educação – MEC no ano anterior ao das transferências;

[...]

b) aos demais Estados e Municípios, que estejam situados em microrregiões com IDH menor ou igual a 0,500 ou que estejam, individualmente, nesta mesma condição segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano (PNUD – 1998), será transferido o correspondente a 9/12 do montante de recursos, calculado na forma do inciso I deste artigo. (Brasil. FNDE, 2001).

Esse repasse de recursos tendo como referência a matrícula da EJA do ensino fundamental vai permanecer como apoio do governo federal no início do governo Luis Inácio Lula da Silva.

O Recomeço sofrerá mudanças a partir de 2003, passando a ser nomeado como Programa Fazendo Escola, mas a essência do princípio de incentivo à matrícula na EJA por meio da descentralização de recursos não será alterada, exceto quanto a sua cobertura. A Resolução CD/FNDE nº 25, de 16 de junho de 2005, já não fará distinção de Estados e municípios por índice de desenvolvimento humano (IDH), passando a universalizar o apoio a todos os que têm matrícula em EJA.

Art. 2º – O programa de que trata esta Resolução consiste na transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros em favor dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, destinados a ampliar a oferta de vagas no ensino fundamental público de jovens e adultos e propiciar o atendimento educacional, com qualidade e aproveitamento, aos alunos matriculados nessa modalidade de ensino.

Parágrafo único. São beneficiários do Fazendo Escola os alunos de escolas públicas do ensino fundamental, matriculados nos cursos da modalidade educação de jovens e adultos presencial com avaliação no processo, que pertençam aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que, em 2004, apresentaram matrículas no Censo Escolar INEP/MEC, inclusive aqueles oriundos do Programa Brasil Alfabetizado. (Brasil. FNDE, 2005).

Essa Resolução já indica uma aproximação entre matrículas da EJA e alunos potencialmente mobilizados pelas turmas de alfabetização do Programa Brasil

Alfabetizado (PBA), que substituiu a ação quase exclusiva do PAS no governo anterior. O PBA, criado por decreto presidencial em 2003, diferente da lógica do PAS, que se pautava pela parceria público/privado, vai estabelecer uma relação direta com os Estados e municípios para a oferta de alfabetização de jovens e adultos. O início do repasse de recursos, em 2003, contou com a possibilidade de apresentação de projetos ao PBA por parte de organizações não governamentais (ONGs), universidades e movimentos sindicais e populares; no entanto, a partir de 2007, o recurso passou a ser enviado exclusivamente para as secretarias municipais e estaduais que apresentassem o Plano Plurianual de Alfabetização.

Para compreender o que significou a participação da União nos principais programas de alfabetização e na EJA, desde a promulgação da LDB de 1996, cabe retomar que, historicamente, o papel do governo federal no financiamento educacional para EJA sempre teve o papel de orientação e indução da política, não cabendo uma ação direta do Ministério da Educação na oferta de cursos de EJA.⁷ As principais ações de campanhas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos contaram, direta ou indiretamente, com financiamento quase que exclusivo da União, como, por exemplo, as campanhas após a década de 1940⁸ e o Mobral⁹ do período da ditadura militar; todavia, as turmas eram de responsabilidade, enquanto mobilização e execução das ações de alfabetização, das secretarias de educação dos Estados e municípios. Essa realidade chega ao final da década de 1990 e ultrapassa a virada do século, até os dias atuais.

Dados apresentados no documento brasileiro preparatório para a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos¹⁰ mostram a execução dos recursos da União em programas de alfabetização e EJA, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Evolução da execução orçamentária dos principais programas de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no nível fundamental – (R\$ milhões) valor real

	2001	2002	2003	2004	2005
Investimentos em alfabetização	Programa Alfabetização Solidária		Programa Brasil Alfabetizado		
	111	128	193	168	210
Investimentos em EJA no nível fundamental	Programa Recomeço		Programa Fazendo Escola		
	260	380	339	412	448

Fonte: SIAFI Gerencial e SIGEF (apud Brasil. MEC. Secad, 2009, p. 22).

Uma constatação evidente dos dados da tabela apresentada é o crescimento contínuo do investimento nas ações da alfabetização e EJA no período de 2001 a 2005. Todavia, para uma análise de política pública, outros dois elementos precisam ser considerados

⁷ Há que se destacar a oferta de EJA por instituições federais, mas continua não sendo o MEC a oferecê-la, como é o caso da experiência do Proeja, que será mencionada neste artigo.

⁸ Conferir Beisiegel (1974).

⁹ Conferir Paiva (1981; 1982a; 1982b).

¹⁰ A VI Confinteia, promovida pela Unesco, será realizada pela primeira vez em um país do hemisfério sul, no Brasil, em dezembro de 2009, em Belém, Estado do Pará.

nessa tabela: primeiramente, o fato de os recursos executados até 2002 estarem exclusivamente destinados ao PAS,¹¹ o que representava o repasse do governo federal para uma única ONG responsável pela ação de alfabetização no País; depois, a partir de 2003, a indicação de que esse recurso passa a ser destinado a vários outros parceiros da sociedade civil que apresentam projetos concorrendo aos recursos do PBA, sendo que, a partir de 2007, os parceiros exclusivos do PBA passam a ser os Estados e municípios.

Dados apresentados pela Secad, em publicação específica sobre a avaliação do Programa Brasil Alfabetizado, demonstram essa mudança de posição do governo federal em relação aos repasses dos recursos do PBA, conforme o Gráfico 1, que mostra a distribuição dos recursos por entidade beneficiada.

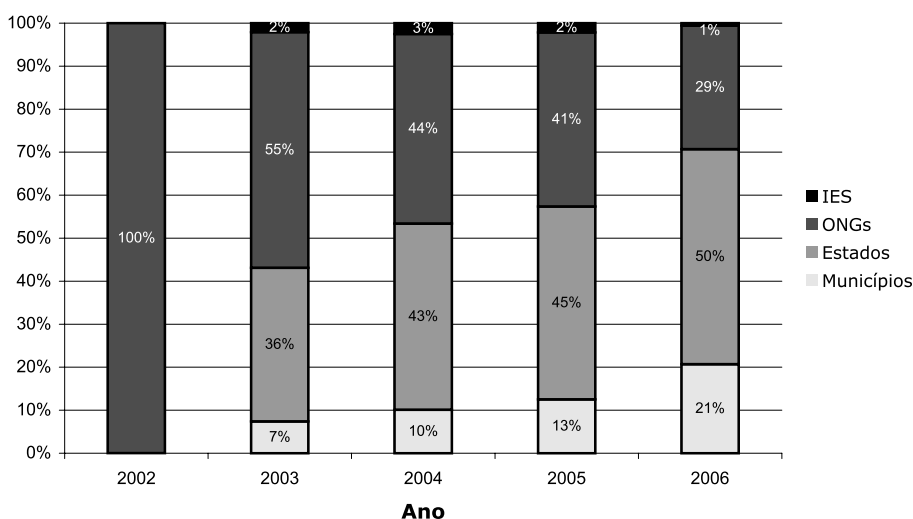


Gráfico 1 – Distribuição de recursos federais para alfabetização de jovens e adultos, por ano e tipo de entidade

Fonte: SBA (apud Brasil. Mec. Secad, 2006, p. 52)

O intenso debate sobre a pertinência ou não da continuidade de convênios federais com entidades públicas e privadas sem fins lucrativos (leia-se, no caso da alfabetização, ONGs, Sistema S e IES), alimentado inclusive por questionamentos da Controladoria Geral da União, resultou na publicação da Resolução FNDE/CD nº 45, de 18 de setembro de 2007, que revogou as resoluções anteriores e definiu o repasse de recursos do programa apenas para os Estados, o Distrito Federal e os municípios.

A decisão de repasse automático dos recursos do PBA para os entes federados custou ao MEC, em especial à Secad, o ônus político de ter que responder aos questionamentos dos movimentos sociais que atuavam na alfabetização de jovens e adultos, desde 2003, por meio dos convênios. As principais críticas vieram da Associação Nacional de Cooperação Agrícola (Anca), que representava os alfabetizadores ligados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e, no campo empresarial, do Serviço Social da Indústria

¹¹ Em 1998, o PAS deixa de ser uma ação específica do Conselho da Comunidade Solidária, órgão da Presidência da República, para constituir-se numa organização não-governamental: Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária (AAPAS), que passou a canalizar a quase totalidade dos recursos do MEC para a alfabetização de jovens e adultos, via FNDE.

(Sesi). Essas três entidades respondiam, desde 2003, fora da ação de Estados e municípios, por mais da metade dos recursos aplicados pelo PBA, ofertando alfabetização em todo o território nacional, nem sempre em articulação com os entes públicos. A opção indicada pelo governo federal a essas entidades foi a de que passassem a estabelecer parcerias no âmbito dos territórios e governos estaduais e municipais, para dar continuidade às ações de alfabetização. Somente os dados da execução de 2008, quando divulgados, poderão confirmar se isso de fato ocorreu.

Desde sua criação em 2003 até o ano de 2009, observa-se um processo intenso de mudanças na configuração do PBA – resultado de uma dinâmica de debates em torno de suas resoluções –, a qual conta com a participação de vários segmentos da sociedade civil e do Estado, presentes na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), e com a discussão permanente com os coordenadores estaduais de EJA e os representantes dos fóruns de EJA, articulada pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secad/MEC.

O acesso às diversas resoluções do PBA pelo site do FNDE¹² revela a complexidade que o programa vai assumindo, numa tentativa de ampliar o atendimento do público. Nele, é possível atentar-se: à diversidade dos sujeitos; às mudanças na forma de pagamento de alfabetizadores e à ampliação de recursos para o pagamento de coordenadores de turmas; à formação e ao material didático; à organização de um sistema informatizado de cadastro de turmas, alfabetizadores, coordenadores e alfabetizandos; à dinâmica de alimentação de dados na ponta do sistema, ou seja, pelos municípios e Estados parceiros; à tentativa de orientação pedagógica sem um determinismo metodológico, mas com indicações do que se espera do processo alfabetizador, incluindo nesse processo a aplicação de testes cognitivos de entrada e saída dos alfabetizandos, para verificar os resultados obtidos. Esses são alguns exemplos, entre tantos outros, que podem ser identificados na complexa engenharia que se construiu em torno do PBA, numa perspectiva de avaliação e monitoramento desse programa, tido como uma das principais metas presidenciais desde 2003.

Numa tentativa de manter a coerência com o discurso de superação da visão de campanha de alfabetização, segundo as estratégias do PBA, o governo vai intensificar as ações na EJA, a partir de 2004, com o Programa Fazendo Escola. O Fazendo Escola permanecerá como ação do governo federal até o momento da inclusão da matrícula da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb),¹³ que substituiu o Fundef a partir de 2007. No início da implantação do Fundeb, até pela pouca mobilização que se viu, no Brasil, em defesa da participação da EJA no Fundo, várias dúvidas foram levantadas: Quais seriam para a EJA os efeitos do peso 0,8 no valor das matrículas dos seus alunos, se comparado ao peso referência 1 atribuído às matrículas do ensino fundamental urbano nas quatro primeiras séries? O que representaria a entrada parcelada das matrículas no Fundo (33% em 2007; 66% em 2008; 100% em 2009)? O que significaria a matrícula de EJA não poder ultrapassar 15% de toda a matrícula no interior no Fundeb em cada sistema?

¹² Cf.: <<http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=legislacao.html#alfabetizado>>.

¹³ Instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, o Fundeb é um fundo de natureza contábil regulamentado pela Medida Provisória nº 339, posteriormente convertida na Lei nº 11.494/2007.

Essas questões permanecem como preocupações para os que acompanham a institucionalização da EJA como política pública. Os dados do Censo Escolar de 2007 mostram uma queda na matrícula da EJA presencial se comparados com os dados de 2006, quando a matrícula foi de 4.861.390 alunos. Considerando que, em 2007, esse número cai para 4.373.155, são quase 500.000 alunos a menos, de um ano para o outro, sendo uma queda observada em todas as regiões do País. A publicação da Pnad, que traz os dados complementares da EJA para 2007, indica que, “do total de 141.513 mil pessoas de 15 anos ou mais de idade, 10.891 mil pessoas (7,7%) frequentavam ou frequentaram anteriormente curso de educação de jovens e adultos, na ocasião do levantamento” (IBGE. Pnad, 2007, p. 29). Os dados do Inep e da Pnad reforçam a preocupação de como mobilizar jovens e adultos para o retorno ao processo de escolarização, pois é evidente que os esforços feitos nesta última década não conseguiram alcançar nem de longe as metas previstas no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001), como veremos à frente.

Finalizando esse destaque dos *marcos legais e operacionais* para a EJA, no contexto da sua configuração como política pública, não se poderia deixar de evidenciar um esforço que vem sendo feito pelo governo brasileiro, a partir de 2004, no que concerne à aproximação das modalidades EJA e Educação Profissional (EP), em especial com a publicação dos Decretos nº 5.154/04, de 23 de julho de 2004, e nº 5.840/06, de 13 de julho de 2006. As modalidades de EJA e EP, como hoje são tratadas pela LDB, tiveram, ao longo do contexto histórico da política educacional brasileira, trajetórias bem distintas: enquanto o foco da EJA seguiu a insistente proposta de campanhas de “erradicação do analfabetismo” e ofertas compensatórias, como o ensino supletivo, o campo da EP foi sendo redirecionado do atendimento “aos indigentes”¹⁴ para o treinamento eficiente da mão de obra necessária ao avanço do capitalismo, principalmente o de base industrial.

A retomada da discussão em âmbito nacional sobre a qualificação profissional trouxe para o campo da EJA uma nova expectativa no que se refere às possibilidades de reconfiguração dos seus currículos. O Decreto nº 5.154 assim retoma a questão:

Art. 1º – A Educação Profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I – formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II – educação profissional técnica de nível médio; e
- III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º – A educação profissional observará as seguintes premissas:

- I – organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
- II – articulação de esforços das áreas de educação, do trabalho e emprego e da ciência e tecnologia. [...]. (Brasil, 2004).

A possibilidade de construção de propostas curriculares de EJA, no ensino fundamental, integradas à perspectiva da formação inicial e continuada de trabalhadores e, no ensino médio, integradas à educação profissional técnica está concretamente amparada no Decreto nº 5.840, que cria o Programa Nacional de Integração da Educação

¹⁴ Dentre os autores que abordam essa contextualização histórica da EP, pode-se destacar Silvia Maria Manfredi (2002).

Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), onde se explicita que

[...] § 2º – Os cursos e programas do Proeja deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:

I – ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador. [...]. (Brasil, 2006).

Esse esforço de reconfiguração do currículo da EJA, numa aproximação com a educação profissional, também é destacado no documento brasileiro preparatório à VI Confinte, que traz, além do destaque para o Proeja, outras iniciativas que estão sendo encaminhadas, no âmbito dos programas federais, para a aproximação entre EJA e formação profissional.

Outra ação relevante que contempla a integração entre formação em nível fundamental e qualificação social e profissional em agricultura familiar e sustentabilidade é o *Programa Saberes da Terra* que surgiu em 2005, vinculado ao Ministério da Educação pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) com a meta de escolarização de 5.000 jovens agricultores de diferentes estados do Brasil. Nos dois anos de sua existência, o *Programa Saberes da Terra* atingiu a formação de jovens agricultores que vivem em comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas e assentamentos em 12 estados do país. A execução da proposta pedagógica e curricular se desenvolve em sistema de alternância, ou seja, em diferentes tempos e espaços formativos: tempo-escola e tempo-comunidade. Atualmente o Programa integra a Política Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) com a denominação de *ProJovem Campo – Saberes da Terra*. A meta para 2008 é atender, em parceria com 21 estados, 35 mil jovens agricultores entre 15 e 29 anos de idade e até 2011, 275 mil jovens. (Brasil. Mec. Secad, 2009, p. 22-23).

28

Esse documento oficial, embora não se trate de uma legislação, representa uma referência importante para a configuração da EJA como política pública: pela concepção de EJA como direito nele expressa; pela dura realidade de não acesso por parte dos jovens e adultos à educação, ainda identificada em seu diagnóstico; pelos imensos desafios nele elencados; e, sobretudo, pelas recomendações que fecham o documento, indicando uma clara agenda de políticas a serem implementadas pelos órgãos oficiais e demandadas e monitoradas pela sociedade civil.

A EJA como pauta política do Estado e da sociedade civil

O que nós fizemos ao longo das últimas décadas foi massificar o acesso ao sistema de ensino, reduzindo nossa capacidade de reflexão e, portanto, a nossa condição de fazer política pública de qualidade, em direção simultânea de fazer com que todos entrem na escola e garantir qualidade para todos. Nós geramos uma situação de quase duplo *status*, como se fosse possível criar uma condição de dupla cidadania. Uma cidadania de primeira ordem, uma cidadania de segunda ordem, onde alguns têm acesso a educação de qualidade e outros, que são a grande maioria, têm acesso a educação de menor e, às vezes, de muito baixa qualidade. (Henriques, 2006, p. 6).

Essa afirmação do ex-secretário da Secad, quando analisa o resultado da política educacional das últimas décadas focada no atendimento a crianças e adolescentes, reforça a compreensão de que a saída da EJA da marginalidade do sistema educacional, onde ainda se encontra, passa pela superação dessa condição, que é uma produção

histórica. Para a maior parte dos jovens e adultos, não há qualquer oferta de educação; quando há, é uma “educação de menor” e, na maioria das vezes, “de muito baixa qualidade”, como disse o secretário.

Como condição histórica, a EJA chega ao século 21 com imensos desafios de conquista de espaço na agenda educacional e de superação de velhas práticas e concepções equivocadas, fortemente marcadas pelas relações que se estabeleceram no Brasil entre o Estado e a sociedade civil, destacadas antes como a constituição de uma “hegemonia couraçada de coerção” (Gramsci, 2007, p. 244). A face mais clara dessa coerção, no campo da política da EJA, acaba se revelando, contraditoriamente, naquilo que lhe dá condições de alguma materialidade, ou seja, o financiamento do governo federal. O contexto histórico de que estamos tratando, o período de 1996 aos dias atuais, é emblemático para confirmar essa capacidade do governo federal de adesão aos seus programas (PAS, Recomeço, PBA e Fazendo Escola) pela lógica do financiamento das ações de alfabetização e EJA.

O que se observa de diferente nessa lógica de hegemonia coercitiva, no período analisado, é que há uma mudança de interlocutor da política induzida pelo governo federal: a clara aliança público/privado no caso do PAS e a focalização dos Estados beneficiários do Programa Recomeço contrapondo-se à publicização dos recursos do PBA a partir de 2007 e à universalização da cobertura das matrículas do Programa Fazendo Escola a partir de 2005. A lógica ainda é a de uma adesão por interesse da chegada do recurso ao ente federado; todavia, essa política assume um papel, digamos, mais republicano quando a priorização desse recurso é para a esfera pública.

O resultado dessa opção republicana, que é a que prevalece nesses últimos anos, impacta a EJA de formas diferenciadas, de acordo com os arranjos políticos em cada Estado ou município e, também, com os destes em relação ao governo federal. Isso explica, por exemplo, a não adesão de Estados como São Paulo, Minas Gerais e Distrito Federal, em vários anos, ao PBA. Nesses, as ações financiadas pelo programa só chegam por meio da adesão dos municípios ou não chegam de forma nenhuma. Por outro lado, há situações de uma extrema coordenação das secretarias de estado da educação, sob a execução do programa, como no caso do Ceará e da Paraíba, onde as adesões individuais de municípios eram muito pequenas.

No caso da alfabetização, a questão que deveria resultar da ação política compartilhada entre União, Estados e municípios era uma ampliação significativa das matrículas no primeiro segmento, o que chega a ser observado se comparado ao primeiro ano de implantação da LDB; no entanto essa ampliação se estabiliza e chega a cair nos últimos anos, conforme a Tabela 2.

A pouca ampliação das matrículas na EJA, em especial no primeiro segmento do ensino fundamental a partir de 2003, segue sendo um desafio para a política educacional. Esperava-se que o comprometimento de Estados e municípios com a oferta de alfabetização pelo PBA representaria a matrícula imediata, se não da maioria, pelo menos de parte desses alfabetizados na rede. Experiências como a do município de Natal e a de Belo Horizonte apontam estratégias nessa direção, quando promovem a continuidade de estudos aos egressos do PBA, inclusive mantendo as turmas de primeiro segmento em que ocorreu a alfabetização inicial – mas essa não é a realidade nacional.

Tabela 2 – Matrícula de EJA no ensino fundamental em cursos presenciais com avaliação no processo por dependência administrativa – 1997-2006

	1ª a 4ª série					5ª a 8ª série				
	Total	Fed.	Estad.	Mun.	Priv.	Total	Fed.	Estad.	Mun.	Priv.
1997	899.072	282	512.598	361.538	24.654	1.311.253	562	942.089	221.383	147.219
1999	817.081	259	371.087	414.744	30.991	1.295.133	431	909.548	282.012	103.142
2001	1.151.429	181	315.377	817.009	18.862	1.485.459	4.704	923.612	450.731	106.412
2003	1.551.018	98	352.490	1.180.243	18.187	1.764.869	811	1.035.015	666.721	62.322
2005	1.488.574	149	282.562	1.183.618	22.245	1.906.976	297	1.017.609	843.518	45.552
2006	1.487.072	159	282.467	1.189.562	14.884	2.029.153	230	1.098.482	891.236	39.205

Fonte: Inep. *Censo escolar* (2006).

Um dado da política nacional que também se pode evidenciar no Censo do Inep é onde se localiza o crescimento de matrículas na EJA: isso ocorre no âmbito municipal. A municipalização – que já é um fenômeno nacional em matéria de educação, após a Constituição Federal de 1988, reforçada com a LDB/96 – é uma tendência da EJA que parece irreversível no que concerne ao ensino fundamental. Outro elemento que contribuiu para o fortalecimento da modalidade no município foi a universalização, pelo Programa Fazendo Escola, do apoio financeiro, enviado por descentralização direta a todos os entes federados com matrícula em EJA. A grande expectativa segue com a implantação do Fundeb, pois a inclusão das matrículas da EJA no Fundo deveria representar, de fato, uma nova condição dentro do sistema educacional. Mesmo com todos os limites que poderiam ser fatores que inibiriam a ampliação da matrícula de EJA, o valor aluno/ano hoje praticado nacionalmente é bem maior do que o valor referência de apoio à EJA enviado aos sistemas pelo Programa Fazendo Escola.

Outro elemento importante para a compreensão política da condição da EJA nesse contexto é a análise de como se dá a gestão dessa política no âmbito dos governos federal, estaduais e municipais. Para tanto, cabe destacar o fato de o País ainda manter uma forte tradição patrimonialista¹⁵ no trato da *coisa pública*. No campo da educação em geral, o *patrimonialismo* revela-se muito presente nas relações que se estabelecem no interior das secretarias de educação dos Estados e municípios e dentro das próprias secretarias do Ministério da Educação.

Isso interfere diretamente na política pública, pois, embora já exista um arcabouço legal tentando orientar a política educacional, ele convive com práticas personalistas e tradicionais na implementação das políticas. No caso específico da EJA, uma análise sobre a política implementada para a modalidade em âmbito federal revela algumas nuances nessa tentativa de superação/manutenção dos elementos patrimonialistas da política educacional; por outro lado, revela também possibilidades de constituição hegemônica menos coercitiva e mais coesa da EJA como política pública.

¹⁵ O termo Estado patrimonial ou patrimonialismo aqui colocado corrobora a visão de Weber (1991) de que o mesmo na sua forma pura jamais existiu. A análise dessa perspectiva de Estado no caso brasileiro, mesmo com perspectivas diferenciadas, já foi exaustivamente feita por Faoro (1993) e Holanda (1971), entre outros. Patrimonialismo é a substantivação de um termo de origem adjetiva: patrimonial, que qualifica e define um tipo específico de *dominação*. Sendo a dominação um tipo específico de poder, representado por uma vontade do dominador que faz com que os dominados ajam, em grau socialmente relevante, como se eles próprios fossem portadores de tal vontade, o que importa, para Weber, mais que a obediência real, é o sentido e o grau de sua aceitação como norma válida – tanto pelos dominadores, que afirmam e acreditam ter autoridade para o mando, quanto pelos dominados, que creem nessa autoridade e interiorizam seu dever de obediência.

Cabe destaque, neste aspecto da tentativa de superação das práticas patrimonialistas, a conquista de um espaço político-administrativo mais autônomo. O fato de ter como referência, na estrutura burocrática do MEC, a EJA numa coordenação dentro da Secretaria de Ensino Fundamental, como ocorreu até 2003, e ver a política de EJA sendo traçada pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos, depois de 2004, dentro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade revela uma diferença no âmbito da gestão dessa modalidade. Um impacto visível no campo da gestão da EJA nos Estados e municípios foi, por exemplo, a indução dos programas PBA e Fazendo Escola na constituição de coordenações específicas para o acompanhamento desses programas. Contraditoriamente, essa possibilidade de gestão específica das ações voltadas para EJA nem sempre representou um trabalho conjunto das coordenações. O fato é que na implementação das ações se vê uma tentativa de indução desse trabalho conjunto, por meio ainda das resoluções do PBA:

Art. 5º São responsabilidades dos agentes do Programa Brasil Alfabetizado:

[...]

III – aos Entes Executores (EE_x) cabe:

[...]

i) orientar os alfabetizadores para que informem os egressos do Programa Brasil Alfabetizado sobre cursos de Educação de Jovens e Adultos – EJA disponíveis na localidade, encaminhando a esses cursos aqueles egressos que pretendem continuar seus estudos, em articulação com a Equipe Coordenadora de EJA nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios, conforme o Artigo 16 desta Resolução; [...]. (Brasil, 2009).

Não há como garantir que essa indução do governo federal rompa de fato com distâncias históricas que viram conviver, por exemplo, ações de Mobral e Ensino Supletivo num mesmo espaço físico sem nenhum trabalho articulado. O que se espera, todavia, é que a possibilidade de institucionalização das coordenações de EJA nas instâncias das secretarias de educação contribua para a formação de uma nova geração de gestores que perceba a importância fundamental das ações articuladas para o avanço das políticas para a EJA. Nesse aspecto, outra estratégia, utilizada pela Secad, de constituição de hegemonia pela coesão mediante os encaminhamentos dos programas foi a realização de reuniões periódicas, desde 2004, com esses coordenadores estaduais e municipais, para discutir as resoluções do PBA e do Programa Fazendo Escola e tratar de outras pautas de interesse da EJA.¹⁶

Entendemos, portanto, que a EJA passa a ocupar um lugar de destaque na agenda educacional com a criação da Secad e que, para além dos elementos já destacados, se inicia uma aproximação importante de vários outros temas da diversidade que são foco das ações da secretaria: as questões indígenas, a educação do campo, a diversidade étnico-racial e de orientação sexual, a questão ambiental, entre outros. A justificativa da existência da Secad pode ser compreendida desta fala:

O nosso desafio é, como a partir da educação, criar uma agenda de políticas públicas que tira esse véu da invisibilidade explícita e revela os componentes que estão associados

¹⁶ O artigo "Gestão da educação de jovens e adultos – espaços possíveis de construção coletiva" (Machado, 2009), apresentado em sessão especial do XXIV Simpósio da Anpae, em Vitória-ES, agosto de 2009, disponível no site www.anpae.org.br/anpae/simpósio2009, discute os elementos importantes da agenda política da EJA que foram pauta nessas reuniões entre a Secad e os coordenadores de EJA dos Estados.

à exclusão e constituem uma agenda de políticas públicas preocupada e dedicada à redução dessas desigualdades.

[...]

A educação, para ser efetiva e não retoricamente incorporada como um direito de todos nesse país, solicita uma política de estado que esteja radicalmente comprometida com a redução da desigualdade, com o enfretamento da dívida educacional e, portanto, radicalmente comprometida, entre outros elementos, com a questão da diversidade. (Henriques, 2006, p. 12, 15).

Essa tônica da diversidade passa a ser um elemento novo nas ações voltadas para a EJA após a criação da Secad.¹⁷ É dela que saem as justificativas para as seguintes alterações nas resoluções do PBA, na tentativa de atender às demandas específicas dos povos do campo, indígenas, quilombolas, pescadores, privados de liberdade, pessoas com necessidades educativas especiais, entre outras. É também resultado dessa preocupação com a diversidade dos sujeitos da EJA o desdobramento de ações conjuntas entre Secad, outras secretarias do MEC e outros órgãos do governo federal, as quais se materializaram em programas como Proeja, Projovem (já mencionados), Pescando Letras, Educando para a Liberdade e Literatura para Todos.¹⁸

Essas ações voltadas para a diversidade, no âmbito do governo federal, vão apresentar maior ou menor ressonância na realidade dos Estados e municípios e, também, depender dos interesses e arranjos políticos dos gestores locais. Um impacto visível em algumas secretarias de Estado – como, por exemplo, Paraná e Tocantins – é a criação de departamentos ou gerências com o *perfil Secad*, ou seja, que passarão a reunir as ações e os programas voltados para atender ao público da diversidade.

Uma mudança importante no encaminhamento das políticas de financiamento do MEC, com a criação da Secad, foi a publicação de editais pelo FNDE¹⁹ voltados para as áreas da diversidade, estimulando ações afirmativas, publicação de material específico, abertura de turmas específicas para os diferentes públicos, formação de professores para a diversidade, entre outras. A perspectiva que orientava a Secad, nessas ações implementadas a partir de 2004, era a seguinte:

Educação na diversidade não pode ser só a expressão de boas, inteligentes e exitosas práticas localizadas. É óbvio que precisamos disso, precisamos ter as boas experiências, precisamos mais do que isso, ter um bom catálogo das experiências, precisamos documentar as boas experiências. *Mas o desafio-chave de uma política pública é que garanta ou que crie campos de confiança nos atores sociais, que crie possibilidade de efetividade na qualidade de vida das pessoas, que ela precisa ter escala.* E para que ela tenha escala, nós precisamos romper com idiosincrasias, com experiências isoladas que se sustentam só porque é uma pessoa com capacidade empreendedora que garantiu aquele resultado mas que quando nós a atiramos, tudo se esvai. (Henriques, 2006, p. 34 – grifo nosso).

Trata-se da perspectiva de uma política pública que aproxima atores sociais e cria condições reais de melhoria na qualidade de vida em escala crescente de pessoas

¹⁷ Na reestruturação do MEC, o fortalecimento de políticas e a criação de instrumentos de gestão para a afirmação cidadã tornaram-se uma prioridade, valorizando a riqueza de nossa diversidade étnica e cultural. A constituição da Secad traduz uma inovação institucional. Pela primeira vez, estão reunidos os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as coordenações de educação indígena, educação no campo e educação ambiental. Essa estrutura permite também a articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica (cf. Brasil. MEC. Secad, 2004).

¹⁸ Há no diagnóstico das ações de EJA, presentes no documento brasileiro preparatório à VI Confinteia (Brasil. MEC. Secad, 2009), uma explicitação dessa agenda pela diversidade.

¹⁹ Para conhecer os editais publicados entre 2004 e 2009, acesse o portal do FNDE: <www.fnde.gov.br>.

beneficiadas. Portanto, a reflexão sobre a educação na diversidade nos parece ser o eixo que orienta a EJA como pauta política na perspectiva do Estado, em especial a partir de 2004. Isso nos remete a pensar neste *Enfoque* como a EJA tem sido pautada pela sociedade civil no período analisado, já que estas compõem, juntamente com os órgãos de governo, os referidos atores sociais.

A ênfase dada até o momento às políticas de governo, principalmente nos mandatos que se sucederam entre 1995 e 2009, não deve perder de vista a atuação da sociedade civil na proposição, implementação e problematização das ações, dos projetos e dos programas que representam a política voltada para a EJA. A análise da organização desses atores sociais, nesse período, revela uma mudança significativa na organização da sociedade civil que luta pela EJA no País. Se nos formos reportar aos idos da preparação do Brasil para a V Confinteia,²⁰ em 1996, quando mobilizados pelo MEC reuniram-se vários segmentos que atuavam na EJA – universidades, movimentos populares, movimentos sindicais, setor empresarial, gestores de EJA e organizações não governamentais que atuavam em formação de educadores, pesquisa e ações de alfabetização e EJA –, é perceptível que já nesse contexto havia uma *mistura* entre o que era Estado e o que era sociedade civil.

O que resultou dessa *mistura* de pessoas e instituições que atuam em EJA, tanto no campo dos governos como no campo dos movimentos e instituições não governamentais, é o que se chama hoje fóruns de EJA do Brasil. Sua trajetória histórica, como já anunciado na nota 4 deste artigo, pode ser conhecida pelo acesso ao portal www.forumeja.org.br. A questão central que se coloca hoje na pauta política dos fóruns de EJA do Brasil²¹ nos parece ser a luta pela EJA como direito à educação. O que se pode perguntar no âmbito da construção da política pública de educação para jovens e adultos é: Que contribuição uma organização social que congrega representantes do Estado e da sociedade civil, como se caracterizam os fóruns de EJA, pode dar a essa modalidade?

Para responder a essa questão, cabe voltar aos três elementos da fala do ex-secretário da Secad, quando ressalta que a educação na diversidade, como um desafio para a política pública, é aquela que “[...] garanta ou que crie campos de confiança nos atores sociais, que crie possibilidade de efetividade na qualidade de vida das pessoas, que ela precisa ter escala” (Henriques, 2006, p. 34). Os três aspectos destacados têm muita relação com a pauta de criação e existência dos fóruns de EJA, isto porque a constituição histórica desses grupos que se encontram periodicamente, nos Estados e no seu interior, une os diversos atores sociais, sejam eles representantes dos diferentes segmentos que atuam na EJA, educadores ou educandos, bem como revela a constituição de laços de confiança e expectativa quanto à possibilidade de intervenção mais qualificada nessa modalidade.

Esses chamados campos de confiança não eliminam, nos fóruns de EJA, as tensões naturais em um movimento que congrega atores de diferentes matrizes teóricas e práticas. As tensões próprias desse movimento encontram-se expressas nos

²⁰ V Conferência Internacional de Educação de Adultos, promovida pela Unesco, em Hamburgo, Alemanha, em 1997.

²¹ As reivindicações que partem das análises políticas realizadas pelos fóruns de EJA do Brasil encontram-se disponíveis nos relatórios dos Encontros Nacionais de Jovens e Adultos (Enejas), no portal dos fóruns.

relatórios que esses fóruns publicam anualmente em seu portal, resultados dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Enejas) que ocorrem ininterruptamente desde o ano de 1999,²² tendo como foco a discussão da política pública para EJA. Não há na história da educação brasileira uma modalidade de ensino que tenha vivido essa experiência de *convivência, tensa, mas duradoura*, de um movimento permanente que luta pela institucionalização de uma política pública de direito, como é o caso da educação voltada para jovens e adultos, com essa capilaridade que atinge, hoje, todos os Estados brasileiros.

Quanto à efetividade na qualidade de vida das pessoas, a política pública que os fóruns de EJA defendem percebe todos os sujeitos envolvidos como demandantes dessa qualidade de vida. Nesse sentido, a defesa é, primeiramente, de uma escolarização básica de qualidade para a população jovem e adulta, mesmo que os demandantes desse direito não tenham a total consciência dele. Buscar qualidade de vida implica um processo de convencimento das pessoas não escolarizadas de que faz sentido a luta pelo acesso ao conhecimento. Essa também é a luta pelo reconhecimento do espaço da EJA, por exemplo, nas universidades, nos seus diversos campos de atuação, seja no ensino, seja na pesquisa ou na extensão. É a luta pela formação e valorização dos profissionais das redes públicas ou dos movimentos sociais e populares que atuam na EJA como educadores ou gestores. É a defesa de uma EJA que se abra aos desafios da intersetorialidade com o mundo do trabalho e da economia solidária, da cultura, da saúde, dos direitos humanos.

Finalmente, essa política pública perseguida pelos fóruns *precisa ter escala*; ou seja, num país de vasto território como o Brasil, precisa-se atender o maior número possível de pessoas. No que concerne à oferta da EJA nos níveis fundamental e médio, não há grandes discordâncias em relação ao fato de que esse é um papel que deve ser assumido por secretarias estaduais e municipais, todavia persiste esta questão: Como mobilizar o aluno que já não vê sentido na volta à escola? Ou, ainda, como superar a situação de uma oferta de escola que não é compatível com a realidade e o anseio desses jovens e adultos?

A escala também vai na direção das necessidades de formação de professores, que, está claro, não é uma tarefa apenas das instituições de educação superior, pois precisa-se da parceria com os sistemas de ensino e com o movimento popular e social, que muito acumulou nesse campo na última década.

Essa perspectiva de educação como direito – pauta da sociedade civil e da sociedade política, representada pelos fóruns de EJA – requer, para concretizar-se, uma mudança de mentalidade em relação ao sentido da escola, ao papel que ela deve cumprir no âmbito da comunidade e ao significado do ato de educar e aprender. Não há nada de totalmente novo nisso, só algo cada vez mais desafiador, pois há uma dificuldade real de se colocar educação de jovens e adultos como direito na pauta dos próprios jovens e adultos que já passaram pela escola e não veem mais sentido em retornar, a não ser em busca de uma certificação aligeirada, que não corresponde em nada à concepção de educação defendida pelos fóruns de EJA. O que o movimento dos fóruns de EJA segue defendendo, no que concerne à escolarização, guarda muita

²² Cf.: <<http://www.forumeja.org.br/enejas>>.

sintonia com o que Paulo Freire destacava sobre por que trazer o povo de volta à escola:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história. (Freire, 2001, p. 23).

Portanto, tanto o foco na diversidade, fortemente presente na pauta política do Estado, como o foco na educação como direito, presente na pauta política dos fóruns de EJA, parecem retomar essa ideia-força do pensamento marxiano e freireano que considera o indivíduo como *sujeito de sua própria história*. Em havendo essa consonância no campo da perspectiva política, ainda há que se interrogar, finalmente, se os marcos legais e operacionais, já apresentados, estão de fato dando conta de responder a ela, já que, no campo de políticas públicas, as formalizações em atos normativos e operacionais estão, no âmbito de sua constituição, imbricadas numa posição política.

Algumas considerações finais e provisórias

As discussões aqui apresentadas buscaram apontar os desafios postos historicamente para a EJA constituir-se como política pública de Estado, superando as ações pontuais de governos. O eixo dessa perspectiva situa-se, hoje, numa perspectiva de Estado ampliado, na ação articulada entre a sociedade política e a sociedade civil, ou seja, nas ações governamentais que se materializam em marcos legais e operacionais, orientados por uma perspectiva política de EJA como respeito à diversidade e garantia do direito de todos à educação.

As ações voltadas para EJA revestem-se de uma certeza histórica quanto aos limites e possibilidades de essa modalidade constituir-se como política pública de Estado, na garantia do acesso da educação como direito de todos. Não basta o arcabouço legal, embora ele já exista; não bastam as condições efetivas de financiamento, que já estão inicialmente dadas pelo Fundeb: é fundamental a permanente inquietação e mobilização dos sujeitos que demandam a EJA, pelos seus mais diversos motivos, por meio dos fóruns. Isso fará com que a vigilância no cumprimento e aprimoramento das leis seja uma constante nessa modalidade.

No campo das reflexões e embates das políticas educacionais atuais, não se pode deixar de explicitar o grande desafio que se configura para a EJA: a realização de dois eventos que ocorrerão nos próximos meses, um de cunho internacional e outro de cunho nacional.

Primeiramente, cabe destacar as expectativas do Brasil ao sediar a VI Confinteia, em que se espera imprimir mais uma vez as diferenças de concepções de educação de adultos nos países situados ao norte e ao sul do Equador, uma diversidade que precisa ser assumida e respeitada em âmbito mundial, ou então se corre o risco dos reducionismos teórico-metodológicos e políticos, neocolonizadores, e do

descompromisso dos representantes de governos com ações que efetivamente pensem a alfabetização integrada à EJA e essa numa relação clara com o mundo do trabalho.

O outro evento, de âmbito nacional, que muito desafia a EJA é a Conferência Nacional de Educação (Conae), que acontecerá de 28 de março a 1º de abril de 2010. Já ocorreram as etapas municipais e intermunicipais desse processo; no final de 2009, será realizada a etapa estadual. A questão que permanece é como articular toda essa caminhada, já consolidada, dos marcos legal, operacional e político da EJA, para que ela ocupe espaço político no debate nacional sobre educação. O que se espera é que as reflexões aqui apresentadas possam suscitar dúvidas, divergências e confluências, para, em alguma medida, organizar o debate que precisará ser feito rumo à VI Confinteia e à Conae.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados. 1997.

_____. Novas configurações institucionais e as políticas educativas: problematizando uma agenda de pesquisa. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. [*Trabalhos encomendados*]. 2001. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/24/>>. Acessado em: 22 jun. 2009.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira, 1974.

BRASIL. *Decreto n. 5.154*, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jul 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>.

_____. *Decreto n. 5.840*, de 13 de julho de 2006. Institui no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 jul. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm>.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 dez. 1996b.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>.

_____. Conselho da Comunidade Solidária (CCS). *Programa Alfabetização Solidária*. Brasília: Presidência da República, 1996.

_____. *Programa Alfabetização Solidária – resultados do projeto piloto: avaliação*. Brasília: Presidência da República, 1997.

_____. *Programa Alfabetização Solidária – avaliação final: módulo III*. Brasília: Presidência da República, 1998.

_____. *Programa Alfabetização Solidária – avaliação final: módulo V*. Brasília: Presidência da República, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. Assunto: diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 jun. 2000a.

_____. Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19. jul. 2000b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Resolução CD/FNDE nº 10, de 20 de março de 2001. Estabelece os critérios e as formas de transferência de recursos financeiros aos governos dos Estados e dos municípios com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 mar. 2001, Seção I, p. 101-109. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2001/res010_20032001.pdf>.

_____. Resolução CD/FNDE nº 25, de 16 de junho de 2005. Estabelece os critérios e as normas de transferência de recursos financeiros ao Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos. 2005. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2005/res025_16062005.pdf>.

_____. Resolução CD/FNDE nº 45 de 18 de setembro de 2007. Revoga as Resoluções CD/FNDE nº 12, 13, 32 e 33 de 2007, estabelece critérios e procedimentos para a transferência automática dos recursos financeiros aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios, e estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado no exercício

de 2007. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2007/res045_18092007.pdf>..

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Resolução CD/FNDE nº 12, de 03 de abril de 2009*. Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática dos recursos financeiros para o exercício de 2009 aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios e para o pagamento de bolsas no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado. Brasília, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo escolar*. 1996-2007.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). *Todos juntos para democratizar a educação*. Brasília, 2004.

_____. *Brasil alfabetizado: caminhos da avaliação*. Brasília, 2006. (Coleção Educação para Todos, v. 18, Série Avaliação, n. 1). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13529%3Acolecacao-educacao-para-todos&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913>.

38

_____. *Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – VI Confitea*. Brasília: MEC; Goiânia: Funape/UFG, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=145731&co_midia=2>.

FAORO, Raymundo. A aventura liberal numa ordem patrimonialista. *Revista da USP*, n. 17, p. 14-29, mar./maio 1993.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel: notas sobre o Estado e a política*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. (Cadernos do cárcere, v. 3).

HENRIQUES, Ricardo. *Aula inaugural do curso Educação na Diversidade*: curso de extensão oferecido pela UnB em parceria com a Secad/MEC, no período de abril a junho de 2006. [não publicado].

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2007*: aspectos complementares da educação de

jovens e adultos e educação profissional. [Brasília, 2007]. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/suplementos/jovens/default.shtm>>.

LEMME, Paschoal. *Memórias de um educador*. 2. ed. Brasília: Inep, 2004. v. 5.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Maria Margarida. Gestão da educação de jovens e adultos: espaços possíveis de construção coletiva. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO (24.) E CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2009, Vitória. [Trabalhos apresentados]. Vitória: Anpae, 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/anpae/simposio2009/cd_rom.php>.

MACHADO, M. M.; GROSSI JUNIOR, G. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação e nos Planos Estaduais de Educação. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO (24.) E CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2009, Vitória. [Trabalhos apresentados]. Vitória: Anpae, 2009.

NEVES, Lúcia M. W. Por que dois Planos Nacionais de Educação? In: NEVES, Lúcia M. W. (Org.). *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

PAIVA, Vanilda P. Mobral: um desacerto autoritário – 1ª parte: o Mobral e a legitimação da ordem. *Síntese*, v. 8, n. 23, p. 83-114, set./dez. 1981.

_____. Mobral: a falácia dos números (Um desacerto autoritário II). *Síntese*, v. 9, n. 24, p. 51-72, jan./abr. 1982a.

_____. Estratégias de sobrevivência do Mobral (Um desacerto autoritário III). *Síntese*, v. 9, n. 25, p. 57-91, maio/jun. 1982b.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Ed. UnB, 1991. v. 1.

Maria Margarida Machado, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

mmm2404@gmail.com

O que pensam outros especialistas?

pontos de vista

Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional

Timothy D. Ireland

Resumo

Duas variáveis são fundamentais para se compreender o campo da educação de jovens e adultos: de um lado, a abrangência do “todos” na chamada educação para todos e, de outro, a amplitude do conceito da educação, no que concerne à escolarização e a processos de aprendizagem ao longo da vida. Para analisá-las, o autor pauta-se nos principais documentos e conceitos formulados em eventos internacionais, ocorridos no período de 1990 a 2009, começando com a Cúpula Mundial para a Infância (Nova Iorque, 1990) e a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), finalizando com a análise das principais características dos programas, políticas e estratégias internacionais para a educação de jovens e adultos no período pós-Hamburgo, palco da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea – 1997). Apresenta a nova orientação conceitual que predomina e os desafios que ela representa para a VI Confintea que ocorrerá no Brasil em dezembro de 2009.

Palavras-chave: Educação para Todos; educação de jovens e adultos; conferências internacionais.

Abstract

Twenty years of Education for All (1990-2009): a balance of youth and adult education on the international scene

Two variables are essential to understand the field of youth and adult education: on one side, the breadth of "all" in the so-called education for all and, on the other, the amplitude of the concept of education, in respect to schooling and processes of lifelong learning. In order to analyse these, the author uses the principal documents and concepts formulated in international events, which have taken place in the period 1990-2009, beginning with the World Summit for Children (New York, 1990) and the World Conference on Education for All (Jomtien, 1990), and concluding with an analysis of the principal characteristics of international programmes, policies and strategies for youth and adult education in the post-Hamburg period, stage for the Fifth International Conference on Adult Education (Confinteia V – 1997). He presents the new conceptual orientation which predominates and the challenges which this represents for the VI Confinteia that will take place in Brazil in December 2009.

Keywords: Education for All; youth and adult education; international conferences.

Submeter determinado artigo a um título antes de escrevê-lo claramente implica riscos. Ao elaborar o texto, os argumentos e dados não sempre obedecem à lógica pre/estabelecida e implícita no título. Enfrentamos duas opções: abandonar o título original e deixar o batismo por último ou tentar enquadrar as evidências – foi o caso deste artigo, e escolhi a primeira opção. O título original continha uma redondeza atraente: um caminho já bastante bem palmilhado, o período cobrindo o intervalo entre as duas últimas edições (5^a e 6^a) da mesma série de conferências – as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteas) – e uma simbologia e dialética emotivas contrapondo o velho mundo da Europa Ocidental, representado por Hamburgo, e o novo mundo da América Latina, representado pela cidade de Belém do Pará. Pretendia fazer um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional "De Hamburgo a Belém do Pará"; a evidência me frustrou. Descobri que era impossível entender o novo universo conceitual que fundamentava os principais documentos de Hamburgo sem buscar as suas raízes no longo ciclo de conferências que a comunidade internacional promoveu durante a década de 1990, começando com a Cúpula Mundial para a Infância (Nova Iorque, 1990) e a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990).

Nas doze conferências do ciclo,¹ os governos que participaram se comprometeram a endereçar com urgência, como parte de uma nova agenda para o

¹ 1990 – Cúpula Mundial para a Infância (Nova Iorque); 1992 – Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio de Janeiro); 1993 – Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (Viena); 1994 – Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Cairo); 1994 – Conferência Global sobre o Desenvolvimento Sustentável de Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento (Bridgetown, Barbados); 1994 – Conferência Internacional sobre a Redução de Desastres Naturais (Yokohama); 1995 – Cúpula Mundial de Desenvolvimento Social (Copenhague); 1995 – 4^a Conferência Mundial de Mulheres (Beijing); 1995 – 9^o Congresso da ONU sobre a Prevenção de Crime e o Tratamento de Infratores (Cairo); 1996 – 2^a Conferência da ONU sobre Assentamentos Humanos – Habitat II (Istambul); 1996 – Cúpula Mundial de Alimentos (Roma); 1996 – 9^a Conferência da ONU sobre Comércio e Desenvolvimento – IX UNCTAD (Mídrand, África do Sul).

desenvolvimento mundial, alguns dos problemas mais prementes que o mundo enfrentava. Tais problemas se referiam a bem-estar de crianças, proteção do meio ambiente, direitos humanos, empoderamento de mulheres, emprego produtivo, saúde reprodutiva e desenvolvimento urbano, todos ligados aos temas de paz, desenvolvimento e segurança humana. Cada conferência chegou a acordos sobre questões específicas num novo espírito de cooperação e propósito globais e, ao mesmo tempo, buscou articular seus temas e planos de ação aos das outras conferências de uma forma deliberada, fortalecendo o entendimento comum do processo de desenvolvimento que frisava o papel da democracia e o respeito a todos os direitos humanos e às liberdades fundamentais, incluindo o direito ao desenvolvimento. Se o direito ao desenvolvimento era o eixo comum dessas conferências, o eixo inaugurado em Jomtien era claramente o direito à educação – educação para todos. São dois eixos que percorrem a década: no primeiro caso, em Hamburgo e em termos de educação de adultos, busca-se expressar a centralidade do homem para o processo de desenvolvimento e a essência da aprendizagem para o seu desenvolvimento; no segundo caso, que tem a sua continuidade natural no Fórum Mundial de Educação, em Dacar, no ano de 2000, o direito de todos à educação lançado em Jomtien termina sendo reduzido ao direito de todas as crianças à educação, embora em Hamburgo, em 1997, se tenha buscado resgatar o verdadeiro significado de educação para todos no sentido amplo e dentro da perspectiva do conceito da aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*).

Assim, o período em estudo, de 1990 a 2009, também possui certa simetria: abre com uma série de conferências e fecha com um conjunto de quatro conferências internacionais sobre educação, organizadas pela Unesco em um ano:

- 48ª Conferência Internacional de Educação (Genebra, novembro de 2008);
- Conferência Mundial sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável (Bonn, março/abril de 2009);
- Conferência Mundial sobre Ensino Superior (Paris, julho de 2009);
- VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Belém do Pará, dezembro de 2009).²

Da mesma forma que existe uma sinergia coletiva entre as conferências³ da década de 90, existem também articulações fortes entre as conferências do segundo conjunto, as quais abordam, a partir de pontos de vista diferentes, “os principais problemas do mundo contemporâneo para os quais a educação poderá fazer a diferença, com a condição de que sejam elaboradas políticas fundamentadas em uma visão global dos sistemas educativos” (Unesco, 2008). Embora a última conferência ainda não tenha acontecido, há fortes indícios de como se comportará.

² A Confitea VI, programada para maio de 2009, foi adiada preventivamente pelo governo brasileiro, em razão da pandemia da gripe A (H1N1), inicialmente chamada de “gripe suína”.

³ A primeira (I CE) trata da educação inclusiva, a segunda se compromete com a agenda para a segunda metade da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DESD), a terceira (Ensino Superior) aborda a nova dinâmica da educação superior e a pesquisa para a transformação social e o desenvolvimento e a quarta (Confitea VI) terá como tema “Viver e aprender para um futuro viável: o poder da aprendizagem de adultos”.

O grande arcabouço conceitual estratégico para o campo da educação é, sem dúvida, a chamada educação para todos, que fundamenta todas as principais estratégias internacionais do período: a Declaração de Jomtien, o Compromisso de Dacar, a Declaração de Hamburgo e, depois, os Objetivos do Milênio, a Década de Alfabetização da ONU (United Nations Literacy Decade – UNLD), a Iniciativa da Alfabetização para o Empoderamento (Literacy Initiative for Empowerment – Life), o Prelac na América Latina e no Caribe, o Plano Ibero-Americano de Alfabetização (PIA) na Ibero-América, entre várias outras. Do ponto de vista da educação de jovens e adultos, são duas as importantes variáveis que nos interessam: de um lado a abrangência do “todos” na chamada da educação para todos e, de outro, a amplitude do conceito da educação – educação se refere à escolaridade ou a processos de aprendizagem ao longo da vida?

A seguir, pretendo buscar os fundamentos dos dois eixos citados acima: o princípio do direito à educação, base do conceito da educação para todos, e a nova concepção de desenvolvimento elaborada ao longo da década de 90. Procurarei evidenciar a forma em que se tenta sintetizar os dois eixos nos principais documentos e conceitos formulados em Hamburgo no ano de 1997, para, depois, apontar três eventos, de naturezas diferentes, que estabeleceram novos limites nessa visão ampliada da educação de adultos: o Fórum Mundial de Educação, em Dacar, em 2000; o lançamento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, também em 2000; e o ataque terrorista às Torres Gêmeas em Nova Iorque, em setembro de 2003, que impulsionou uma nova orientação das relações internacionais.

Em sequência, busco analisar as principais características dos programas, políticas e estratégias internacionais para a educação de jovens e adultos no período pós-Hamburgo, demonstrando a nova orientação conceitual que predomina e os desafios que isto coloca para a Confinteia VI.

Educação como direito

A Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, no seu artigo 26, estabelece o direito de todos à educação:

- 1) Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior está baseada no mérito.
- 2) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
- 3) Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada aos seus filhos.

O direito à educação foi reforçado pela Convenção Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, assinada em 16 de dezembro de 1966. No seu Artigo 13º, ela garante:

1. Os Estados-Signatários do presente Pacto reconhecem o direito de toda a pessoa à educação. Concordam que a educação deve ser orientada até ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e deve fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam, deste modo, que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente numa sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos e religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Embora não seja possível nem desejável hierarquizar os direitos fundamentais, não há dúvida de que o direito à educação cumpre um papel essencial no sentido de operar como um direito-chave que abre o conhecimento de outros direitos. Na conferência de abertura do 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), realizado de 5 a 8 de julho de 2009, em João Pessoa, a professora Ana Maria Rodino, da Universidad de Costa Rica, argumentou, inclusive, em prol da ampliação do direito à educação, da sua definição como direito à aprendizagem e de sua inclusão nos direitos humanos.

Ao promover uma cultura de respeito aos direitos humanos como base fundamental para o convívio humano, a Unesco também promove a busca de uma Cultura de Paz como ambiente necessário ao seu exercício.

A promoção de uma Cultura de Paz foi estabelecida como meta, pela Unesco, no Congresso Internacional sobre Paz nas Mentes do Homem (Costa Marfim, 1989) e subsequentemente consolidada na Declaração e Programa de Ação para uma Cultura da Paz. O tema foi retomado pelo Relatório Delors, que, entre os quatro pilares da aprendizagem, estabelece o aprender a conviver como um elemento essencial do processo educativo e talvez o mais difícil de alcançar no atual contexto mundial.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, adotou o conceito de “educação básica”, propondo uma visão ampliada não restrita à educação escolar nem à infância:

Artigo 1º – Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem

1. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo [...].

Dez anos mais tarde, ao avaliar o avanço da Educação para Todos mundialmente, as principais críticas não foram dirigidas ao conceito estabelecido em Jomtien, mas à sua aplicação nas políticas nacionais de educação. De acordo com Torres (2006), as seis metas de Educação para Todos, que incluíram crianças, jovens e adultos como sujeitos, terminaram reduzidas a uma meta principal, a universalização da educação primária centrada no acesso e matrícula, com destaque especial para as meninas.

Em Dacar, em 2000, as metas acordadas em Jomtien sofreram algumas mudanças, sem, contudo, mudar substancialmente o conceito fundamental do direito a todos (crianças, jovens e adultos) à educação:

3. Reafirmamos a visão da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que toda criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar sua sociedade. (Unesco, 2001, p. 8).

Assim, em termos conceituais, os documentos principais de Jomtien e Dacar – a Declaração Mundial e o Compromisso de Dacar – reafirmam o direito não discriminatório de todos à educação, independentemente de idade, conforme a elaboração inicial da Declaração Universal de Direitos Humanos, que explicita: “*Toda pessoa tem direito à instrução*”.

Desenvolvimento social como direito

O conceito de desenvolvimento vinha sofrendo uma redefinição desde a década de 1970, quando a relação entre desenvolvimento econômico e degradação ambiental foi colocada na agenda internacional na Conferência sobre o Meio Ambiente Humano, da ONU, realizada em Estocolmo em 1972. Em 1983, a Comissão Brundtland cunhou o conceito de desenvolvimento sustentável como uma abordagem alternativa ao termo mais comum baseado em crescimento econômico que “responde às necessidades do presente sem comprometer a capacidade de gerações futuras para atender as suas próprias necessidades”. Na década de 1990, embora não haja nenhuma receita universal para o desenvolvimento pleno, os documentos produzidos no conjunto de conferências apontam para a noção de desenvolvimento como um direito, juntamente com os outros direitos humanos e liberdades fundamentais. Também destacam a importância de, senão inverter o típico processo de cima para baixo na formulação de políticas, incluir a contribuição de instâncias comunitárias nesse processo. Existe uma crescente aceitação de um conceito comum de desenvolvimento centrado nos seres humanos, em suas necessidades, direitos e aspirações. Na sua compreensão do processo de desenvolvimento, há pelo menos quatro dimensões semelhantes nas conclusões:

- Colocar o ser humano no centro de desenvolvimento exige uma abordagem multidimensional para dar conta da natureza multifacetada do bem-estar individual e social.
- A erradicação da pobreza, a satisfação das necessidades básicas de todas as pessoas e a proteção de todos os direitos e liberdades fundamentais humanas precisam ser incluídas entre as metas principais de desenvolvimento.

- Investimentos em saúde, educação e capacitação são essenciais para o desenvolvimento de recursos humanos, bem como a promoção de políticas de participação democrática e de empoderamento.
- Para alcançar desenvolvimento sustentável nas suas dimensões econômica, social e ambiental, é capital que exista melhoria no *status* das mulheres.

A título de exemplo, a Declaração sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, da ECO-92, realizada no Rio de Janeiro, definiu entre os seus princípios que “Os seres humanos estão no centro das preocupações para o desenvolvimento sustentável. Eles têm o direito a uma vida saudável e produtiva em harmonia com a natureza”. Ao mesmo tempo, a Agenda 21 da mesma conferência aponta a educação como de fundamental importância “na promoção do desenvolvimento sustentável e para aumentar a capacidade do povo para abordar questões de meio ambiente e desenvolvimento” (Capítulo 36, “Base para a ação”, item 36.3). Dois anos mais tarde (setembro de 1994), na cidade do Cairo, durante a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, a educação foi mais uma vez enfatizada como fator-chave para o desenvolvimento sustentável:

11.2. [...] é, ao mesmo tempo, um componente do bem-estar e fator no aumento do bem-estar, por meio de seus vínculos com fatores demográficos, econômicos e sociais. A educação é também um meio de capacitar o indivíduo a ter acesso ao conhecimento, que é a pré-condição para enfrentar, por quem quer que seja, a complexidade do mundo de hoje. (International Conference..., 1994).

Desenvolvimento e educação

A 5ª Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada quase no final desse ciclo de Conferências, em 1997, evidencia um exercício de síntese do conceito de desenvolvimento sustentável com o princípio de educação como direito humano fundamental e a sua tradução mais recente no conceito de educação para todos e, ao mesmo tempo, a sua ampliação. Em consonância com o Relatório Delors (*Educação: um tesouro a descobrir*), publicado no ano anterior à Confinte V, a Declaração de Hamburgo busca fundamentar esse novo conceito de educação, compreendido como o direito de todos a aprenderem ao longo da vida, ao reafirmar os quatro pilares básicos essenciais de Delors: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos ou aprender a viver com os outros; aprender a ser.

No seu primeiro parágrafo, a Declaração de Hamburgo reafirma, como as conferências anteriores, que “apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável” (Paiva, Machado, Ireland, 2004, p. 41). Seguindo o mesmo raciocínio, a Agenda para o Futuro observa que “a educação de adultos adquiriu uma amplitude e uma dimensão acrescidas; ela tornou-se um imperativo para o lugar de trabalho, o lar e a comunidade, no momento em que homens e mulheres lutam para influir sobre o curso de sua existência em cada uma de suas etapas” (p. 53).

Com base na formulação, já amplamente divulgada, da educação de adultos como um processo que inclui “a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos” (p. 42), a Agenda para o Futuro da Aprendizagem de Adultos (e não “educação de adultos”, como tem sido traduzida em português) elencou uma lista de dez temas prioritários para a próxima década. Esses temas incluíram a contribuição da educação de adultos, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, para a democracia, para as relações de gênero, para com as transformações no mundo do trabalho em relação ao meio ambiente, à saúde e à população, para a cultura, meios de comunicação e novas tecnologias de informação, para os direitos e aspirações dos diferentes grupos (pessoas idosas, migrantes, ciganos, nômades, refugiados, deficientes, privadas de liberdade, entre outros) e para a promoção da cooperação e da solidariedade internacionais. Dessa forma, a Declaração de Hamburgo não somente buscou responder às demandas postas pelas conferências que a antecederam, mas também tentou estabelecer um novo paradigma para a educação de adultos como componente constituinte da aprendizagem ao longo da vida. Reafirmou que os processos de aprendizagem são implícitos num conceito de desenvolvimento sustentável que coloca o ser humano, um sujeito multifacetado por natureza, no seu centro. A capacidade e a necessidade de interagir com os ambientes social e natural só são possíveis quando compreendidas como relações educativas.

Período pós-Hamburgo: mudanças conceituais

Três eventos, de naturezas diferentes, puseram novos limites nessa visão ampliada da educação de adultos. Embora a retomada da agenda de Educação para Todos em Dacar, no ano 2000, tenha estabelecido metas específicas para educação de adultos, essas metas priorizaram ações voltadas para a alfabetização e educação básica de adultos. Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, lançados em 2000, não fizeram menção direta à educação de adultos, embora ficasse subentendido que seria impossível alcançar os objetivos sem novos investimentos na educação de adultos, com destaque para a alfabetização – uma visão bastante instrumental do papel da educação no combate à pobreza. O terceiro evento, o ataque terrorista às Torres Gêmeas, em Nova Iorque, foi seguido por uma nova orientação das relações internacionais: da perspectiva otimista visando um consenso global em torno das prioridades para uma nova agenda de desenvolvimento e cooperação, passamos para uma visão ofensiva baseada em políticas de segurança e de intervenção preventiva.

Como indicado anteriormente, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, em 1990, adotou seis metas fundamentadas em uma visão ampliada da educação básica não restrita à educação escolar nem a crianças em idade escolar. Essa visão ampliada abrangia educação infantil e primária, alfabetização, educação básica e capacitação de jovens e adultos, uma preocupação com os resultados

dos processos de aprendizagem e a divulgação pública de informação relevante para contribuir para a melhoria da vida das pessoas (Torres, 2006). Nos dez anos entre Dacar e Jomtien, primeiro o Relatório Delors e depois a Confintea V buscaram frisar a importância de se inverter a lógica comum da educação centrada no ensino e passar para uma compreensão do processo que coloca os sujeitos, e conseqüentemente a aprendizagem, no centro do ato de educar. Se a grande meta instalada em Jomtien tinha sido reduzida, na prática, à universalização da educação primária com pouca importância dedicada à população jovem e adulta, com base na avaliação empreendida em Dacar foram estabelecidas três metas relacionadas à educação de adultos (metas 3, 4 e 5), que, na prática e por dificuldade de mensuração, foram reduzidas a duas: conseguir uma melhoria de 50% nos índices de alfabetização de adultos, com acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos até o ano de 2015, e eliminar as disparidades de gênero na educação primária e secundária. A meta 3 – assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos por meio de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida –, que já representava uma versão diluída da meta original de Jomtien, mostrou-se, como o Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos de 2008 reconheceu, difícil de definir e de monitorar, devido à “ausência de uma meta quantitativa que deveria ser atingida e a falta de compreensão comum de que atividades de aprendizagem devem ser incluídas” (Unesco, 2008, p. 15). Dessa forma, por efeitos de avaliação, o próprio conceito da aprendizagem ao longo da vida, estabelecida em Hamburgo, vem sendo reduzido na prática à alfabetização e escolaridade de jovens e adultos.⁴

Essa nova redução conceitual é reforçada pela Declaração e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) no mesmo ano. Os ODM constituem uma agenda multissetorial que inclui oito objetivos com suas respectivas metas, voltadas principalmente para a redução da pobreza e da fome em escala mundial. Entre os objetivos que se referem a gênero, mortalidade infantil, saúde materna, combate ao HIV/Aids e à malária e outras doenças, meio ambiente e cooperação internacional para o desenvolvimento, os dois que versam sobre a educação destacam a prioridade de universalizar a educação primária e promover a igualdade de gênero em educação primária e secundária. Porém, segundo Torres (2006, p. 8), “nesse marco, a educação aparece como um instrumento para o alívio da pobreza, antes que como um direito cidadão e um motor de desenvolvimento”. Não há referência à educação de jovens e adultos fora do sistema escolar nem à aprendizagem. Assim, o conceito de educação para todos na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida como elemento essencial para um processo democrático de desenvolvimento desaparece. Em consonância com os documentos das Conferências da década de 1990, a Declaração reconhece o direito ao desenvolvimento como direito humano fundamental, mas estreita o conceito de desenvolvimento que fundamentava a Declaração de Hamburgo, ao se concentrar na erradicação da

⁴ O próprio índice criado para monitorar as metas de Dacar pelo GMR – o Índice de Desenvolvimento de EPT (IDE) – se baseia na média aritmética do resultado de quatro indicadores vinculados às metas 2, 4, 5 e 6.

pobreza e ao marginalizar a contribuição de aprendizagem nesse processo, quando afirma no item 11:

Não pouparemos esforços para libertar os nossos semelhantes, homens, mulheres e crianças, das condições abjectas e desumanas da pobreza extrema, à qual estão submetidos actualmente mais de 1000 milhões de seres humanos. Estamos empenhados em fazer do direito ao desenvolvimento uma realidade para todos e em libertar toda a humanidade da carência. (Nações Unidas, 2001, p. 7).

Por último, quanto ao ataque terrorista às Torres Gêmeas, em Nova Iorque, postulamos que a cooperação internacional não pode ser vista separada das políticas de contenção ao terrorismo, e, junto com o crescimento do processo de globalização ou ocidentalização, ocorre um “enraizamento” do fenómeno de um exacerbado individualismo, promovido pelas políticas neoconservadoras, tomando como base filosófica o apelo ao liberalismo individual e, como lógica, a eficiência insuperável do mercado. O vácuo deixado pela luta contra o comunismo foi aparentemente substituído pela luta contra o terrorismo e o fundamentalismo islâmico, e cresce a preocupação com o meio – o desenvolvimento econômico – em detrimento do fim: o direito fundamental ao bem-estar da população mundial como um todo, que a educação de adultos se propõe promover. A compreensão do papel da educação e da aprendizagem ao longo da vida na consolidação e no aprofundamento da democracia, na igualdade de oportunidades e na afirmação do papel social das mulheres não encontrou tradução nas políticas em muitos países.

Agenda internacional recente para a educação de adultos

A Agenda para o Futuro, em Hamburgo, estabeleceu uma pauta internacional ambiciosa para todos os estados membros da Unesco, fundamentada em conceitos amplos e desafiantes. Como vimos acima, a repactuação do programa Educação para Todos, em Dacar, e o lançamento dos ODM foram referenciados por conceitos reduzidos e, no segundo caso, excludentes de educação e aprendizagem ao longo da vida. Ao mesmo tempo, não podemos perder de vista a atribuição de papéis subjacentes às duas estratégias. Os países do sul e outros em vias de desenvolvimento sofrem de “déficits” que cabem aos do norte e aos industrializados ajudarem a “sanar” por meio da cooperação internacional, aportando o que convencionalmente se tem chamado em inglês de *aid* (ajuda).⁵ Nesse sentido, criou-se uma dualidade conceitual em que no sul a educação de jovens e adultos tem sido fortemente associada a estratégias, programas e políticas de alfabetização e educação básica, dentro de uma abordagem escolar reparadora e compensatória e, no norte, embora haja uma base conceitual mais ampla, voltada para a aprendizagem ao longo da vida, há também uma preocupação primordial em relação à formação profissional – crescimento econômico: o investimento em recursos humanos para garantir a crescente competitividade da

⁵ Paul Bélanger, durante recente exposição no Seminário Internacional sobre o financiamento da educação de adultos para desenvolvimento, organizado pelo DVV International, em Bonn (Alemanha), em junho de 2009, argumentou que o termo *aid* deveria ser substituído por “responsabilidade internacional” – a transferência de recursos para cobrir as injustiças históricas cometidas pelos países desenvolvidos no passado.

economia europeia. Dissecar as políticas de educação de adultos do norte e especialmente da Europa exigiria outro texto, e, por esse motivo, optamos por analisar brevemente as principais estratégias internacionais focados no sul e, em particular, no continente latino-americano. Não é por acaso que o título “Da alfabetização à aprendizagem ao longo da vida” tenha sido escolhido para a Conferência Regional da América Latina e do Caribe, preparatória para a Confinte VI, realizada na cidade do México em setembro de 2008.

Essa nova e reduzida expressão da educação de adultos fundamentou a Década de Alfabetização (United Nations Literacy Decade – UNLD), lançada pela ONU em 2001,⁶ na perspectiva de Alfabetização como Liberdade e Alfabetização para Todos e como reforço para o movimento da Educação para Todas (EPT) e dos ODM, e, mais tarde, em 2005, a Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento (Literacy Initiative for Empowerment – Life), que buscava articular ações colaborativas nos 35 países que possuem uma taxa de alfabetização de menos de 50% ou uma população adulta com mais de 10 milhões de adultos sem saber ler e escrever. Contrariando o sentido mais inclusivo da UNLD, a Iniciativa da Via Rápida (Fast Track Initiative – FTI), projetada pelo Banco Mundial como uma parceria global para assistir os países de baixa renda a alcançar os ODM e as metas do EPT, não incentivava a inclusão de programas de alfabetização de adultos nos planos de educação submetidos ao Fundo.

Na América Latina, segundo o Relatório Regional preparado como parte do processo preparatório para a Confinte VI,

Após quase duas décadas de metas de “redução do analfabetismo” dentro da agenda da EPT (1990-2015), uma nova onda de “erradicação do analfabetismo” tem varrido a região. De um lado, o impulso é relacionado à emergência de vários governos progressivos durante os últimos anos, assim reavivando o vínculo tradicional entre campanhas de alfabetização e processos progressivos e revolucionários [...]. De outro, há a emergência de novos atores supra e internacionais engajados em educação de adultos e especialmente alfabetização de adultos na região [...].

Nesse sentido, a Organização de Estados Ibero-Americanos (OEI) coordenou a elaboração e execução do Plano Ibero-Americano de Alfabetização e Educação Básica de Jovens e Adultas (PIA), e o governo cubano, por meio do IPLAC, tem cooperado com vários governos da região implementando o programa “Yo si puedo”. O Convênio Andrés Bello (CAB) também tem dedicado diversos apoios a processos de alfabetização nos seus 12 países membros,⁷ e a Organização de Estados Americanos (OEA) voltou a renovar os seus compromissos para com a alfabetização de adultos, estabelecidos originalmente na Cúpula das Américas, e mais especificamente quanto às metas para educação acordadas na segunda cúpula, no Chile, em 1998. A 37ª Assembléia Geral da OEA, realizada na Cidade do Panamá, em junho de 2007, resolveu

apoiar os Estados membros, por meio das áreas técnicas da Secretaria-Geral com competência específica na matéria, em seus esforços por erradicar o analfabetismo e melhorar a qualidade da educação, trabalhando em coordenação, quando pertinente,

⁶ O Plano Internacional de Ação da Década de Alfabetização das Nações Unidas (UNLD) foi adotado pela Assembléia Geral da ONU em 2002 (A/57/218).

⁷ Fazem parte do CAB, sediado em Bogotá (Colômbia): Argentina, Bolívia, Colômbia, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, México, Panamá, Paraguai, Peru, Espanha e Venezuela.

com outros organismos regionais ou internacionais que desenvolvem atividades na matéria [...] (OEA, 2007).⁸

Por último, o Governo da Espanha, por meio do seu Ministério de Educação e Cultura, da Agência Espanhola de Cooperação Internacional (AECI) e da OEI e com o apoio dos ministérios nacionais de educação dos países envolvidos, vem desenvolvendo, desde 1992, o Programa de Alfabetização e Educação Básica de Adultos (Paeba), com o objetivo de diminuir os índices de analfabetismo e oferecer aos adultos a oportunidade de prosseguir estudos de capacitação profissional.⁹

Dando continuidade ao Principal Projeto de Educação para a região (Promedlac – 1980-2000), que dedicava uma de suas metas à redução do analfabetismo e ao fortalecimento da educação de adultos, os ministros da educação reunidos em Havana em 2002, sob os auspícios da Unesco, aprovaram o Plano Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (Prelac), em que se estabeleceram metas para o período de 2002 a 2017, com o objetivo de reforçar as metas de Educação para Todos e “efetuar mudanças significativas nas políticas educacionais e nas práticas, para garantir qualidade de ensino e aprendizagem que promova o desenvolvimento humano ao longo da vida para todos”. O Plano frisou a importância de se mobilizar e articular a cooperação nacional e internacional para que sejam alcançadas as metas acordadas em Dacar.

Desafios para a Confintea VI

54

Tanto a Reunião de Balanço Intermediário da V Confintea (*Midterm Review Meeting*), realizada em Bangcoc, Tailândia, em setembro de 2003, quanto o Informe apresentado pela Unesco na II Reunião de Ministros do Prelac, realizada em Buenos Aires em 2007, expressaram preocupações com relação ao progresso no alcance das metas do EPT. A *Chamada à ação e à responsabilização*, de Bangcoc, alertou sobre a necessidade de reverter uma “regressão inquietante”, afirmando que

a educação e a aprendizagem de adultos não receberam a atenção que merecem nas principais reformas educacionais e nas recentes iniciativas internacionais para eliminar a pobreza, alcançar a equidade de gênero, prover a educação para todos e fomentar o desenvolvimento sustentável. (Paiva, Machado, Ireland, 2004, p. 205).

O Informe do Prelac frisou a necessidade de esforços maiores na oferta com qualidade de educação de jovens e adultos: “Serviços atuais são ou muito limitados ou são um canal alternativo de treinamento para crianças trabalhadoras.”

As evidências sugerem uma tendência a dar-se uma visibilidade exagerada à alfabetização de adultos sem a necessária articulação com a educação de adultos. Ao mesmo tempo, há uma falta de coordenação e colaboração e um paralelismo entre os

⁸ A resolução AG/RES. 2308, que estabeleceu a medida, teve o infeliz título “Erradicação do analfabetismo e luta contra as doenças que afetam o desenvolvimento integral”.

⁹ O Paeba foi aprovado na II Cúpula de Chefes de Estado e de Governo de Iberoamérica, realizado em Madri em 2002. Já participaram do programa a República Dominicana, El Salvador, Honduras, Nicarágua, Paraguai e Peru.

programas e projetos implementados nos planos regional e internacional. Embora os recursos financeiros e humanos sejam escassos, o que falta ainda mais é vontade política para investir no campo da educação de adultos. O conceito de aprendizagem ao longo da vida, estabelecido em Hamburgo como o conceito fundamental para o campo da educação, incluindo a EJA, não foi incorporado à prática, especialmente na América Latina. Existe, sem dúvida, um processo de estreitamento conceitual após Hamburgo, e a articulação entre educação e aprendizagem de adultos e desenvolvimento, sintetizada, em 1997, quase desaparece dos processos educativos.

Embora cada Confinteia seja por natureza um produto do seu tempo, refletindo o contexto socioeconômico e político em que acontece, a Confinteia VI será realizada em uma conjuntura particularmente complexa, referenciada por múltiplas crises que assolam o mundo globalizado, entre elas as de alimentos e água, de energia, de aquecimento global e de paradigmas de desenvolvimento sustentável, que colocam em questão os atuais padrões de produção e consumo, especialmente os dos países mais ricos, e os reflexos disso para os países mais pobres e para o futuro do planeta. O atual contexto foi ainda exacerbado por uma das piores crises financeiras, acoplada a uma recessão econômica, a abater-se desde a grande depressão de 1929. Claramente, a complexidade da conjuntura mundial coloca imensos desafios para a EJA, nesse momento de balanço. Talvez o que se espera da Confinteia de Belém seja um novo processo de síntese em que resgatemos o sentido integrador da educação e do desenvolvimento centrado no ser humano e a sua capacidade de ir além do instrumental e do remedial, recuperando a sua vocação para facilitar transformações.

Referências bibliográficas

HINZEN, Heribert. Confinteia VI: the Unesco international conference on adult education in the context of MDGs, EFA, UNLD, LIFE and DESD. *Convergence*, v. 40, p. 3-4, 2007.

INTERNATIONAL CONFERENCE ON POPULATION AND DEVELOPMENT, 1994, Cairo. *Programme of action of the...* 1994. [online version]. Disponível em: <<http://www.unfpa.org/icpd/icpd-programme.cfm>>.

IRELAND, Timothy. *Anotações sobre a educação em prisões: direito, contradições e desafios*. Brasília: Unesco, 2008.

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>.

_____. *Declaração do milênio*. Lisboa: UN Information Centre, 2001. Disponível em: <www.undp.org.br/HDR/HDR2001/Decl.pdf>.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). *Erradicação do analfabetismo e luta contra as doenças que afetam o desenvolvimento integral*: AG/RES. 2308 (XXXVII-0/07) – resolução aprovada na quarta sessão plenária, realizada em 5 de junho de 2007. Disponível em: <<http://www.oas.org/37AG/Docs/por/2308.doc>>.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004*. Brasília: Unesco, MEC, 2004. Disponível em: <<unesdoc.unesco.org/images/0013/001368/136859POR.pdf>>.

SCHEMMANN, Michael. CONFINTEA V from the world polity perspective. *Convergence*, v. 40, p. 3-4, 2007.

TORRES, Rosa Maria. *Derecho a la Educación es mucho mas que acceso de niños y niñas a la escuela*. 2006. Disponível em: <www.fronesis.org/documentos/derecho-a-la-educacion.pdf>.

_____. *Más allá de la alfabetización: acceso a la cultura escrita – hacia un plan de lectura y escritura para todos*. [Notas preliminares. Documento em processo]. 2007. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/Lecturayescrituraparatodos.doc>>.

56

_____. *Final report: Youth and adult education and learning in Latin America and the Caribbean: trends, issues and challenges*. Revised regional report presented at the Regional Conference on Literacy and Preparatory of the Sixth International Conference on Adult Education (ConfinteA VI), "From Literacy to Lifelong Learning: Towards the Challenges of the XXI Century", organized by UNESCO-UIL/INEA, Mexico, 10-13 September 2008.

UNESCO. *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Paris: Unesco, 1992.

_____. *Educação para Todos: o Compromisso de Dakar*. Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa, 2001.

_____. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; Unesco, 2001.

_____. *Literacy initiative for empowerment 2006-2015*. Hamburgo: UIL, 2007.

_____. *Relatório de monitoramento de Educação para Todos Brasil 2008: educação para todos em 2015 – alcançaremos a meta?* Brasília: Unesco, 2008. Disponível em: <<unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159294por.pdf>>.

UNESCO. *Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la Unesco en 2008-2009*. 2008. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0018/001818/181864s.pdf>

_____. *The State of Education in Latin America and the Caribbean: guaranteeing quality education for all*. Santiago: Unesco/Orealc, 2008.

_____. *The global literacy challenge*. Paris: Unesco, 2008.

UNITED NATIONS. *The Millennium Goals report 2007*. New York: UN, Desa, 2007.

_____. *Conferências internacionais da ONU*. Disponível em: <<http://www.un.org/geninfo/bp/intro.html>>. Acesso em: 7 jun. 2009.

Timothy Denis Ireland, doutor em Educação pela Universidade de Manchester, Inglaterra, em 1988, é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), desde 1979, atualmente cedido à Representação da Unesco no Brasil.

ireland.timothy@gmail.com

A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil

Jane Paiva

Resumo

Apresenta o que tem sido a construção coletiva da política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no País, especialmente nos últimos 12 anos, buscando desafiar entendimentos e concepções que forjam, ainda hoje, os sentidos dessa educação. Com base nos conceitos de direito e democracia, o momento histórico nacional da EJA é apreendido a partir de dois movimentos que se imbricam e se completam: o nacional, que, motivado pela preparação para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), em 1997, inaugurou fóruns de EJA que, em menos de dez anos, ocuparam todas as unidades da Federação; e o internacional, de preparação para a VI Confinteia. Essas experiências vêm inscrevendo outras razões e lógicas que tensionam os poderes, porque coletivamente fundamentam e fortalecem pequenos e indispensáveis atores sociais em cena, os quais ocupam cada vez mais o lugar de interlocutores dos governos federal e estaduais.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; política pública; ação coletiva.

Abstract

Building collectively a policy for youth and adult education in Brazil

This article presents what have been so far the collective efforts to build a policy for Youth and Adult Education (Y&AE) in the country – especially in the last twelve years – aiming to defy understandings and conceptions that coin the meaning of this kind of education. Based on democracy and rights, the national historical moment for Y&AE is apprehended from two related movements: on one side, the national, motivated by the preparation for the V Confinteia (1997) which inaugurated Forums of Y&AE that, in less than ten years, occupied all of the units of the federation; on the other, the international movement, as a preparation for the VI Confinteia. Those experiences imply other reasons and logics that influence different powers, because, collectively, they support and strengthen small and indispensable social actors in the social scene that work more and more as spokesmen for federal and state governments.

Keywords: youth and adult education; public policy; collective action.

Se quer seguir-me, narro-lhe; não uma aventura, mas experiência, a que me induziram, alternadamente, séries de raciocínios e intuições. Tomou-me tempo, desânimos, esforços. Dela me prezo, sem vangloriar-me. Surpreendo-me, porém, um tanto à-parte de todos, penetrando conhecimento que os outros ainda ignoram. O senhor, por exemplo, que sabe e estuda, suponho nem tenha idéia do que seja na verdade – um espelho? Demais, decerto, das noções de física, com que se familiarizou, as leis da óptica. Reporto-me ao transcendente. Tudo, aliás, é a ponta de um mistério. Inclusive, os fatos. Ou a ausência deles. Duvida? Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo. [...] Solicito os reparos que se dignem dar-me, a mim, servo do senhor, recente amigo, mas companheiro no amor da ciência, de seus transviados acertos e de seus esbarros titubeados. Sim? (Guimarães Rosa, 1975).

Tal como o velho Rosa, impus-me a tentativa de narrar a experiência – usando a rigorosidade de argumentos e intuições – do que tem sido a construção coletiva da política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, especialmente nos recentes 12 anos, fazendo-a não no movimento especular, mas na ponta do *mistério* que é desafiar entendimentos e concepções que forjam, ainda hoje, os sentidos da EJA.

Invoco os leitores para, seguindo o curso deste texto, promover também os reparos ao esforço de compreensão que fiz para apreender o momento histórico nacional da EJA, a partir de dois movimentos que se imbricam e se completam – o movimento internacional, de preparação para a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), em 2009, e o nacional, que, motivado pela preparação à V Confinteia (1997), inaugurou fóruns de EJA que, em menos de dez anos, ocuparam todas as unidades da Federação. Para isso, faz-se indispensável definir o arcabouço teórico erigido a partir de dois conceitos que possibilitarão, também, compreender os sentidos assumidos pela EJA na atualidade. São eles: *direito*, entendido pela conquista do direito à educação, e esse mesmo direito, como fundamento da perspectiva *democrática*.

Premissas iniciais para pensar o conceito de direito à educação e perspectiva democrática: mais raciocínios do que intuições

A questão do “*direito a*” emerge em um conjunto de oposições existentes em práticas sociais a que alguns têm acesso e outros não, configurando tanto a negação quanto o privilégio de alguns de poder participar dessas práticas: alfabetizado/não alfabetizado; escolarizado/não escolarizado; leitor/não leitor; incluído/excluído; e, ainda, os conceitos de analfabetos/analfabetos funcionais, desescolarizados e não incluídos, todos refletindo a situação de sujeitos segundo as condições de acesso a alguns direitos – sociais, nesses casos – caros ao exercício da cidadania.

Essas oposições, porque aproximam ou afastam e, até mesmo, apartam sujeitos de fundamentos/instrumentos das sociedades grafocêntricas – o saber ler e escrever –, desempenham, nessa mesma sociedade de classe, capitalista, um papel decisivo na definição do lugar social dos sujeitos que por ela são categorizados, considerando-se o “grau” menor – talvez o não alfabetizado –, seguindo-se até um topo, que se identifica tanto com o *status* de *leitor* quanto com o de *escolarizado*. Para alguns, a condição de passar de um lado a outro dessas oposições constituiu um privilégio, enquanto que, para outros, trata-se de *dom*, de *direito natural*, incontestável.

Todas as oposições dizem respeito a uma construção social conhecida como *direito à educação* – forma pela qual o conhecimento é alcançado, por meio de um sistema codificado, tornado bem cultural simbólico das civilizações. Ter acesso a esse bem constitui o *direito* e, por oposição, não ter acesso, o *não direito*, traduzido como exclusão/apartação, por não ser direito natural, mas construção social (Paiva, 2009).

A concepção de *direito* na vida das populações e das sociedades, tal como se a entende nos dias atuais, passou por largos processos de construção de práticas e de sentidos, historicamente constituidores das relações de poder nas sociedades. Bobbio (1992, p. 5-6) reconhece, a partir dos chamados direitos naturais, ou fundamentais, de primeira geração, um conjunto de novos direitos nascidos de necessidades e carecimentos, em tensão com usos e costumes dos quais os indivíduos faziam parte (os consuetudinários), chamados agora de segunda geração – os direitos sociais. Desses emergem, na atualidade, os direitos de terceira geração (categoria ainda heterogênea e vaga, indispensável para compreender, por exemplo, reivindicações de movimentos ecológicos quanto a viver em ambientes não poluídos); e, por último, os de quarta geração, como os de manipulação de patrimônio genético.

A linguagem dos direitos tem grande função prática, porque empresta força particular aos movimentos que reivindicam a satisfação de novos carecimentos e necessidades, tanto materiais quanto morais, embora sua formulação, por si só, não garanta a proteção que o *direito* deveria conferir. A proclamação de muitos deles não invalida a busca permanente por novos direitos, no horizonte de novos carecimentos sociais.

Quando o mundo do pós-guerra iniciava um forte conjunto de transformações, tanto derivadas dos avanços tecnológicos e científicos, promovidos para o enfrentamento do conflito, quanto nascidas das necessidades de fazer face aos desarranjos sociais estabelecidos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos,

proclamada em Paris pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, grava a ideia de ser a educação necessidade premente, forma e conteúdo do mundo que se reorganizava na Europa, carente de sujeitos que gestassem a vida ressurgida do conflito e de suas consequências. O que até então se traduzia como direito social passa a ser proclamado como *direito humano*, estendido a toda pessoa.

No século 19, os direitos sociais compreendiam um mínimo e não incluíam o conceito de cidadania. A finalidade de reduzir o ônus da pobreza não alterava o padrão de desigualdade, gerador da própria pobreza. Mas a educação primária, com *status* de cidadania, aumentava o valor do trabalhador sem ameaçar o capitalismo, porque o educava ao nível de subsistência. Abandonada a ideia de alívio da pobreza, os direitos sociais adquirem um sentido de ação capaz de mudar a origem das desigualdades, buscando transformar a superestrutura mantenedora delas. No âmbito do projeto neoliberal, assiste-se à retomada da identificação de direitos sociais com o alívio da pobreza, negando a conquista histórica de *direito* dos trabalhadores e dos movimentos organizados.

Ao longo da história da educação, revelam-se modos como o direito à educação foi conquistado, com algumas personagens centrais em sua defesa. Para Anísio Teixeira, “a educação é um direito” (Nunes, 1996, p. 7), tema de seu terceiro livro publicado em 1968, aprofundando a tese de 1957 de que “educação não é privilégio”, mas fundamento das formas democráticas de vida social. Paulo Freire (1984) toma a concepção libertadora da educação como síntese do método democrático e da forma como o direito trata de um conteúdo – a *liberdade* –, resumindo o caráter humanizador da educação.

Para Anísio Teixeira, o interesse público do Estado democrático pela educação, generalizada apenas no século 20, situa-se no âmbito da perpetuação da vida social, por ser o conhecimento o elemento novo que possibilita a obtenção de homens diferentes, capazes de organizar e produzir modos de pensar racionais distintos, em condições também diversas. Essa é a base do aparelhamento necessário à sociedade democrática e científica. Para realizá-la, invoca, em seu tempo, uma escola especial, na qual velhos processos de educação não eram possíveis. Ao apostar no vínculo entre sociedade democrática e educação escolar, ele admite que a primeira

[...] só subsistirá se produzir um tipo especial de educação escolar, a educação escolar democrática, [...]. Terá de inculcar o espírito de objetividade, o espírito de tolerância, o espírito de investigação, o espírito de ciência, o espírito de confiança e de amor ao homem e o da aceitação e utilização do novo – que a ciência a cada momento lhe traz – com um largo e generoso sentido humano. (Teixeira, 1996, p. 43).

Defensor implacável da educação como direito de todos, posicionou-se sempre contra o analfabetismo e a falta de consciência para os graves problemas da educação, propondo cursos para adultos que atendiam o desejo e a necessidade de aprimoramento de conhecimentos dessas pessoas. Como intelectual, trabalhou incansavelmente pela redistribuição da educação como bem social – fundamento prático da visão filosófica de democracia com a qual contribuiu em muitas reformas conduzidas.

Anísio Teixeira exerceu uma espécie de equilíbrio diacrônico entre o nível das políticas públicas, das ideias pedagógicas e das práticas escolares, oferecendo seu

pensamento sobre a educação à causa política do fazer, minimizando distâncias entre as mudanças que ocorrem com tempos e lógicas distintos, graduais e de ritmos diversos em cada um desses níveis. De visão perspicaz sobre seu tempo e projetando o porvir, explica a construção e a justificação da desigualdade na história, “mantendo-se o sistema de educação das elites fundamentalmente fechado às classes populares” (Teixeira, 1996, p. 29), na sociedade industrial nascente.

A extensão de anos de escolaridade, reconstruída com novos sentidos, atenderia a exigências dos interesses públicos de formação do cidadão, agora membro de corpo social complexo e plural em que a sociedade se transformara. O embrião do sentido de educação continuada, pelo direito de aprender por toda a vida, atribuído à EJA, contemporaneamente, parece estar nascente no alargamento da formação do cidadão, não restrita a séries iniciais nem à educação básica, mas contínua e sistemática, como defendida por Anísio Teixeira.

Paulo Freire, cujos vínculos com a cultura antropológica determinou outro olhar sobre os processos educativos, fez na prática, mais do que no discurso, a vivência da democracia. Em busca de compreensão de fenômenos da formação social pelo aspecto psicossocial e de como a opressão se introduz e se instala no universo subjetivo do próprio oprimido, produzindo não apenas atitudes submissas, mas também extremamente autoritárias, quando em situação favorecida – oprimidos que oprimem, aderentes ao conteúdo do opressor –, o autor revela intensa preocupação com a desigualdade das relações de poder na sociedade e as necessárias rupturas, para que práticas mais igualitárias possibilitem a conquista de direitos iguais para todos.

Freire, no breve tempo passado na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no mandato de Luísa Erundina (1989-1992), experimenta e busca práticas educativas que incorporam a sociedade nas escolhas político-pedagógicas, fazendo-a participar da proposição de novos projetos de interesse de classes sociais diferenciadas visando à equidade, e defende o papel do sistema público como espaço de direito de todos, a ser modificado, alterado, pela participação de novos sujeitos no cenário escolar.

Não hesitaria em afirmar que, tendo-se tornado historicamente o *ser mais* a vocação ontológica de mulheres e homens, será a *democrática* a forma de luta ou de busca mais adequada à realização humana do *ser mais*. Há, assim, um fundamento ontológico e histórico para a luta política em torno não apenas da *democracia* mas de seu constante aperfeiçoamento. (Freire, 1994, p. 185 – Grifos nossos).

Essa citação remete-me a duas considerações: a que entende ser suficiente defender o acesso à escola para todos como modo de assegurar a base democrática e a que exige interrogar o modelo de democracia do qual se fala. A primeira interage imediatamente com o campo de estudos da EJA, especificamente quando se a defende como direito. Para o Estado democrático, é dever estrito proporcionar educação a todas as crianças, jovens e adultos: “o Estado neocapitalista, já que dificilmente chega a ser democrático, não pode ser menos que liberal” (Bosi, 1992, p. 341). A segunda consideração interroga o modelo de democracia do qual se fala. Ainda de acordo com o autor:

Se o projeto educacional brasileiro fosse realmente democrático, se ele quisesse penetrar, de fato, na riqueza da sociedade civil, ele promoveria a um plano prioritário tudo

quanto significasse, na cultura erudita (universitária ou não), um dobrar-se atento à vida e à expressão do povo; e, igualmente, tudo quanto fosse uma reflexão sobre as possibilidades, ou as imposturas, veiculadas pela indústria e pelo comércio cultural. (Bosi, 1992, p. 341).

Para Freire, é esse exatamente o sentido de um projeto educador: não apenas ensinar a letra, mas levar o homem à consciência de si, do outro, da natureza. Ao tomar a democracia como objeto da curiosidade intelectual, Freire (1984, p. 183-184) formula a questão do seguinte modo: “que queremos dizer quando dizemos educação e democracia? É possível *ensinar* democracia? Que significa educar para a democracia?”

Sua crença na democracia como fundamento da igualdade na educação vai além do “ensinar democracia”: é preciso testemunhá-la, lutar para que seja vivida, sem que se resuma ao discurso sobre ela, muitas vezes contraposto por comportamentos autoritários. “Engajar-se em experiências democráticas, fora de que não há ensino da democracia, é tarefa permanente de progressistas coerentes que, compreendendo e vivendo a história como possibilidade, não se cansam de lutar por ela, democracia” (Freire, 1992, p. 195.)

Para compreendê-la, remete suas reflexões às relações contraditórias, dialéticas, entre autoridade e liberdade, assinalando que essas reflexões não se podem fazer afastadas do poder, da economia, da igualdade, da justiça, da ética. Reconhece que a democracia não prescinde de fundamentos ontológicos e históricos – vocação humana do *ser mais* – nem pode estar restrita à dimensão política,¹ com o que se negaria a si mesma.

Centrando seu pensamento na ideia de que a luta incessante em favor da democratização da sociedade implica a democratização da escola, de conteúdos e do ensino, alerta os educadores progressistas de que não há como esperar que a sociedade brasileira se democratize para que comecem a ter práticas democráticas na escola, lembrando que essas práticas não podem ser autoritárias hoje para serem democráticas amanhã (Freire, 1992, p. 113-114).

Diante do espelho: luta e conquista na EJA – movimentos internacionais e nacionais pelo direito

Para as políticas públicas que salvagam o direito à educação, o ritmo das reivindicações é sempre desigual em relação aos recursos orçamentários, não podendo o Estado antever os custos dos serviços oferecidos, pelo seguido aumento do padrão de exigência e pelas obrigações impostas para com a cidadania. Há um contínuo movimento para a frente, sempre inalcançável, no que diz respeito às exigências que prenunciam novos direitos. Desse modo, coloca-se ao Estado a questão de que sua obrigação é com a sociedade como um todo, embora esse todo admita questões individuais, passíveis de buscar recursos judiciais (por ser a educação direito público

¹ Freire assinala que, entendida assim, a democracia se limita ao direito do voto que se oferece às massas populares, o que demonstra como historicamente esta sempre foi a escolha das elites, acentuando a desigualdade e a negação de direitos em geral, assim como as discriminações de toda sorte, que negam a tolerância, para ele um *sine qua* da democracia.

subjetivo), se não ou parcialmente atendidas. O equilíbrio entre esse coletivo e esse individual se põe como um dos desafios do Estado democrático, tentando contrabalançar, ainda, interesses hegemônicos das classes dominantes. As escolhas dos poderes constituídos, frequentemente, tensionam o equilíbrio entre direitos individuais e coletivos.

A relação entre educação e trabalho continua reforçando o sistema de certificação, sem o qual não se qualifica para empregos. Certificados e declarações são, *in limine*, a finalidade última do esperado direito à educação, não importando se ele exige ou não processos de ensino-aprendizagem para todos. O sistema de reconhecimento do mérito (a terminalidade de uma etapa da educação), quando existe, constitui um “abre-te sésamo” que dura a vida inteira, não considerando se o modo de legitimação tenha sido, ou não, de terceira ou primeira classe, ao mesmo tempo em que não admite o trânsito do lugar conquistado para outro melhor, ainda que a prática confira qualificação adicional à certificação obtida. O *status* adquirido marca inexoravelmente o sujeito, legitimado pela aprovação social à instituição escola.

O discurso da igualdade de oportunidades, sempre presente, encobre o que uma sociedade de classes, de lugares desiguais, tem como ponto de partida: acesso a oportunidades definido, antecipadamente, a processos seletivos. Os direitos sociais, que constituem poderes, são continuamente objeto de luta e de reafirmação, face a hegemonias e a pensares dominantes que incessantemente aviltam obrigações positivas de que eles carecem. O problema dos direitos é, sobretudo, político. Sem democracia, direitos se confundem com razões de Estado, persistindo em forma de simulacro ou de rebeldia, desprovidas do conteúdo da cidadania, dos direitos humanos e dos coletivos.

Não tem sido automática a assunção do direito à educação com o dever de oferta pelo Estado, e em inúmeros momentos a sociedade civil desempenhou um protagonismo essencial na conquista de direitos. Como importante terreno de luta, trava a disputa pela hegemonia, recriando um espaço político decisivo para fazer avançar suas reivindicações e instituir uma democracia participativa que força o Estado a novas relações sócio-político-econômicas, não mais locais, mas até mesmo em escala mundial.

Os sistemas federal, estaduais e municipais de ensino têm sido insuficientes para a garantia do direito à educação aos trabalhadores. Impossível confiar unicamente ao Estado essa responsabilidade, sem conjugar outros setores da sociedade civil, visando garantir o direito da cidadania. Sindicatos, associações de classe, federações, conselhos e centrais sindicais ocuparam coletivamente esse lugar, rompendo com a tradição de desacertos históricos que isolaram a dimensão educativa do trabalho – diferentes e múltiplos conhecimentos produzidos pelos próprios trabalhadores – das propostas pedagógicas a eles destinadas. Romperam, ainda, com a tradição autoritária de que às elites cabe definir o que é melhor para os trabalhadores, passando a responder por projetos caros à classe trabalhadora e instaurando procedimentos democráticos nessas conquistas, que incluem a negociação, o conflito de interesses, os jogos de poder.

Bobbio (*apud* Weffort, 1992, p. 119), defendendo o valor da democracia, assim se expressa:

A democracia é subversiva. E é subversiva no sentido mais radical da palavra, porque, ali onde ela chega, subverte a concepção tradicional do poder, tão tradicional que é

considerada natural, segundo a qual o poder – seja o poder político ou o econômico, seja o poder paterno ou o sacerdotal – vem de cima para baixo.

A tradição democrática no País, no entanto, é ainda precária. Os muitos contornos autoritários na frágil República, os golpes constantes a essa ordem, as ditaduras civis e militares não podem ser desconsideradas quando se trata da questão da democracia na escola brasileira, cujo modelo se conforma a partir do modo societário de poder e de produção capitalista. Movimentos de resistência da sociedade no tocante à educação tensiona(r)am as formas como a ditadura articulava seu projeto de nação (incluído o de educação) e como o projeto liberal desobriga o Estado de deveres relativos a direitos sociais já conquistados, atraindo parte da sociedade para assumir tarefas de responsabilidade do Estado.

A história, entretanto, tem lições de luta e resistência inolvidáveis: desde os anos de 1950 e 1960, os movimentos de educação popular, principalmente no Nordeste, vinculados à cultura e a projetos de base nacional, haviam indicado e produzido caminhos de aproximação com as classes desfavorecidas, não pelas carências expostas por projetos dirigentes como causadoras da pobreza e do analfabetismo, mas mediante valorização, reconhecimento e aprofundamento da cultura popular, como gérmen de qualquer projeto educativo.

Miradas no espelho: conferências internacionais sobre educação de adultos e fóruns de EJA em construção coletiva

66

Desde a extinção da Fundação Educar, em 1990, um vácuo se estabelecera na área, deixando o espaço livre para a transferência de encargos e recursos públicos para empresas e organizações não governamentais, cobrindo de modo pífio a falta de iniciativas do Estado para responder à crescente demanda de EJA. A expectativa positiva gerada com as reuniões preparatórias à V Confinteia, de 1997, acenava para a retomada de políticas governamentais na área.

Entretanto, diante de toda a América Latina, na etapa regional preparatória, o Brasil reafirmava sozinho seu compromisso de investimento prioritário na educação fundamental de qualidade para todas as crianças de 7 a 14 anos, em caráter preventivo, e, simultaneamente, sem destaque, para jovens e adultos, em caráter corretivo, reforçando a concepção compensatória e tutorial para a EJA, pela mão da organização não governamental quase oficial Alfabetização Solidária. O Ministério da Educação (MEC) preservava elementos constitutivos da *patologia* que o analfabetismo representara historicamente – ação preventiva, vítimas –, e os que acompanharam as políticas educacionais desses anos são testemunhas das práticas coerentes com a enunciação desse discurso. Quanto à educação continuada, essa jamais surgiu ou teve lugar no âmbito governamental, nos oito anos de controle do poder do Estado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Naquele momento, também, vivenciavam-se intensas reformas educativas de traço economicista, integrantes do projeto neoliberal, centradas na educação básica, impostas por organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial, nos ditames de

políticas educacionais em todo o continente durante a década de 1990. Mudanças e transformações que tanto afetaram a EJA pelo descaso que a ela se impunha como resposta política, pois se, de um lado, definiram espaço de independência para que ela se pensasse – e até mesmo se realizasse, em muitos casos – com escassos recursos, mas com autonomia pedagógica, criatividade e autenticidade; de outro, no nível dos governos, as ações de EJA continuavam a ser assumidas como compensatórias, com recursos escassos e equipes técnicas mal formadas e desatualizadas.

A V Confinteia marcou diferenças com relação a outras reuniões semelhantes pelo protagonismo dado à sociedade civil, representada por organizações não governamentais, que, junto a delegados governamentais, definiram seus principais acordos. A Declaração de Hamburgo reafirmou que “apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável”. E continua: “A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade” (Declaração..., 1998, p. 89).

Dois aspectos a demarcar no texto dessa declaração: o primeiro, a reafirmação do direito à educação – *mais que direito* –, e o segundo, o vínculo inalienável na materialidade do ser humano como centro de ações de desenvolvimento que, negativamente, leva aos direitos humanos como pacto maior de qualquer ação em que a pessoa esteja envolvida. Ausente em algumas conferências anteriores, a perspectiva do direito à educação recupera, nessa década, lugar de relevo em acordos em torno do meio ambiente, das mulheres, das populações, dos assentamentos humanos, etc. Enfatizando a EJA como processo de longo prazo, destaca-se uma nova visão de educação, em que “o aprendizado acontece durante a vida inteira”, ou seja, como educação continuada. Reafirma-se, com isso, o vínculo entre modalidades de educação, descartando o paralelismo conforme o qual a EJA vem sendo realizada, regra geral: “O novo conceito de educação de jovens e adultos apresenta novos desafios às práticas existentes, devido à exigência de um maior relacionamento entre os sistemas formais e os não-formais e de inovação, além de criatividade e flexibilidade” (Declaração..., 1998, p. 90, 92).

Justamente no desenvolvimento da metodologia de trabalho proposta em preparação à V Confinteia, o Rio de Janeiro (RJ), na etapa estadual, promoveu o encontro de estudiosos e educadores dispersos pelo território fluminense, desde a extinção da Fundação Educar.² O encontro acontece pela determinação de técnicos da então Delegacia Regional do MEC (Demec/RJ), que conseguiu mobilizar o poder estadual, quando a EJA ocupava um lugar marginal na política brasileira. Desse encontro, nasce o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro, articulação informal de entidades públicas, não governamentais e educadores em geral, inaugurando um movimento novo da sociedade – estratégia de incorporação da EJA aos direitos expressos em políticas públicas –, revelador da disposição de luta, com formas e táticas de resistência para tirar a EJA do lugar a que estava relegada.

² Como a Fundação Educar tinha sede na cidade do Rio de Janeiro, embora as chefias tivessem gabinete em Brasília, havia um conjunto significativo de profissionais da área que, com a sua extinção, no início do Governo Collor, ocuparam outros lugares em órgãos públicos, mantendo-se vinculados à área de EJA.

Surpreendente verificar, 12 anos depois, como as reflexões feitas naquele tempo se aproximam de perspectivas assumidas ainda hoje, demonstrando – não sem lamentar – o pouco que se caminhou, apesar do muito que tem sido feito, nas formulações políticas e nas práticas, para a consecução das compreensões explicitadas nos idos de 1996.

A alternativa cidadã dos fóruns ganha corpo e legitimidade no cenário público, inscrevendo outras razões e lógicas que tensiona(va)m os poderes, fundamentando e fortalecendo, coletivamente, pequenos e indispensáveis atores sociais que, em cena, ocupavam cada vez mais um lugar de interlocutores para políticas públicas, forjados nas redes de saberes de baixa competitividade e alta cooperatividade criadas, nas quais tem sido possível experimentar a democracia, reinventando-a.

A sociedade civil, ao apropriar-se de um novo instrumento para a consolidação de direitos, contribui com a indução de avanços significativos que se davam no campo de ordenações jurídicas, legislações, acordos, ampliação do acesso e reconhecimento de novas práticas, com sujeitos jovens e adultos assumindo centralidade nas propostas pedagógicas. Novas políticas públicas acompanham um movimento da sociedade organizada, não como espaço de outorga do Estado, mas como movimento de resistência pelo direito à educação e em defesa da expressão da diversidade de sujeitos.

Em movimento, os fóruns de EJA, desde 2005 presentes em todos os Estados, resistem propositivamente às políticas e suas enunciações, por ações e práticas de compreensão ampliada em relação ao lugar oficial que a EJA deve ocupar – uma reinvenção da emancipação social, no dizer de Santos (2002, p. 22-23). Entretanto, é frágil ainda a participação de professores, educadores e educandos, os responsáveis em última instância pelos “modos de fazer” – as práticas – que no cotidiano fundam e refundam as verdadeiras expressões do que é a EJA, no tempo histórico contemporâneo.

Baseada em estudos de Gohn (2002, p. 251), tenho mirado o fórum como um típico movimento social de meados dos anos de 1990, tais como a iniciativa de conselhos, articulações, etc., coletivos que, no processo de ação sociopolítica, desenvolvem identidades, de forma que se apresentam como atores sociais coletivos “pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura econômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade”.

Dantas (2005, 2009), estudando o fórum de EJA/RJ, observa que esse coletivo tem-se configurado como um espaço em que diversos atores sociais, de diferentes concepções, identificados em torno da problemática das políticas de EJA no País, unem forças e criam estratégias, encaixando-se na caracterização proposta. Resistindo aos desabamentos políticos constantes que obstruem os caminhos em construção na EJA, os fóruns sedimentam, com a própria matéria que desaba, novas fundações. Propondo ações afirmativas, reafirmam alguns direitos sociais diluídos e valores antes esgarçados, como a solidariedade; definem e supõem novas formas de participação cidadã, especialmente no espaço das políticas públicas municipais, no qual a constituição do direito ao ensino fundamental para jovens e adultos vem-se fazendo lentamente, como parte da proteção que um poder público deve oferecer à cidadania.

Os fóruns de EJA têm modos de organização e de operação distintos, exigindo, por isso mesmo, estudos e conhecimento de suas formas de gestão e de participação

e da consciência do lugar político que ocupam os educadores, como constituidores de novos núcleos de poder e de resistência.

Encontros nacionais promovidos por esses fóruns também ampliaram a agenda pública de EJA, a partir de 1999, quando, no Rio de Janeiro, vários parceiros tentaram fazer o MEC assumir, de forma diferente, esse campo educacional. A partir de então, os encontros sucederam-se anualmente – ocorrendo, em 2008, a décima edição – e a cada ano sob a responsabilidade de um fórum articulador local. O esforço enreda parceiros de nível nacional e internacional – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça (MJ), Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), Conselho de Secretários de Educação (Consed), União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e outros ministérios e instituições, pela intersetorialidade com que todos se envolvem com a EJA, com maior ou menor participação. Entidades da sociedade civil e do setor social do comércio e da indústria, integrantes do “Sistema S”, entre outros, têm participado ativamente. Também de caráter propositivo, os encontros tematicamente problematizam a EJA no contexto político e socioeconômico em que a sociedade brasileira vive e marcam suas definições de luta e de defesa do direito à educação.

A legitimidade dos fóruns levou-os a conquistar representatividade na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), instância consultiva do MEC, com vista a pôr em diálogo os muitos atores coletivos que fazem a EJA e sua diversidade.

“Tudo, aliás, é a ponta de um mistério...”

No horizonte de 2009, a mirada paira sobre a VI Confintea, pela primeira vez no hemisfério Sul, no Brasil. Adiada de maio para dezembro do mesmo ano por questões de segurança epidemiológica,³ inscreve em Belém do Pará a possibilidade de consolidar internacionalmente o processo preparatório que o País viveu, e para o qual os fóruns de EJA do Brasil foram decisivos, na organização e articulação política em defesa do direito à EJA e à diversidade. Todo esse processo, seguramente, produzirá resultados que ultrapassam a realização do evento internacional, porque pode consolidar e fortalecer concepções sobre a necessária política nacional de EJA.⁴ Enfim, os fóruns continuam com a missão de ampliar a compreensão de EJA, abrindo-a para novas possibilidades e necessidades do fazer educativo e para fazer prática o *direito* proclamado. A exigência de transformação das práticas na EJA não pode prescindir da dimensão solidária e intercultural.

O Brasil tem, certamente, um novo cenário, e o desafio de pensar *direito* e *democracia* na educação para segmentos tão desfavorecidos – que se superpõem a outros muitos direitos negados, em um mundo de exclusão crescente – tem sido, no

³ O anúncio de uma gripe suína originária do México fez com que a Organização Mundial de Saúde (OMS) recomendasse cautela com reuniões internacionais que favorecessem a propagação da doença, o que levou o Brasil e a Unesco a adiarem a VI Confintea.

⁴ O documento base nacional preparatório à VI Confintea pode ser acessado na internet (cf. Brasil. Mec. Se

atual contexto histórico brasileiro, assumido pelo Governo Luiz Inácio Lula da Silva como prioridade. A disposição dos fóruns de construir em parceria compromissos políticos efetivos – mantendo sobretudo sua autonomia – para mudar as condições em que a EJA vem realizando-se no âmbito de ação local, regional e nacional, adiciona-se à rede de pessoas, afetos e subjetividades postos em relação. Por meio desses compromissos políticos, toma-se consciência de que as práticas cotidianas são capazes de alterar as lógicas do jogo político, se assumidas como estratégias de resistência, de negociação e de transformação, o que Santos (2002, *passim*) denomina de *democratizar a democracia*, sem o que a injustiça e a desigualdade não dão trégua às populações.

Referências bibliográficas

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. 4.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). *Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – VI Confitea*. Brasília: MEC; Goiânia: Funape/UFG, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=Gco_obra=145731Gco_midia=2>.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DANTAS, Aline Cristina de Lima. *Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro: tecendo novas práticas políticas na esfera pública*. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), 2005.

_____. *Fóruns de educação de jovens e adultos: movimentos em defesa de direitos e políticas públicas para a educação de jovens e adultos*. Texto para exame de projeto de dissertação apresentado à Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2009.

DECLARAÇÃO de Hamburgo sobre Educação de Adultos [e] Agenda para o futuro da educação de adultos. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Conferência Regional Preparatória, Brasília, janeiro/97; V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Hamburgo, julho/97*. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 89-128.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

GUIMARÃES ROSA, João. O espelho. In: _____. *Primeiras histórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975. p. 70-78.

NUNES, Clarice. Apresentação. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996. p. 7-18.

PAIVA, Jane. *Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et alii, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

WEFFORT, Francisco C. *Qual democracia?* São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

Jane Paiva, doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, é professora adjunta da Faculdade de Educação e pesquisadora do Programa Prociência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

janepaiva@terra.com.br

Composição social e percursos escolares dos sujeitos do ProJovem: novos/velhos desafios para o campo da educação de jovens e adultos

Eliane Ribeiro Andrade

Luiz Carlos Gil Esteves

Edna Castro de Oliveira

Resumo

O arranjo curricular desenhado para o desenvolvimento do ProJovem Urbano fundamenta-se na aposta de articulação entre a elevação de escolaridade, com certificação de conclusão de ensino fundamental, e a qualificação profissional (formação básica), com certificação, por meio do incremento de arcos ocupacionais e o desenvolvimento de projetos de ação comunitária. A análise apresenta o alcance, os limites, os desafios e as possibilidades de currículos e projetos pedagógicos próprios, concebidos na instância federal e desenvolvidos pelos poderes locais, destacando a questão específica da juventude a partir do exame da documentação que conforma o ProJovem, incluindo estudos e avaliações já existentes. Os dados apresentados foram recolhidos entre cerca de 72 mil jovens matriculados nas primeiras turmas do ProJovem Urbano, iniciadas em setembro de 2008, que responderam a questionário autoaplicável quando da realização de avaliação diagnóstica dos alunos, em novembro de 2008.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; ProJovem Urbano; avaliação diagnóstica.

Abstract

The social characteristics and different paths of the people enrolled in the ProJovem project: new and old challenges in the field of youth and adult education

The curricular arrangement drawn for the development of the ProJovem Urbano project is based on the articulation between the development of community projects and the increasing of this educational level, including a fundamental teaching conclusion certificate, and a professional qualification (basic training) certificated through the increment of the professional occupations and the development of community projects. This analysis presents the reach, the limits, the challenges and the possibilities of the own curricula and pedagogic projects – conceived in the federal level and developed by the local powers – underlining the ProJovem project to conform to its documents, including studies and evaluations that are already existent. The data shown here were collected among 72 thousand students enrolled in the first groups of the ProJovem Urbano Project that was initiated in September of 2008. They answered to a self-assessment questionnaire during the students' diagnostic evaluation, in November of 2008.

Keywords: youth and adult education; ProJovem Urbano project; diagnostic evaluation.

Em recente pesquisa de opinião sobre juventudes,¹ o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem) – vinculado à Secretaria Nacional de Juventude – aparece, nitidamente, como o programa governamental direcionado aos jovens brasileiros mais conhecido entre o conjunto da população. Tal constatação parece corroborar a intenção governamental de instituí-lo como *um marco na inauguração de uma ação estatal de peso na formulação de uma política de juventude* (Abramo, 2009), considerando, sobretudo, ter sido ele pensado a partir das próprias demandas sociais crescentes para essa significativa parcela da população, que, em números, representam 40 milhões de jovens entre 18 e 29 anos, isto é, 21,1% da população total brasileira (IBGE. Pnad, 2007).

O Programa foi implantado, em 2005, como parte do conjunto de ações instituídas pelo governo federal para a conformação de uma Política Nacional de Juventude, como a criação da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude, visando o estabelecimento da institucionalidade de políticas direcionadas para esse segmento. De início, o ProJovem foi destinado à inclusão social de jovens de 18 a 24 anos, tendo como meta a integração entre o aumento da escolaridade (conclusão do ensino fundamental), a qualificação profissional (formação inicial) e a ação comunitária. Envolveria uma ajuda de

¹ “Juventudes sul-americanas: diálogos para a construção de uma democracia regional” é um amplo levantamento quantitativo, coordenado pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase) e pelo Instituto Polis, com o apoio do International Development Research Centre (IDRC), que ouviu 14 mil jovens e adultos da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai, Uruguai sobre a condição juvenil. No Brasil, o universo da mostra foi composto por 3.500 entrevistados(as) com mais de 18 anos de idade, dando destaque especial ao estrato jovem, de 18 a 29 anos, em função do objetivo central da investigação.

custo de R\$ 100,00 (cerca de 50 dólares, na época) por mês para cada aluno, em um total de 12 meses de duração, sendo financiado por recursos públicos repassados pela União para capitais e municípios de regiões metropolitanas responsáveis por sua execução. O marco do ProJovem pode ser creditado ao fato de ele ter sido o primeiro grande programa governamental brasileiro dirigido *intencionalmente* para as juventudes, num contexto em que os jovens insurgem como atores de peso nas agendas sociais e políticas do País.

Em 2008, após amplo processo de avaliação, conjugado a orientações advindas de seu campo de atuação, o Programa se reorganizou, expandindo seu foco de ação. O ProJovem original se tornou ProJovem Urbano, permanecendo com a finalidade de *eleva o grau de escolaridade visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania, por meio da conclusão do ensino fundamental, de qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de participação cidadã* (Brasil. Secretaria..., 2008, p. 10). Em síntese, o processo representou, basicamente, uma reformulação do antigo ProJovem nos seguintes eixos: ampliação da faixa etária de atendimento até 29 anos; aumento do período do curso de 12 para 18 meses;² entrada de jovens com carteira de trabalho assinada; inclusão de jovens alfabetizados que não concluíram o ensino fundamental; e ampliação para municípios com mais de 200 mil habitantes.

Integrou-se ao ProJovem original uma série de ações que vinham sendo desenvolvidas por outros órgãos governamentais, tais como: o ProJovem Adolescente, que consiste na reestruturação do programa Agente Jovem e destina-se a jovens de 15 a 17 anos, com o objetivo de complementar a proteção social básica à família, oferecendo mecanismos para garantir a convivência familiar e comunitária e criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional; o ProJovem Campo, que, valendo-se do regime de alternância dos ciclos agrícolas, reorganiza o programa Saberes da Terra, tendo como meta fortalecer e ampliar o acesso e a permanência dos jovens agricultores familiares no sistema educacional, promovendo a elevação da escolaridade (com a conclusão do ensino fundamental), a qualificação e formação profissional como vias para o desenvolvimento humano e o exercício da cidadania; e o ProJovem Trabalhador, que unifica os programas Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica, visando à preparação dos jovens para o mercado de trabalho e ocupações alternativas geradoras de renda.

Quanto ao seu desenvolvimento, o ProJovem estabelece diretrizes curriculares e metodológicas que orientam a elaboração de materiais didáticos próprios, a organização do trabalho pedagógico e a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. Desse modo, a conformação curricular é construída a partir do cruzamento de eixos estruturantes com conteúdos curriculares selecionados (ciências humanas, língua portuguesa, inglês, matemática, ciências da natureza, qualificação profissional e participação cidadã), ou seja, os conteúdos devem ser trabalhados a partir dos seguintes eixos estruturantes: juventude e cultura, juventude e cidade, juventude e trabalho, juventude e comunicação, juventude e tecnologia e juventude e cidadania.

Como mencionado, o arranjo curricular e a dinâmica do Programa foram construídos a partir do seu público potencial, que, de modo geral, está bem próximo

² A carga horária do Projovem Urbano é de 2 mil horas (1.560 presenciais e 440 não presenciais) a serem cumpridas ao longo de 18 meses letivos (78 semanas). Está dividida da seguinte forma: 1.092 horas de formação básica (escolarização); 390 horas de qualificação profissional; 78 horas de participação cidadã; e 440 horas não presenciais.

do público que frequenta as classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no País. Diante dessa constatação, expor o perfil de seus alunos e, em especial, entender suas trajetórias é tentar conhecer um pouco mais o conjunto de obstáculos que impede a efetiva democratização do ensino no País, ainda fundado na problemática da desigualdade de acesso com qualidade, especialmente nas esferas públicas. Isso porque a realidade social dos alunos do ProJovem e as condições reconhecidamente complexas do ensino público no Brasil deixaram marcas indeléveis nos percursos desses jovens, as quais devem ser obrigatoriamente consideradas, se o objetivo é o estabelecimento de políticas consequentes para a área.

Composição social e trajetórias dos estudantes do ProJovem

Mas, afinal, quem são os jovens participantes do ProJovem Urbano? Quais as suas principais características no que diz respeito à faixa etária, cor/raça, núcleo familiar, escolaridade e trabalho? Quais as suas expectativas iniciais e as suas pretensões após entrar no Programa? Em nível mais específico, o que mais aproxima o ProJovem do campo da EJA?

Os dados selecionados e aqui apresentados foram recolhidos entre cerca de 72 mil jovens matriculados nas primeiras turmas do ProJovem Urbano,³ iniciadas em setembro de 2008, que responderam ao questionário autoaplicável, quando da realização de avaliação diagnóstica dos alunos, em novembro de 2008.⁴

Conforme fica bastante visível no Gráfico 1, e repetindo uma tendência observada nos resultados dos últimos censos escolares, que atestam uma ligeira vantagem no número de mulheres matriculadas no ensino fundamental, a grande maioria dos alunos é do sexo feminino (64,4%), dado que reforça a necessidade de efetivação de políticas públicas de inclusão especificamente voltadas para esse público. Entre as possíveis causas dessa situação, a gravidez na adolescência tem papel de destaque, uma vez que implicaria o abandono escolar precoce de parte do público feminino, evidenciando que a instituição não está preparada para lidar com tal situação, tanto no nível objetivo (instalações para os filhos das alunas etc.) quanto no subjetivo, ou seja, no sentido moral (Almeida, 2008; Heilborn, Aquino e Knauth, 2006).

76

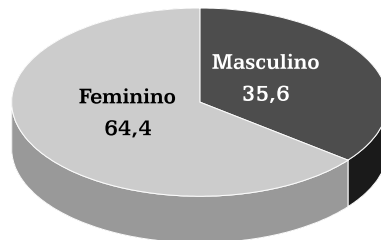


Gráfico 1 – Sexo (%)

Fonte: ProJovem (2009).

³ Tais dados foram processados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), estando o banco de dados sob a responsabilidade da Coordenação Nacional do Projovem Urbano.

⁴ Participaram da pesquisa jovens das cinco regiões do Brasil, residentes nos seguintes Estados/municípios: Amapá (Macapá), Pará (Belém e Ananindeua), Maranhão (Imperatriz), Ceará (Fortaleza e Caucaia), Pernambuco (Recife, Olinda, Paulista e Jaboatão dos Guararapes), Bahia (Salvador, Vitória da Conquista e Juazeiro), Goiás (Goiânia), Mato Grosso do Sul (Campo Grande), São Paulo (Carapicuíba, Diadema, Guarulhos, Itaquaquecetuba, Osasco e São Vicente), Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, Itaboraí e Nova Iguaçu) e Paraná (Curitiba).

O Gráfico 2 representa a participação dos jovens no Programa por idade. Pode-se perceber que o público mais representativo está na faixa etária de 25 anos ou mais, abarcando 38% das respostas. Tal situação indica acerto quando da ampliação, na reformulação do ProJovem, da faixa etária dos alunos para além dos 24 anos, seguindo uma tendência já observada em outras ações focadas na educação de jovens, tais como o Programa de Educação de Jovens e Adultos (Peja), desenvolvido na cidade do Rio de Janeiro (Fávero, Ribeiro e Brenner, 2007). Duas outras faixas etárias chamam a atenção: são as dos jovens com 19 e 18 anos ou menos, que, somadas, abrangem em torno de 25% dos respondentes.

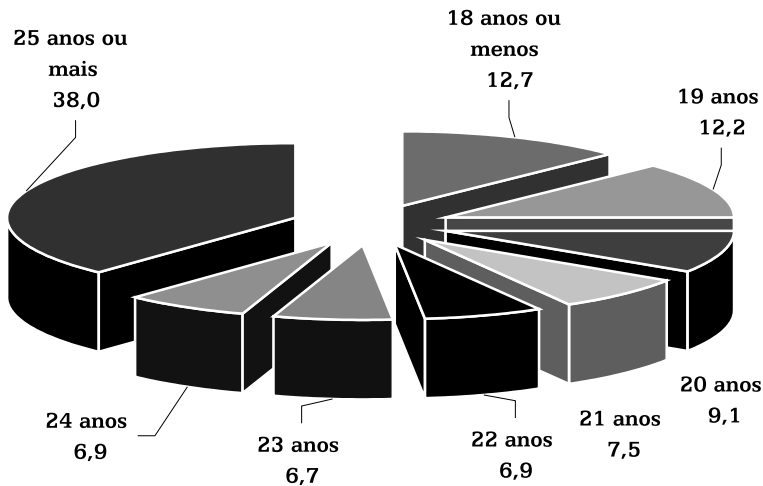


Gráfico 2 – Faixa etária (%)

Fonte: ProJovem (2009).

Sobre a questão da cor/raça, há uma elevada concentração de respostas nos itens pardo (49,5%) e negro (23,3%), como pode ser observado na representação gráfica 3, que, somados, abrangem praticamente 3/4 dos alunos do Programa, dado que vem corroborar os indicadores sociais os quais demonstram ser tais grupos os mais afetados pela exclusão social persistente no País.

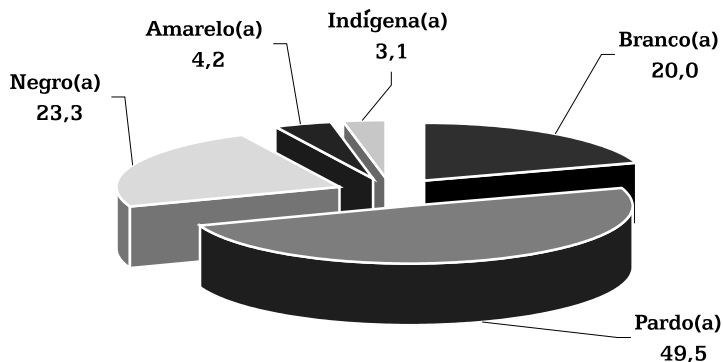


Gráfico 3 – Cor/raça (%)

Fonte: ProJovem (2009).

Apenas 24% dos jovens moram com os pais e 40% deles residem com a mãe. Entretanto, somente 4% declararam não ter irmãos, sendo que 36% são de famílias

numerosas, com cinco ou mais irmãos. O que pode justificar o elevado número de jovens que declarou não morar com os pais talvez seja o fato de 52% deles possuírem cônjuge ou companheiro(a).

É amplamente sabido que o grau de escolaridade dos pais influencia o nível de escolaridade dos filhos. Desse modo, a fim de identificar o nível de alfabetização da mãe do aluno do ProJovem Urbano, foi perguntado se ela sabe ler ou escrever. Dos respondentes, 69% declararam sim, 26% declararam não e 5% alegaram não saber. Porém, de um modo geral, o grau de escolaridade do jovem quase concluinte do ensino fundamental já supera o capital escolar materno e paterno.

Dados importantes dizem respeito aos bens de consumo aos quais esses jovens têm acesso. Apenas 5% deles não possuem TV a cores em seus lares, indicando que essa pode ser uma de suas principais fontes de lazer. Por sua vez, um número bem mais expressivo (15%) não dispõe de geladeira. Também é elevado o percentual dos que possuem aparelhos celulares (67,3%). Ainda que apenas 13,2% deles tenham computador em suas casas – dado este que certamente se constitui em limitador de seu acesso aos meios da informática, cuja consequência pode redundar na exclusão digital –, estudos recentes dão conta do aumento rápido e crescente do acesso à internet entre as classes populares, pela utilização de *lan houses*, entre outros meios.

O passado escolar dos alunos também foi alvo da pesquisa em tela. Conforme fica evidente no Gráfico 4, a maioria dos participantes do Programa (53%) iniciou sua vida escolar aos seis anos de idade ou ainda menos, indicando que um expressivo número desses jovens possivelmente frequentou classes de alfabetização – grande parte delas transformadas em 1ª série do ensino fundamental, a partir da implantação automática, em 1998, em todo o País, do extinto Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), quando a matrícula naquele segmento educacional representava aporte financeiro para a respectiva rede pública de ensino em que o aluno estivesse inserido – ou estabelecimentos de educação infantil, hipótese menos provável, dado o número ainda hoje reduzido dessas unidades no Brasil. Nota-se, entretanto, que um significativo número de alunos do Programa já iniciou sua vida escolar apresentando a chamada distorção série/idade, se consideramos como mínima a entrada no sistema formal de ensino a faixa etária entre seis e sete anos de idade. Prova disso é o somatório dos indicadores que vão de 8 a 11 anos, os quais abrangem mais de 20% do total de respondentes da pesquisa.

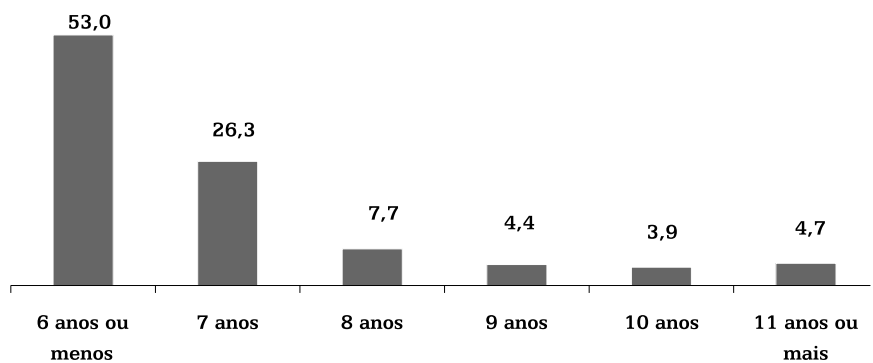


Gráfico 4 – Faixa etária que começou a estudar (%)

Fonte: ProJovem (2009).

Na representação gráfica 5, visualiza-se que 25% dos respondentes concluíram a 7ª série; 21,9% a 6ª série; 24,4% a 5ª série; e 18,7 a 4ª série, o que sinaliza que a maioria desses jovens terminou a primeira etapa do ensino fundamental, mas não logrou êxito em seu segundo segmento, quando o ensino, via de regra, é ministrado não apenas por um docente generalista, mas por um grupo dos chamados professores especialistas. Também nessa direção, recente estudo de Silveira (2009), realizado com alunos do ProJovem na cidade de Salvador (BA), mostra que cerca de 60% dos jovens analisados pela autora abandonaram ou foram expulsos da escola nas duas últimas séries do ensino fundamental, ou seja, a poucos passos da conclusão desse segmento.

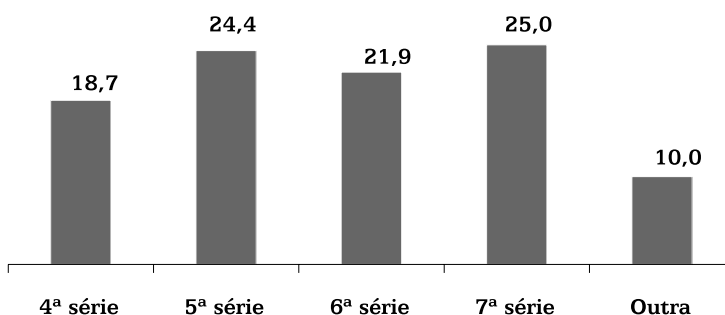


Gráfico 5 – Última série concluída do ensino fundamental (%)

Fonte: ProJovem (2009).

A frequência de alunos que abandonaram os estudos durante o ano é elevada, em torno de 88% – percentual este muito provavelmente em virtude da necessidade de exercerem algum tipo de atividade remunerada –, contra apenas 12% dos que não pararam nenhuma vez. Observa-se, assim, que aproximadamente 50% deles interromperam entre uma e duas vezes, sendo que o expressivo montante de 38% deixou a escola de três a mais vezes antes do término do ano letivo.

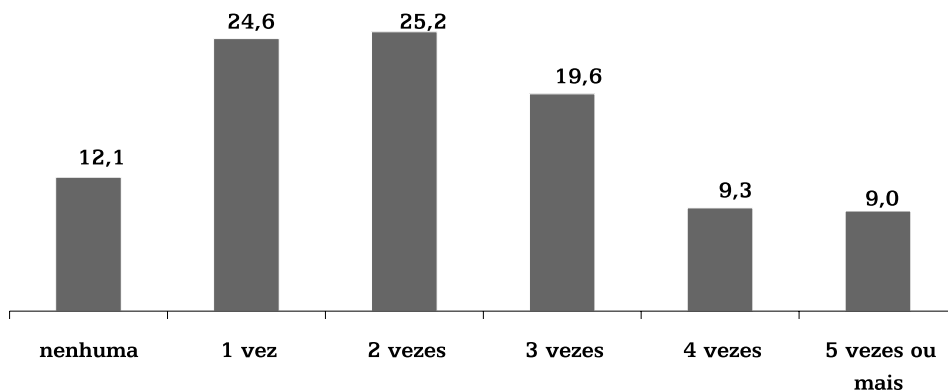


Gráfico 6 – Frequência que começou e parou de estudar durante o ano (%)

Fonte: ProJovem (2009).

O índice de reprovação dos alunos do ProJovem também foi bastante elevado em sua trajetória escolar. Os indicativos mostram que 77,6% dos respondentes já

foram vítimas dessa que talvez seja a mais perversa modalidade do chamado fracasso escolar, contra apenas 22,4% que nunca estiveram em tal situação. Conforme demonstra a apresentação gráfica 7, os índices mais significativos de reprovação dividem-se igualmente entre uma e duas vezes, com um percentual de 23,4% cada um. Ressalta-se que aproximadamente 31% dos alunos foram reprovados de três a mais vezes, o que, conforme demonstram estudos realizados sobre o assunto, pode ter causado efeitos bastante negativos na autoestima desses jovens.

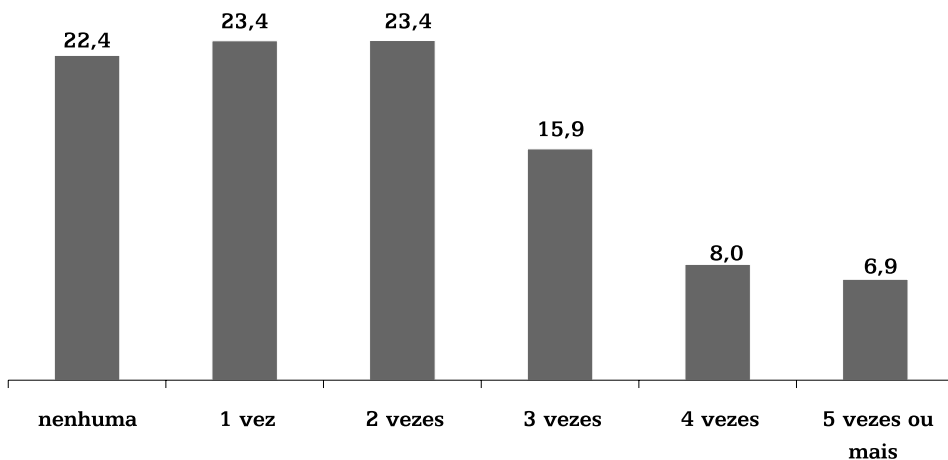


Gráfico 7 – Frequência de reprovação (%)

Fonte: ProJovem (2009).

Esses dados podem ser relacionados com aqueles apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): de cada dez adultos que retomam os estudos, quatro abandonam seus cursos antes de finalizá-los. Ainda segundo o IBGE, 42,7% dos adultos que ingressaram na EJA, em 2007, interromperam os estudos. A situação ainda é mais perversa: das pessoas que saíram da educação de jovens e adultos, apenas 4,3% conseguiram concluir o primeiro ciclo do ensino fundamental (1ª a 4ª série); 15,1% terminaram o segundo ciclo (de 5ª a 8ª série); e 37,9% finalizaram o ensino médio. A avaliação que fazem das chances objetivas de êxito na retomada aos estudos condiciona a própria decisão em investir mais ou menos nessa empreitada. Por esse motivo, muitos abandonam novamente os cursos no campo da EJA.

Outro item explorado na pesquisa concerne à inserção dos alunos no mercado de trabalho, a idade em que começaram a trabalhar, as dificuldades encontradas para conseguir um posto e se receberam alguma ajuda para obter colocação.

A entrada precoce nesse mercado está expressa no Gráfico 8, no qual as faixas etárias de jovens com menos de 10 anos (6,6%), entre 10 e 12 anos (12%), entre 13 e 15 anos (23,3%) e entre 16 e 18 anos (com 22,2%), somadas, refletem a situação de cerca de 64% dos respondentes, fator esse que, sem dúvida, em muito deve ter marcado negativamente a sua trajetória escolar, conforme atestam os gráficos anteriores. Contornos ainda mais complexos assume a situação de jovens ainda no período da infância e da adolescência, uma vez que cerca de 42% se iniciaram no mundo do trabalho ainda nessas fases, quando o ideal é que pudessem dispor de seu tempo para os estudos e o lazer. Também chama atenção a porcentagem de

alunos que nunca tiveram trabalho remunerado, representando 21,5% das respostas, o que, aliado aos dados relativos às suas expectativas em relação ao ProJovem, conforme veremos mais adiante, coloca o Programa como uma das (poucas) alternativas de que podem lançar mão com vistas a qualificar-se para obter um posto no mercado de trabalho.

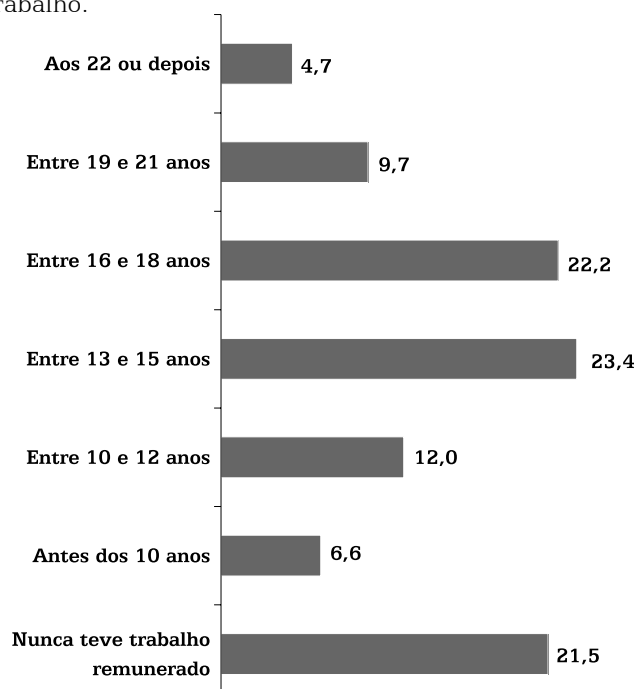


Gráfico 8 – Idade que teve o primeiro trabalho remunerado (%)

Fonte: ProJovem (2009).

De maneira geral, percebe-se em jovens de distintas classes sociais uma certa ansiedade em trabalhar mais cedo. Certamente, para a grande maioria, essa pressa está ligada às necessidades básicas de sobrevivência pessoal e familiar. Por outro lado, na sociedade de consumidores, a urgência também pode estar relacionada com a busca de emancipação financeira, mesmo que parcial, que possibilite o acesso a variados tipos de consumo e de lazer. No entanto, para a maioria dos jovens, a pressa parece estar relacionada com a consciência de que, submetidos às transformações recentes no mercado de trabalho, o diploma não é mais garantia de inserção produtiva condizente com os diferentes níveis de escolaridade atingida.

As dificuldades enfrentadas pelos jovens para conseguir trabalho estão listadas no Gráfico 9. Por ele, percebe-se que a falta de escolaridade exigida é apontada por mais de 1/3 dos alunos como seu principal obstáculo (34,9%), situação bastante recorrente entre outros jovens e adultos do mesmo estrato social e com histórico educacional similar. Outras duas dificuldades apontadas com destaque são a falta de vagas/oportunidades e a de certificação para o exercício de atividades que sabe desenvolver, com 15,1% e 13,7% respectivamente. Também acima de dez pontos percentuais, situam-se a falta de qualificação profissional (11,2%) e a de experiência (11%), indicador este bastante comum também entre jovens com maior escolaridade.

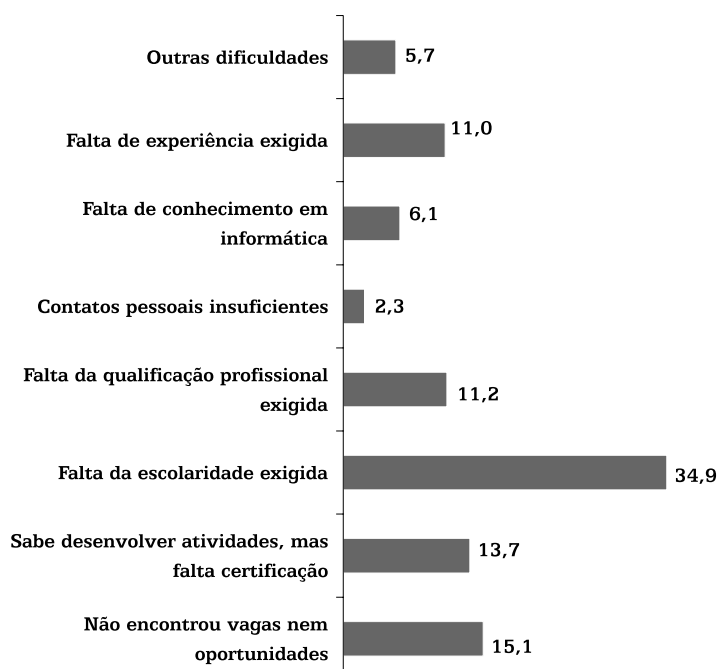


Gráfico 9 – Dificuldades para conseguir trabalho (%)

Fonte: ProJovem (2009).

Ao ser indicado o último ano em que tiveram uma ocupação remunerada, mais de 1/3 dos jovens assinala nunca ter vivido essa situação (33,9%), ao passo que outros 11% assinalam o ano de 2002 ou antes, dados estes que delineiam um quadro pouco animador – talvez impulsionado pela falta de motivação e apoio, conforme veremos a seguir –, quando se associa que somente 12,8% dos alunos pesquisados têm 18 anos ou menos. O Gráfico 10 também aponta que apenas 28,7% obtiveram trabalho remunerado mais recentemente, ou seja, em 2007, o que indica que grande parte dos respondentes vive em situação de dependência financeira há um tempo considerável.

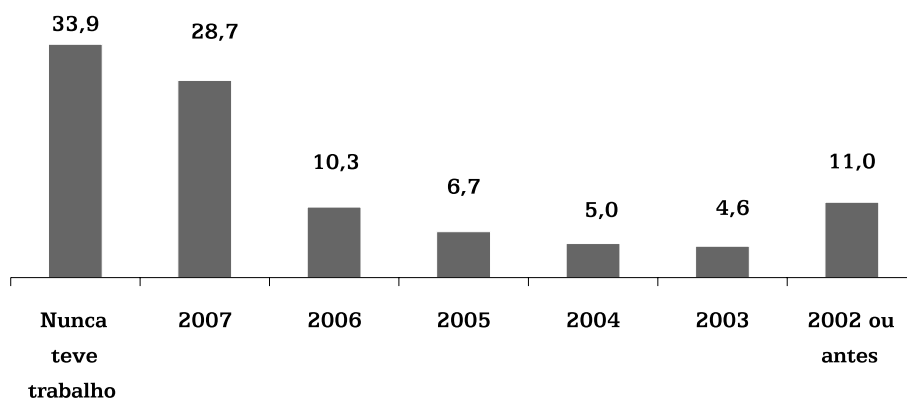


Gráfico 10 – Ano do último trabalho remunerado (%)

Fonte: ProJovem (2009).

As principais medidas tomadas pelos alunos para a obtenção do primeiro trabalho também revelam que eles contaram, preponderantemente, com o apoio de

redes de sociabilidade mais próximas. Assim, a “consulta a parente, amigo ou colega” é o item de maior incidência, com 38,2% de marcação; 25,2% dos jovens não tomaram qualquer providência, dado este certamente relacionado ao percentual de 33,9% dos que, como visto anteriormente, nunca trabalharam com remuneração.

Em que pese o fato de 1/4 dos alunos do ProJovem não ter empreendido qualquer iniciativa para a obtenção de trabalho remunerado, a falta de redes de apoio é uma característica bem marcante desse grupo social. Prova disso é a declaração de aproximadamente 1/3 dos respondentes de que ninguém os ajudou nesse sentido, conforme aponta o perfil do Gráfico 11. Em 2º e 3º lugares, repete-se a situação verificada na representação gráfica anterior, ou seja, são as redes de sociabilidade mais próximas os meios disponíveis para esse fim, no caso, a família, com 28,8% da marcação, e os vizinhos e amigos, com 25,7%. Sobre o crescimento do papel desses núcleos na vida dos jovens na contemporaneidade, Gonçalves (2005, p. 212), com base em Norbert Elias, esclarece que “na ausência do público como fonte de suporte para a vida social [...], o jovem ressentir-se da ausência do Estado. Diante de um poder público que não tem feito muita coisa, refluem sobre a família todas as expectativas de suporte e apoio”.

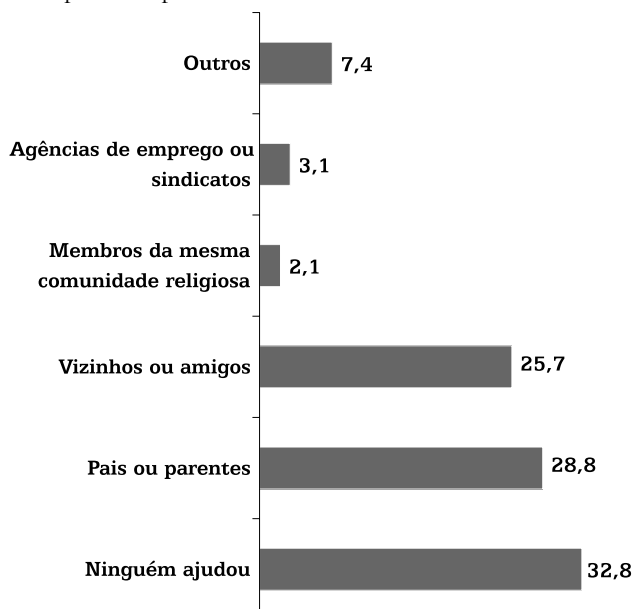


Gráfico 11 – Quem ajudou a conseguir trabalho remunerado (%)

Fonte: ProJovem (2009).

No Gráfico 12, pode-se visualizar o rendimento mensal que os jovens obtiveram em seu último trabalho remunerado. A faixa salarial mais assinalada está em até meio salário mínimo, com 64,7% das respostas. Em seguida, e bem abaixo, 26,9% alegam rendimento de meio a um salário mínimo. Considerando que 90% dos entrevistados situam-se na faixa de ganhos de até um salário mínimo, com predominância na metade, presume-se que um grande número desses jovens se encontra, ou já se encontrou, no mercado informal, em situação absolutamente precária.⁵

⁵ Cabe lembrar que a Constituição Federal estabelece que ninguém pode receber menos de um salário mínimo, se trabalha mais de 44 horas semanais.

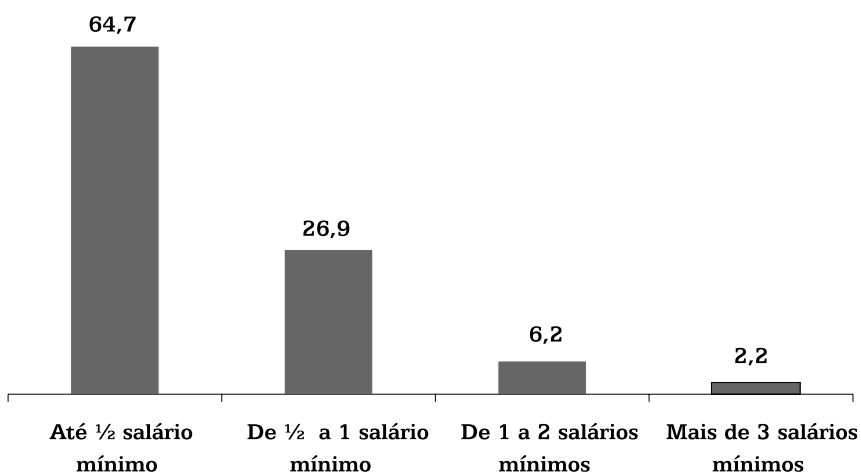


Gráfico 12 – Rendimento mensal do último trabalho (%)

Fonte: ProJovem (2009).

Em estreita relação com a situação anterior, o Gráfico 13 mostra que o vínculo empregatício mais assinalado pelos jovens é o do trabalho informal, cujos indicadores somados abarcam mais de 77% das respostas. Assim, 49,8% trabalham sem carteira profissional assinada e 20,5% são autônomos. O emprego com carteira assinada representa a situação de apenas 1/4 dos respondentes, com 22,5% da marcação.

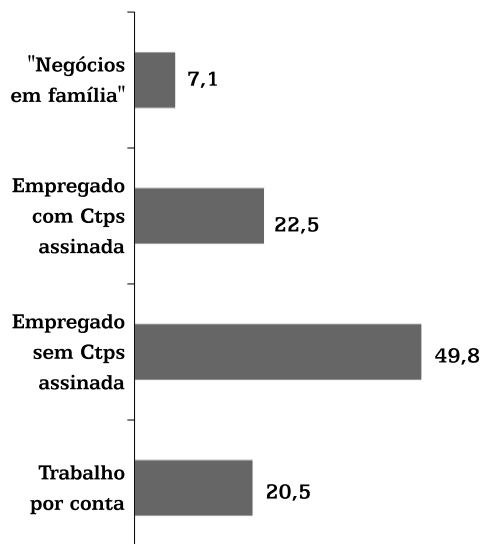


Gráfico 13 – Tipo de vínculo empregatício (%)

Fonte: ProJovem (2009).

Qualificar-se para o mercado de trabalho é o principal motivo de inscrição no Programa, com 40,8% das respostas, o que, mais uma vez, reafirma a dimensão que este assume como estratégia de vida para essas populações. Em seguida, o foco de interesse é a conclusão do ensino fundamental, com 27,5%. Como também expresso no Gráfico 14, o aprendizado de outra profissão (13,3%) é um dos pontos fortes de atração para o Programa, denotando o interesse de parte do público-alvo em mudar de situação.

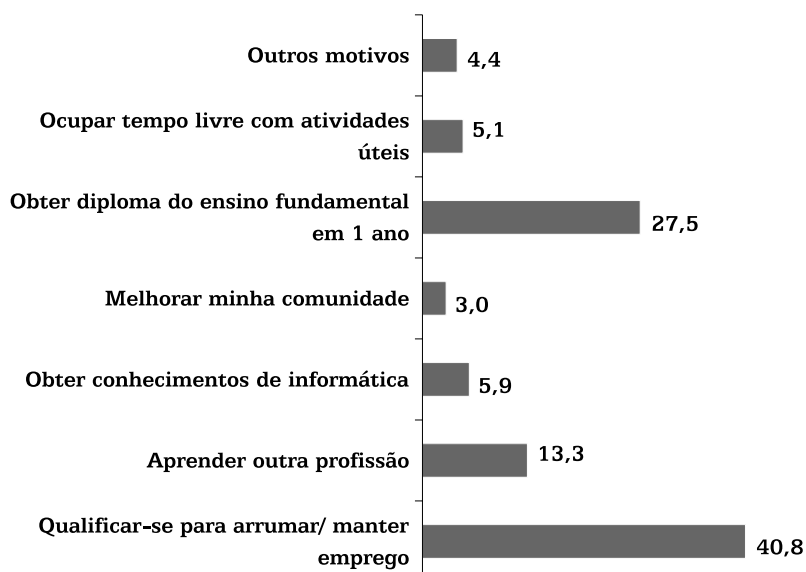


Gráfico 14 – Motivo de inscrição no ProJovem (%)

Fonte: ProJovem (2009).

Sem dúvida, a questão dos postos de trabalho atravessa toda a agenda da juventude nos dias de hoje, há desafios específicos ligados ao desemprego juvenil e aos novos padrões de trabalho assalariado. Como alerta Novaes (2007), os jovens de hoje trazem um profundo “medo de sobrar”. Eles sabem que os certificados escolares são imprescindíveis, mas sabem também que as rápidas transformações econômicas e tecnológicas se refletem no mercado de trabalho precarizando relações, provocando mutações, modificando especializações e sepultando carreiras profissionais. Frente à globalização dos mercados, redesenha-se o mundo do trabalho e se constrói novas culturas. Sem dúvida, o ProJovem acerta quando busca integrar educação e trabalho, mas parece que nos níveis locais não tem conseguido cumprir tal expectativa junto ao seu público.

Se o interesse inicial do aluno é a qualificação para o trabalho, uma vez inserido no Programa, a maior contribuição que este lhe oferece é a possibilidade de continuar os estudos (45,3%), dado que pode estar relacionado a dois motivos: à não satisfação de suas expectativas no sentido de formar-se para o trabalho – item que aparece bem atrás, em segunda colocação, representado por 27,3% dos que esperam conseguir emprego – ou ainda à atuação dos docentes, que, muitas vezes, agem como incentivadores da retomada da vida escolar de seus alunos, conforme os relatos informais dos supervisores de campo do ProJovem (Gráfico 15). Atente-se para o fato de 9,2% dos respondentes afirmarem que a ação contribuiu para a melhora de sua autoestima, o que vai ao encontro dos pressupostos que atestam os efeitos perversos da baixa escolaridade entre os que saíram ou foram expulsos do sistema de ensino durante a sua trajetória escolar.

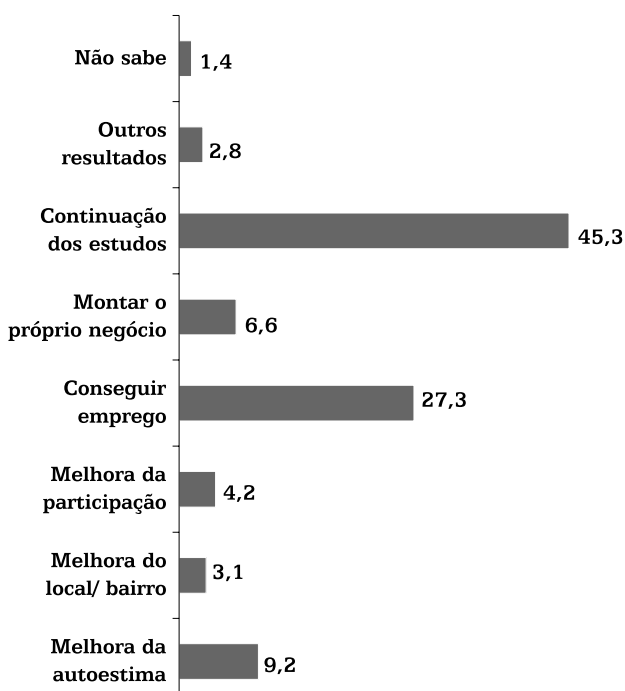


Gráfico 15 – Contribuição do ProJovem (%)

Fonte: ProJovem (2009).

Desafios em debate

86

Conforme foi visto, os diversos cenários em que transitam e atuam os alunos do ProJovem são bastante similares àqueles nos quais se inserem os demais atores das classes de EJA no País. De modo geral, são jovens caracterizados por indicadores, entre outros, de cor/raça em que a parda/negra predomina; de renda baixa, tanto familiar quanto individual; de oportunidades de formação e inserção no trabalho precárias; de acesso limitado a bens de consumo; e de redes de sociabilidade restritas. Tais indicadores são bastante compatíveis com os comumente observados entre os alunos da EJA, os quais reproduzem as principais características das populações situadas nos estratos mais empobrecidos da sociedade brasileira.

No que diz respeito à sua trajetória escolar, em particular, são sujeitos marcados por desigualdades e discriminações – bastante visíveis, como vimos, em sua origem social, nos recortes étnico-raciais, nas disparidades econômicas etc. – que se combinam e se potencializam, produzindo diferentes graus de vulnerabilidade, cujos efeitos culminam na recorrência de situações de entrada e saída nas redes de ensino, repetência, abandono precoce, desinteresse pelos estudos etc., que, em última instância, denunciam o quanto a escola se afasta e se exclui tão precocemente da vida desses jovens.

Pelo que foi aqui apresentado, percebe-se, portanto, que falar do aluno do ProJovem é, basicamente, falar do aluno da EJA. Assim, se no foco das propostas pedagógicas direcionadas para esses sujeitos estiverem eles próprios, a aproximação do campo da EJA com o ProJovem poderá compor arranjos capazes de enfrentar, de forma mais qualificada e coerente, os imensos desafios que ao longo dos anos vêm se

impondo ao sistema educacional brasileiro, no sentido da escolarização dessas populações.

Como previne Di Pierro (2008, p. 163), *em um país como o Brasil, é sempre arriscado fazer generalizações, pois estratégias bem-sucedidas ou adequadas em um determinado contexto podem ser inviáveis ou inapropriadas em outros*. Porém, certamente, a partir de um acúmulo significativo de experiências apreendidas na educação de jovens e adultos, pode-se afirmar que a escolarização deve estar vinculada aos demais direitos humanos e sociais, em especial ao trabalho, que têm uma profunda centralidade na vida dos jovens mais pobres. Outro aspecto importante é garantir a oferta de múltiplas oportunidades de escolarizações a esse público jovem, que considerem, principalmente, suas necessidades e possibilidades, para que ele permaneça em um programa como o ProJovem, por exemplo. Para tanto, Estados e municípios devem ler o Programa e traduzi-lo para a realidade de seus alunos e de sua localidade, na perspectiva de garantir o direito a uma oferta pública diversificada e qualificada, articulando-o com as demais iniciativas em curso nos seus respectivos territórios.

Numa projeção mais ampliada, cabe ainda perguntar: para onde irão os jovens que concluem o ProJovem? Quem os encaminhará para o ensino médio? Estas são questões que devem ser obrigatoriamente enfrentadas pelas esferas públicas, se a perspectiva é, de fato, a reinserção desses sujeitos num processo educacional mais amplo, capaz de alavancá-los para patamares que, por uma série de motivos, até então lhes foram subtraídos.

Sabe-se que reverter indicadores sociais, nestes obviamente incluídos os educacionais, não é tarefa fácil e as soluções não são simples. Em que pese à existência de boas ideias, bons projetos e bons currículos, importa, sobretudo, pensar na realidade desses sujeitos. Para tanto, considerar suas demandas, necessidades e desejos, muito especialmente aqueles relativos ao âmbito da educação e do trabalho, é de fundamental importância, a fim de que se possa conformar políticas públicas integrais capazes, como alerta Abramo (2008), de produzir uma escola que caiba na vida desses jovens, e não o contrário.

Referências bibliográficas

ABRAMO, Helena. *Relatório Nacional Brasil: pesquisa quantitativa*. São Paulo: Instituto Pólis, 2009.

_____. Que é ser jovem no Brasil hoje? In: SOUTO, Anna Luiza Salles (Coord.). *Ser joven en Sudamérica: diálogos para a construcción de la democracia regional*. Valparaíso, Chile: Ibase, Polis, CIDPA, IDCR, 2008. Disponível em: <http://www.cidpa.cl/txt/Joven_sudamerica/Joven_enSudamerica.pdf>.

ALMEIDA, M.C.C. *Gravidez na adolescência e escolaridade: um estudo em três capitais brasileiras*. 2008. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade Federal da Bahia, (UFBA), Salvador, 2008.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. *Projeto pedagógico integrado – PPI – ProJovem Urbano*. Brasília, 2008. Disponível em: <www.projovemurbano.gov.br/userfiles/file/SET%202008_%20PPI%20FINAL.pdf>.

DI PIERRO, Maria Clara (Coord.); VÓVIO, Cláudia Lemos; RIBEIRO, Eliane. *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília: Unesco, 2008.

FÁVERO, Osmar; RIBEIRO, Eliane; BRENNER, Ana Karina. Programa de Educação de Jovens e Adultos (Peja). In: HADDAD, Sérgio (Coord.). *Novos caminhos em educação de jovens e adultos*. São Paulo: Global, 2007.

GONÇALVES, Hebe Signorini. Juventude brasileira: entre a tradição e a modernidade. *Tempo Social*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 207-219, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0103-20702005000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 21 jul. 2009.

HEILBORN, Maria Luiza; AQUINO, Estela M. L.; KNAUTH, Daniela Riva. Juventude, sexualidade e reprodução [Editorial]. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, p. 1362-1363, jul. 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. *Brasil 2006*. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: abr. 2008.

88

NOVAES, Regina. Juventude e jogos de espelhos: sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. *Sociologia, Ciência e Vida*, São Paulo, nº especial, out. 2007. Disponível em: <<http://www.antropologia.com.br/arti/arti38.htm>>.

PROJOVEM. *Perfil dos alunos do ProJovem Urbano: um estudo a partir do survey 1 – 1ª entrada*. Rio de Janeiro, 2009. [Meio magnético, não disponível para consulta].

SILVEIRA, Olívia Maria Costa. *O unicórnio e o rinoceronte: uma análise do ProJovem a partir da percepção de seus beneficiários*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2009.

Eliane Ribeiro Andrade, doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e mestre em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (Iesae), da Fundação Getúlio Vargas (FGV), é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

elianeribeiro@domain.com.br

Luiz Carlos Gil Esteves, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), é professor e pesquisador da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

luizesteves@yahoo.com.br

Edna Castro de Oliveira, doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), é professora adjunta da Ufes, integra a linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas do PPGE/CE /Ufes e coordena o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Centro de Educação da Ufes.

oliveiraedna@yahoo.com.br

Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos

Dante Henrique Moura

Rosa Aparecida Pinheiro

Resumo

Analisa a implantação do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja), refletindo sobre as possibilidades de integração entre o ensino médio e os cursos técnicos de nível médio na educação de jovens e adultos (EJA). Utiliza como metodologias a revisão bibliográfica pertinente ao tema, a análise de documentos legais e a observação *in loco* de experiências de implantação do Proeja. Discute a organização curricular do ensino médio integrado, tendo como eixos estruturantes trabalho, ciência e tecnologia e cultura, objetivando contribuir para o debate político e teórico-metodológico acerca das possibilidades de construção do ensino médio integrado como política pública educacional.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; Proeja; educação profissional; ensino médio integrado; política pública.

Abstract

The curriculum and human formation inside high school professional education integrated with youth and adult education

This article analyzes the establishment of a Program for the Integration of Professional Education and Fundamental Education into Youth and Adult Education (Proeja), thinking about the integration between the high school level and the other professional courses into youth and adult education. The methodology used was the review of the related literature, the analysis of the legal documents, and the observation in loco of the Proeja current expedencies. It discusses the curricular organization of the high school integrated course taking as its guidelines: work, science, technology and culture. Thus, the aim is to contribute for the political and theoretical-methodological debate concerning the possibilities of construction of the integrated high school course as an educational public policy.

Keywords: youth and adult education; professional education; high school integrated course; public policy.

Introdução

92

A integração entre o ensino médio e a educação profissional (EP) técnica de nível médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), tem potencial de tornar-se significativa para os jovens e os adultos aos quais foi negado o direito de acesso ou de conclusão da educação básica na faixa etária de suas vidas denominada de *idade própria ou regular*.¹ Entretanto, até o momento, a implantação do Programa de Integração da EP à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja)² tem encontrado empecilhos para alcançar seu principal objetivo – proporcionar a formação integral de jovens e adultos atendidos por meio de cursos que integrem trabalho, ciência e tecnologia e cultura como eixos estruturantes do currículo. Evidentemente, o movimento que está sendo produzido no âmbito educacional brasileiro após a vigência desse Programa vem trazendo algumas contribuições importantes na direção delineada, mas são muitas as dificuldades encontradas, que, em grande parte, decorrem de distorções de forma e de conteúdo da formulação inicial do Programa.

Neste texto, a partir de revisão bibliográfica, análise documental e observação *in loco*, analisa-se a gênese do Proeja no plano nacional, a partir de 2005, e a sua implantação no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (Cefet-RN). Com esses elementos, reflete-se sobre as possibilidades de integração entre o ensino médio e os cursos técnicos de nível médio na modalidade EJA e sua

¹ A denominação *regular* ou *própria*, para referir-se tanto à faixa etária como à modalidade, traz pressuposto um duplo preconceito: em relação à modalidade EJA e aos sujeitos aos quais ela se destina. Por isso, quando, ao longo do texto, esse termo for utilizado para tratar da EJA, será grafado em itálico, com o objetivo de explicitar a discordância dos autores com o preconceito mencionado.

² O Proeja abrange a integração entre o ensino fundamental e a formação inicial e continuada, assim como entre o ensino médio e os cursos técnicos de nível médio. Neste texto, discute-se apenas a segunda possibilidade.

organização curricular, tendo como referência a articulação entre os eixos estruturantes apontados acima: trabalho, ciência e tecnologia e cultura. Assim, objetiva-se contribuir para o debate político e teórico-metodológico acerca das possibilidades de construção do ensino médio integrado (EMI) como política pública educacional.

O texto está dividido em quatro partes. Na primeira, discute-se a concepção de EMI aos cursos técnicos. Em seguida, recorre-se à gênese do Proeja na busca de analisá-la e identificar elementos que, na fase de implementação do Programa, estão contribuindo para, ou dificultando, a pretendida integração curricular. Posteriormente, analisa-se como esses elementos identificados em um plano mais amplo vêm repercutindo no Proeja/Cefet-RN. Finalmente, são apresentadas algumas considerações acerca das possibilidades de concretização de uma proposta curricular que atenda às especificidades dos sujeitos da EJA no EMI.

A concepção do ensino médio integrado

No documento-base do Proeja/Ensino Médio, afirma-se que a “concepção de uma política cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real” (Brasil, 2007b, p. 35). A referência explícita desse *documento* ao trabalho como princípio educativo e à integração entre trabalho, ciência e tecnologia e cultura aponta para a intenção de que o ensino médio integrado à EP destinado ao público EJA deve materializar-se a partir da mesma concepção do EMI destinado aos adolescentes, embora as metodologias, o material didático, a organização espaço-temporal, entre outros elementos, sejam específicos para cada um desses grupos. Dessa forma, parte-se do pressuposto de que existe um objeto mais amplo de estudo que é o ensino médio integrado aos cursos técnicos, o qual pode ser oferecido na forma *regular* ou na modalidade EJA.

Nessa perspectiva, pensar no EMI, para adolescentes ou para jovens e adultos, é conceber uma formação em que os conhecimentos das ciências denominadas duras e os das ciências sociais e humanas serão contemplados de forma equânime, em nível de importância e de conteúdo, visando a uma formação integral do cidadão autônomo e emancipado. O espaço dessa articulação exige uma organização curricular em que os eixos estruturantes se integrem, tendo como referencial a vivência dos sujeitos para a qual essa proposta educativa se direciona. Esse currículo, como dimensão de poder e de regulação social, poderá ser aglutinador, a partir das possibilidades de interferência no cotidiano e nas expectativas dos sujeitos jovens ou adultos.

A organização curricular do EMI pressupõe relações de poder ao validar a experiência de grupos particulares que apresentam interesses específicos na produção de sentidos e significações desses sujeitos. A configuração do EMI implica, pois, reorganizar relações assimétricas de poder arraigadas na instituição ao desnaturalizar relações construídas historicamente e propor um processo de integração entre esferas sociais e individuais distintas.

Nesse aspecto, considerar, em uma abordagem dialógica e dialética, os eixos do trabalho, da ciência e tecnologia e da cultura como dimensões indissociáveis da formação humana significa compreender o trabalho como princípio educativo em seu sentido ontológico e, portanto, como mediação de primeira ordem entre o homem e a natureza e, por isso, elemento central em uma proposição curricular para o EMI. Compreende-se que é na busca da produção de sua própria existência que o ser humano gera conhecimentos, que são histórica, social e culturalmente acumulados, ampliados e transformados.

Além disso, no EMI, o trabalho é princípio educativo em seu sentido histórico, pois se consideram as diversas formas e significados que essa categoria vem assumindo ao longo do tempo nas sociedades humanas. Isso permite compreender que, no sistema capitalista, o trabalho “se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos” (Ramos, 2004 *apud* Brasil, 2007a, p. 46). Assim sendo, incorporar a dimensão histórica do trabalho no EMI significa considerar exigências específicas para o processo educativo que visem à participação direta dos membros da sociedade nas atividades socialmente produtivas.

Na perspectiva da integração, nessa linha de raciocínio, a ciência é o conhecimento rigorosamente sistematizado e intencionalmente expresso como conceito que representa as relações determinadas e apreendidas da realidade considerada, convertendo-se, pois, em força produtiva (Ramos, 2004). Por seu turno, a história da tecnologia, à luz da concepção de ciência como força produtiva, ocorre no marco da revolução industrial, construindo uma relação entre ciência e tecnologia que visa a satisfazer as necessidades que seres humanos criam para si, individual e coletivamente, constituindo-se, ela mesma, como possibilidades de extensão das capacidades de homens e mulheres. Nesse sentido, a tecnologia é “mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real)” (Ramos, 2004 *apud* Brasil, 2007a, p. 44).

É necessário compreender a tecnologia como construção social complexa integrada às relações sociais de produção. Portanto, mais que força material da produção, ela, cada vez mais indissociável das práticas cotidianas, em seus vários campos/diversidades/tempos e espaços, assume uma dimensão sociocultural, uma centralidade geral, e não específica, na sociabilidade humana. Passou a ter um lugar de centralidade em quase todas as práticas sociais, em particular no processo educativo e de pesquisa. Assim, pode-se pensar o trabalho como categoria central de produção de saber, sendo que trabalho, ciência e tecnologia são indissociáveis (Lima Filho, 2005).

Todo esse processo relacional de apreensão, desvelamento e intervenção no real, originado do trabalho enquanto mediação fundamental entre o homem e a natureza, resulta na produção de conhecimentos, teorias, ciência e tecnologia. Cabe ainda considerar que esses movimentos ocorrem a partir das práticas realizadas pelos grupos sociais e, portanto, influenciam e são fortemente influenciados pela cultura desses mesmos grupos. Nesse sentido, compreende-se a cultura como código de

comportamento dos indivíduos e grupos que integram determinada sociedade e como manifestação de sua forma de organização política e econômica, no que diz respeito às ideologias que lhe dão sustentação (Gramsci *apud* Brasil, 2007a, p. 44).

Na concepção de um currículo integrado, a articulação desses eixos apresentados expressa, no espaço escolar, a circularidade entre culturas evidenciadas em práticas sociais, trocas de ideias entre diferentes gerações, padrões culturais e tradições – confronto e acomodação na ação educativa, como defende Tura (2002). Diante do exposto, conclui-se que a formulação do currículo, para a ação integrada e integral, precisa ir além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. Precisa promover o pensamento crítico sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, os problemas, as crises e os potenciais de uma sociedade, e, a partir daí, contribuir para a construção de novos padrões de trabalho, de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos.

Após esse breve exame acerca da concepção do EMI, discutir-se-á o surgimento do Proeja, uma vez que há nexos importantes entre a gênese desse Programa e o currículo em discussão.

Gênese do Proeja

As intenções explicitadas no Proeja apontam para a necessidade de a educação profissional articular-se com a educação básica e com o mundo do trabalho, além de interagir com outras políticas públicas, a fim de contribuir para a garantia do direito de acesso de todos à educação básica. Tais intenções são coerentes com o Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/1997 do governo Fernando Henrique Cardoso, o qual determinava a separação obrigatória entre o ensino médio e a EP técnica de nível médio. Assim, o Decreto de 2004 entrou em vigor precisamente para permitir a integração entre o ensino médio e a EP técnica de nível médio, aspecto fundamental para a implementação de uma política pública de EP voltada para a formação integral dos cidadãos.³

Apesar das intenções explícitas e das potencialidades da rede federal de EP em contribuir com o êxito do Proeja, alguns equívocos importantes marcam a gênese dessa iniciativa governamental. Em primeiro lugar, a Portaria nº 2.080/2005-MEC determinava que todas as instituições federais de EP oferecessem, a partir de 2006, cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA. Uma portaria não poderia ir de encontro ao Decreto nº 5.224/2004 que, à época, dispunha sobre a organização dos Cefets, estabelecendo em seu artigo primeiro que essas instituições são detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.⁴ Apesar das críticas

³ Esse processo é mais complexo e polêmico do que o acima resumido. Para um maior aprofundamento, sugerimos ver Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

⁴ Em dezembro de 2008, os Cefets foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892/2008, que passou a regular o funcionamento e a organização dessas novas instituições. Neste trabalho, não se discutirá essa nova institucionalidade, tendo em vista que a pesquisa que deu origem ao presente texto já havia sido concluída, quando se concretizou essa transformação.

a diversos aspectos da mencionada portaria, após poucos dias de vigência, o seu conteúdo foi ratificado, quase integralmente, pelo Decreto nº 5.478/2005, que instituiu, no âmbito da rede federal, o Proeja.

Na esfera político-pedagógica, as poucas instituições da rede federal que, à época, ofereciam EJA não o faziam na forma integrada à EP. Dentre as experiências registradas, destacam-se as dos Cefets de Pelotas/Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Espírito Santo (ES), Campos/Rio de Janeiro (RJ) e Roraima. Entretanto, em nenhum deles havia integração entre o ensino médio e a EP técnica de nível médio. A maioria das iniciativas estava restrita à educação básica, embora algumas relacionassem educação básica e profissional na forma concomitante. Diante desse quadro, percebe-se que não havia (e ainda não há) na rede federal um corpo de professores formados para atuar no campo específico da EJA sequer no ensino médio propedêutico e, muito menos, no médio integrado à EP. Nesse panorama, não seria razoável exigir que a rede federal passasse a reservar, obrigatoriamente, para os cursos do Proeja, 10% de todas as vagas anuais destinadas aos cursos técnicos e aos superiores de tecnologia, conforme estabelecido no Decreto nº 5.478/2005.

Portanto, essa matéria deveria ter sido estudada, aprofundada, discutida e avaliada em espaços mais amplos, antes de vir à tona. Caso esses estudos tivessem ocorrido, ter-se-ia compreendido que a oferta de vagas apenas no âmbito da rede federal seria insuficiente para atender à demanda nacional, visto que sua capacidade de oferta é mínima diante da quantidade de jovens e adultos que demandam a conclusão da educação básica.⁵ É evidente, desse modo, que a definição do conteúdo do decreto inicial deveria ter contemplado a participação das redes públicas estaduais e municipais de educação, constitucionalmente consagradas à universalização do ensino fundamental e à contínua ampliação da oferta do ensino médio. Ele deveria, também, ter sido discutido na comunidade acadêmico-científica, nas entidades representativas dos docentes e dos trabalhadores, visando à construção de uma política pública, em vez de mais um programa focal.

Nessa trajetória, durante o segundo semestre de 2005, visando à implantação e organização de uma proposição curricular para o Proeja, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) realizou um conjunto de oficinas pedagógicas, distribuídas pelo País, cujo fim era promover a capacitação dos gestores acadêmicos das instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Nessa ação, também se produziu uma série de análises, reflexões e duras críticas relativas ao conteúdo e, principalmente, à forma de implantação do Programa. Desse processo, dentre outros fatos, resultaram alterações substantivas nos rumos da implantação do Proeja, na tentativa de construir uma base mais sólida para a sua sustentação. O primeiro passo foi constituir um grupo de trabalho plural⁶ que teve a função de elaborar um documento-base (Brasil, 2007b), com concepções e princípios do Programa, até

⁵ O documento-base do Proeja (Brasil, 2007b) informa a existência de cerca de 30 milhões de brasileiros com 17 anos ou mais que não concluíram o ensino médio. Em 2006, dados do Censo Escolar revelam que a rede federal de EP registrou 79.878 matrículas.

⁶ Compostos por especialistas em EJA das universidades brasileiras, representantes da Setec, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), dos fóruns de EJA, dos Cefets, das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e das escolas técnicas vinculadas às universidades federais.

então inexistentes, e cujo resultado apontou na direção de transformá-lo em política pública educacional.

Posteriormente, a partir das diretrizes provenientes desse documento-base, o Decreto nº 5.478/2005 foi substituído pelo Decreto nº 5.840/2006, que trouxe mudanças significativas em relação ao primeiro, destacando-se: a) ampliação das cargas horárias dos cursos, deixando que sejam adotadas no âmbito da autonomia institucional; b) ampliação dos espaços educacionais em que o Proeja pode ser oferecido, incluindo as redes públicas estaduais e municipais de educação; c) ampliação da abrangência do Programa ao incluir o ensino fundamental.

Algumas ações importantes foram sendo desencadeadas a partir das diretrizes emanadas do documento-base (Brasil, 2007b), dentre as quais merecem destaque a oferta de curso de especialização voltado à formação de profissionais do ensino público para atuarem no Proeja e as ações decorrentes do Edital Proeja-Capes/Setec nº 03/2006, destinado a estimular a realização de projetos conjuntos de pesquisa entre universidades federais e Cefets.

No que se refere aos cursos de especialização, tal iniciativa foi o ponto de partida por meio do qual, segundo dados da Setec, foram formados cerca de 1.800 profissionais em 15 pólos distribuídos em todo o País, sendo 12 em Cefets (Santa Catarina, Espírito Santo, São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão, Amazonas e o consórcio entre Cefet-RJ, Cefet-Campos/RJ e Cefet-Química/RJ), 2 em universidades federais (Universidade Federal da Paraíba e Universidade Tecnológica Federal do Paraná) e 1 em consórcio entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Cefet-Pelotas. Com relação aos pólos em que foram realizados esses cursos de especialização, é preciso destacar positivamente a continuidade das ações, pois à medida que as primeiras turmas concluíram suas atividades, novas foram sendo constituídas. As novas turmas estão ocorrendo em 21 pólos, o que representa também uma ampliação significativa de profissionais formados no âmbito da União, dos Estados e dos municípios.

Na segunda ação destacada – o Edital Proeja-Capes/Setec nº 03/2006, cujo objetivo é estimular a realização de projetos conjuntos de pesquisa, com a utilização de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis em diferentes instituições de educação superior, incluída a rede federal de EP –, nove projetos provenientes, principalmente, de consórcios entre universidades federais e Cefets encontram-se em execução. Essa ação visa à produção de conhecimentos por meio de pesquisas e à formação de pessoal pós-graduado em EP integrada à EJA, contribuindo, assim, para desenvolver e consolidar as proposições curriculares e organizativas na área. Como se vê, os cursos de especialização e as ações inerentes ao Edital Proeja-Capes/Setec estão voltados, dentre outros aspectos, para a preparação de um corpo de formadores de futuros instrutores, na perspectiva de desencadear processos institucionais voltados para a formulação, a gestão e a execução de cursos de EMI na modalidade EJA.

Apesar desses avanços, que apontam para possíveis melhorias a médio e longo prazo, o processo de implantação do Proeja na rede federal, nos Estados e nos municípios não está alcançando plenamente os objetivos previstos. Na prática, até o

momento, a oferta está majoritariamente circunscrita à rede federal; por isso, neste texto, a análise está restrita a essa esfera.⁷

Vários aspectos contribuem para um quadro preocupante, dentre eles: a falta de processos sistemáticos de formação continuada dos docentes; a ausência de discussões mais qualificadas no interior das instituições acerca da concepção do EMI e da implantação do Programa; a forma impositiva como esse Programa entrou em vigor; os elevados índices de evasão; e uma visão elitista de parte dos profissionais que integram a rede federal, os quais vinculam a entrada do público da EJA, nessas instituições, a uma ameaça à qualidade do ensino ali existente. Dessa forma, esse conjunto de fatores contribui significativamente para que haja uma parcial rejeição ao Programa no interior da rede, reforçando a visão preconceituosa em direção aos seus sujeitos. Evidentemente, esses aspectos têm estreita relação com a construção e o desenvolvimento do currículo nessas instituições.

Essa organização curricular se dá em uma formação complexa, que envolve elementos, dimensões e perspectivas diferenciadas e, por vezes, antagônicas. As proposições formuladas devem abranger níveis de conhecimentos comuns, mas que partem de formações educativas diferenciadas, em função das oportunidades educacionais possíveis ao público da EJA. Na concretização curricular, gestar pedagogicamente esses domínios exige formação específica e compromisso dos profissionais envolvidos.

A criação de proposições originais – referenciadas em cotidianos diversificados, respeitando a diversidade cultural e os saberes advindos das práticas culturais – pode oferecer oportunidades de apropriação dos aportes teóricos para a efetiva integração curricular. Nesse sentido, Oliveira e Cesarino (2008, p. 15-16), em pesquisa sobre o processo de implantação do Proeja no Cefet-ES, referindo-se à percepção que a comunidade tem em relação aos sujeitos da EJA, afirmam:

Há necessidade de se romper com os estigmas produzidos em relação aos alunos da EJA considerados sem preparo, sem base, sujeitos que ameaçam a tradição de excelência da escola, que deve estar alerta para a forma como a inclusão desses sujeitos vêm sendo feita, de forma a evitar que sejam produzidas novas exclusões dentro do próprio sistema.

Na perspectiva da inclusão efetiva, a materialização de ações em um currículo que contemple a diversidade de contextos sociais e culturais – que produzem possibilidades educacionais distintas – ocorre na flexibilização e na adequação curricular a cada unidade dos Cefets.

Em outro trabalho relativo à implantação do Proeja, desenvolvido em instituições do Rio Grande do Sul, Santos (2008, p. 9), ao se referir aos sujeitos da EJA, afirma que eles não correspondem ao tipo moderno⁸ de aluno idealizado, pois estão fora da faixa etária denominada como *regular*, evadiram-se ou nunca estiveram na escola,

⁷ Alguns Estados começam a implantar cursos no âmbito do Proeja principalmente a partir do financiamento proporcionado pelo Programa Brasil Profissionalizado. Entretanto, esses cursos ou são muito recentes ou ainda estão em fase de planejamento, de maneira que não estão abrangidos por este estudo.

⁸ De acordo com os padrões culturais advindos da modernidade, a elite, que era minoria, sustentava os padrões culturais mais refinados, enquanto propagava que a população em massa viria ameaçar esses padrões, chegando a propor, nos currículos escolares, um treinamento de resistência à cultura de massa.

trabalham ou buscam por trabalho, há muitas mulheres e chefes de famílias; enfim, “compõem múltiplas identidades em desordem [...] em relação à ordem do aluno em idade *regular*: com uma família nuclear, na maioria das vezes branco, heterossexual e católico”, o que causa certo estranhamento em comunidades acostumadas ao padrão *regular* de estudantes.

Para a autora, diante desse quadro,

à escola, ao propor-se em [*sic*] acolher tais figuras de desordem, é recomendável a revisão de suas rotinas, seus espaços de aprendizagem, seus rituais. Este processo pode mexer com a escola inteira, no gerenciamento de conflitos que até então compunham o senso comum, modos considerados adequados, agregados ao entendimento que para classe trabalhadora qualquer ensino servia, *um ensino de pobre para pobre*. (Santos, 2008, p. 9).

Essas reflexões ratificam a ideia de que o aligeiramento do processo de concepção dos projetos educacionais e a falta de formação prévia, ou pelo menos simultânea, dos docentes que atuam nessa esfera educacional e de fóruns de discussão das experiências curriculares são fatores significativos da constituição do atual quadro de dificuldades enfrentadas na implementação do Proeja.

Após explicitar a concepção de EMI e realizar essa breve reconstrução sobre a gênese do Proeja e suas consequências, analisar-se-á a realidade concreta que vem sendo construída, principalmente na unidade de Natal do Cefet-RN, objeto deste estudo.

O Proeja no Cefet-RN: alguns avanços e muitas contradições

99

Os estudos realizados elucidam que, de forma geral, a realidade do Cefet-RN reflete a situação nacional já caracterizada. Assim, inicialmente, destaca-se a forma apressada como a instituição decidiu implantar, já no segundo semestre de 2006, os cursos vinculados ao Programa nas unidades de Mossoró, Natal/Zona Norte, Currais Novos e Ipanguaçu;⁹ ao mesmo tempo, causa estranheza o fato de não terem sido implantadas turmas no *Campus* Central/Natal.

É importante mencionar que a unidade de Mossoró, à época, contava com mais de dez anos de funcionamento, enquanto que as demais começaram suas atividades no segundo semestre de 2006 já com cursos do Proeja. Importa ainda ressaltar que o Cefet-RN nunca havia atuado anteriormente na EJA, mesmo nas unidades já existentes – Natal/*Campus* Central e Mossoró –, e que a maioria dos professores que passou a trabalhar nesses cursos tampouco teve formação prévia ou simultânea a essa atuação.

No caso de Mossoró, a falta de formação prévia dos professores para atuar no EMI/EJA, apesar de grave, pôde ser parcialmente amenizada, porque, naquela unidade, já havia desde 2005 o EMI/adolescentes. Dessa forma, os docentes tinham a possibilidade de conhecer a concepção do EMI vigente na instituição. Não obstante, esse fato

⁹ Além dessas turmas, o Cefet-RN também ofereceu uma turma de curso técnico integrado ao ensino médio na modalidade EJA em Controle Ambiental – turma do convênio Cefet-RN/Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST)/Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá) –, a qual não foi incluída na presente análise, em razão de suas especificidades, dentre elas o fato de o conjunto de professores que nela atuou ter aceito voluntariamente convite da gestão.

apenas abranda a situação, visto que os estudantes com os quais esses profissionais trabalhavam eram adolescentes oriundos, em geral, de uma trajetória contínua de estudos e de acompanhamento familiar e que, entre outras especificidades educativas e socioeconômicas, ingressaram na instituição mediante um rigoroso processo seletivo. Enquanto isso, os sujeitos da EJA trazem consigo um conjunto de características próprias, como descontinuidades de estudos, reprovações, lacunas cognitivas, necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar ou para manter a própria família, entre outras amplamente conhecidas na literatura específica da EJA, que os diferencia fortemente dos demais.

Além disso, apesar de em 2005 ter sido implantado o EMI na unidade de Mossoró, destinado aos estudantes da trajetória *regular*, em 2006 ainda não estava (como não está atualmente) consolidada a concepção do EMI, conforme discutida na segunda parte deste texto. Na prática, o que há é uma justaposição entre as disciplinas ditas de formação geral e a parte profissionalizante dos respectivos cursos. É evidente que a implantação do Proeja tem, potencialmente, a capacidade de contribuir para acelerar a consolidação de uma concepção curricular de EMI no Cefet-RN, mas, para tal, o processo teria que contemplar um planejamento voltado ao desenvolvimento de ações que viabilizassem um repensar institucional sobre a relação entre a teoria e as práticas pedagógicas, na perspectiva de construir uma nova práxis curricular capaz de colaborar para a formação integral de cidadãos a partir dos eixos estruturantes trabalho, ciência e tecnologia e cultura.

Nas unidades Natal/Zona Norte, Ipanguaçu e Currais Novos, a situação é ainda mais complexa, pois os professores, recém-aprovados em concursos públicos, já começaram a atuar diretamente no Proeja, a partir do segundo semestre de 2006, embora os exames não tenham exigido conhecimentos específicos para esse fim. Esse quadro permite concluir que, institucionalmente, não se assumiu que a modalidade EJA constitui um campo curricular particular e requer especificidades em metodologias, estratégias de ensino-aprendizagem, materiais didáticos e organização espaço-temporal, o que também implica formação específica dos docentes (Paiva, 2005).

Compreende-se que, na dimensão curricular, a própria organização do espaço escolar comporta formas ritualizadas de organização e demarcação do tempo, outorgando sentidos às ações e justificando uma hierarquia de posições nas formas de integração social. Nesse espaço, também há embates no confronto de saberes, comportamentos e cultura do educando com a cultura escolar e de estudo proposta pela instituição. A dinâmica institucional, cristalizada na cultura escolar, obstaculiza as mediações entre grupos culturais potencializadas pela implantação do Proeja.

Pressupondo que é no cotejo/conformação entre modelos e lógicas culturais diversas que ocorre a circularidade cultural na ação educativa, as relações fundadas na cultura escolar são um jogo de interesses e interações estabelecido no diálogo dos conteúdos disciplinares que se expressam na matriz curricular. Se parte significativa dos docentes do Cefet-RN está pautada nos códigos da cultura escolar, baseados na cultura padrão dominante, gera-se um conflito de interesses, pois os alunos do Proeja trazem para a escola seus costumes, seu modo de ser, de pensar e de agir, fruto da visão do mundo no qual estão inseridos, ou seja, atitudes próprias das culturas populares.

Dessa forma, o que se vê é que suas linguagens vão sendo desmerecidas e seus valores, normas e estilos de vida desautorizados, para poder inseri-los na cultura escolar, entendida como padrão mais elaborado, mais bem sistematizado e mais erudito.

Em uma instituição pedagógica, a relação entre conhecimento e poder implica processos de dominação escolar, uma vez que estes se desdobram em ritos e em mitos institucionais. No entanto, as instituições não são formadas unicamente por regras formais; existem também, no contexto escolar, regras informais e não formais que, por vezes, são mais poderosas do que as regras hierárquicas de autoridade formal.

Entretanto, isso não significa que o Cefet-RN, ou qualquer outra instituição, tenha obrigatoriamente que constituir um quadro docente todo diferenciado para atuar na EJA, pois é viável que um profissional que já atua no EMI destinado aos adolescentes ou na EP possa, a partir de uma adequada formação, trabalhar também nessa modalidade educacional. O que não se mostra apropriado, embora seja praticado de forma recorrente, é destinar docentes para atuar na EJA sem que eles recebam formação para esse fim.

Outro aspecto a considerar na presente análise é o fato de que, simultaneamente ao movimento de implantação do Proeja, o Cefet-RN começou a oferecer a primeira turma do Curso de Especialização em EP Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade EJA, como um dos 15 pólos habilitados pela Setec/MEC. No currículo desse curso, é relevante a discussão acerca da concepção do EMI, para abranger também os profissionais das instituições federais de EP localizadas no Estado do Rio Grande do Norte e os da rede estadual. Apesar disso, pouquíssimos professores da instituição participaram – principalmente no caso das novas unidades –, pois a eles foram destinadas turmas do Proeja com o fim de atender à demanda do MEC por aumento da matrícula nessa esfera educativa, tornando-se difícil conciliar a atividade docente de sala de aula com a assistência ao curso. Dessa forma, naturalizou-se o fato de que professores com pouca ou nenhuma aproximação ao campo da docência da EP, de uma maneira geral, e do Proeja, particularmente, atuem nesse campo sem a correspondente formação, embora, paradoxalmente, a instituição esteja formando docentes para esse fim.

Assim, constata-se que prevaleceu a lógica economicista-eficientista, impulsionada pela pressão do MEC, com o objetivo de apresentar dados estatísticos para a sociedade a respeito de vagas oferecidas nesse domínio educacional.

As análises até aqui desenvolvidas permitem concluir que caberia destinar o segundo semestre de 2006 ao processo inicial de formação dos profissionais que iriam atuar no Proeja, por meio do curso oferecido pela própria instituição, adiando o início da oferta do Programa para o primeiro semestre de 2007, em benefício da qualidade da ação educacional do Cefet-RN e em respeito aos profissionais recém-ingressos. Outra possibilidade seria iniciar as atividades das novas unidades com um menor número de turmas e organizar a jornada dos docentes de modo a compatibilizá-la com a formação requerida.

Ao que já foi evidenciado, é necessário acrescentar outro importante elemento que vem comprometendo a qualidade das ações nesse Programa: a concepção dos cursos e da respectiva elaboração dos seus planos. A proposição de um currículo integrado no Cefet-RN toma por base o trabalho como princípio educativo e a interdisciplinaridade que tenha significado e contextualização, promovendo reflexões críticas perante o cotidiano e uma maior interação social entre aluno e docente. Na

implantação de um enfoque interdisciplinar, a formação dos professores deverá ter como fonte os saberes sobre como os alunos do Proeja aprendem. Os educandos não apenas aprendem de forma diferente, mas também aprendem melhor quando se lhes ensina utilizando seus estilos de aprendizagem predominantes. Esses distintos estilos requerem modos diversos de ensinar, próprios às diferenças existentes entre eles.

Antagonicamente, no Cefet-RN, procedeu-se a uma transposição linear e reduzida dos planos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio destinados aos adolescentes para o público da EJA. Na *falta de tempo* e de profissionais habilitados para pensar um projeto que contemplasse as especificidades dos sujeitos jovens e adultos em processo de educação escolar e, portanto, estratégias, metodologias, tempos, espaços, etc. adequados a esses sujeitos, os planos dos cursos são semelhantes aos do EMI para os adolescentes. A principal diferença está na carga horária, que nos primeiros é significativamente menor do que nos dirigidos aos adolescentes. O Quadro 1 evidencia essa diferença.

Quadro 1 – Cargas horárias do ensino médio integrado aos cursos técnicos nas modalidades regular e EJA

Curso	Unidade	Modalidades					
		Regular			EJA		
		Categorias da matriz curricular	Carga horária		Categorias da matriz curricular	Carga horária	
			Parcial	Total		Parcial	Total
Informática	Natal/Zona Norte	Formação geral	2.190	3.850	Formação geral	1.680	3.100
		Base comum ⁽¹⁾	360		Base comum		
		Formação profissional ⁽²⁾	1.300		Formação profissional	1.420	
Eletrotécnica	Natal/Zona Norte	Formação geral	2.190	3.970	Formação geral	1.500	3.010
		Base comum	360		Base comum		
		Formação profissional	1.420		Formação profissional	1.510	
Edificações	Mossoró	Formação geral	2.190	4.000	Formação geral ⁽³⁾	...	3.220
		Base comum	360		Base comum		
		Formação profissional	1.450		Formação profissional ⁽³⁾	...	
Alimentos	Currais Novos	Formação geral	2.190	3.880	Formação geral	1.680	3.100
		Base comum	360		Base comum		
		Formação profissional	1.330		Formação profissional	1.420	
Agroecologia	Ipanguaçu	Formação geral	2.190	4.000	Formação geral	1.680	3.100
		Base comum	360		Base comum		
		Formação profissional	1.450		Formação profissional	1.420	

Fonte: Elaboração dos autores, a partir do sítio <<http://www.cefetrn.br/ensino/cursos-oferecidos>>.

Notas: ⁽¹⁾ No EMI destinado aos adolescentes, essa carga horária é considerada como pertencente simultaneamente à formação geral e à formação profissional.

⁽²⁾ Em todos os casos (adolescentes e EJA), incluem-se 400 horas de prática profissional.

⁽³⁾ O detalhamento da carga horária não está disponível na fonte consultada.

Legenda:

... Dado numérico não disponível

■ Não se aplica dado numérico.

Essa decisão institucional tem vinculação a aspectos legais, já que o Decreto nº 5.840/2006 mantém a exigência do cumprimento integral da carga horária mínima estabelecida para cada uma das áreas profissionais, mas permite uma redução de até 50% na carga horária da denominada *formação geral*; por outro lado, também há um componente interno, pois esse mesmo decreto estabelece que a carga horária máxima para os conteúdos vinculados à *formação geral* é decisão de cada instituição.

Essa situação não é uma realidade apenas local, pois esse cenário se repete em outras formulações curriculares no âmbito da rede federal. Desse modo, Oliveira e Cesarino (2008, p. 15), ao se referirem à formação de professores para atuar no Proeja e à integração entre ensino médio e EP no Cefet-ES, concluem:

Considerando o programa como campo de possibilidades na formação de professores, aparentemente pouco conseguimos avançar no que concerne ao estudo e aprofundamento das concepções teórico-metodológicas que orientam a proposta de integração da EP e EJA. Torna-se necessário repensar a concepção de integração vigente, que se restringe a entender o currículo integrado como o deslocamento ou inclusão de disciplinas das áreas técnicas para junto das disciplinas de formação geral.

Nesse sentido, a discussão sobre a concepção vai muito além da disputa de carga horária entre formação geral e específica, pois a centralidade do debate deveria estar em como romper com essa dicotomia, na perspectiva de tornar a formação realmente integral, sem fragmentações ou falsas oposições entre o que é geral e o que é específico. Entretanto, o fato de não discutir profundamente essa concepção e, além disso, de privilegiar, nos cursos do Proeja, os conteúdos de formação profissional em detrimento daqueles relacionados mais diretamente com a formação científico-cultural dos estudantes revela uma opção pela instrumentalidade da formação, contrapondo-se, dessa forma, à concepção do EMI e do Proeja já discutida.

Essa ênfase na formação instrumental, no campo profissional, em detrimento dos aspectos científico-tecnológico-humanísticos poderá acarretar diferenciações entre a formação proporcionada aos adolescentes que cursam o EMI *regular* e aquela oferecida aos sujeitos do Proeja, com prejuízos para os últimos. Corroborando essa situação, a falta de adequação curricular a um processo de avaliação contínuo contribui para as altas taxas de repetência e evasão. Faz-se, pois, necessário um diagnóstico para pensar estratégias, com o objetivo de suprir as deficiências explicitadas e também como forma de o aluno não ser aprovado sem dominar conteúdos relevantes. Nessa avaliação diagnóstica, as características do contexto em que o educando está inserido têm forte influência na aprendizagem, podendo ser distintas em dois níveis: o sociocultural (macrossocial) e o institucional (microsocial). Entende-se que esses dois níveis estão impregnados de concepções, discursos e políticas vigentes na sociedade em que se inserem os educandos e os docentes e trazem um determinado valor à experiência de aprendizagem.

Conforme explicitado anteriormente, as questões identificadas no âmbito do Cefet-RN também são recorrentes em outras instituições da rede federal, como indicam os trabalhos que estão sendo produzidos nessa esfera. Nesse sentido, Castro e Vitorette (2008) analisam as resistências à implantação do Proeja no Cefet-GO. As autoras colocam as dificuldades em um campo mais amplo ao afirmarem que se

enraizaram nessa instituição as políticas vigentes nos anos 1990 na EP brasileira, as quais potencializaram a fragmentação do currículo, extinguindo os cursos que integravam ensino médio e EP. Dessa forma, explanam que, mesmo após a vigência dos Decretos nº 5.154/2004 e 5.840/2006,

a configuração de um contexto interno, profundamente dividido em relação às concepções, princípios e funções da EP e tecnológica, ressalta a vitória das proposições políticas educacionais de âmbito estrutural que procuraram desarticular uma orientação educacional de cunho formativo, assentada na integração entre conhecimentos gerais e técnicos, e por isto, potencialmente humanizadora e emancipatória [...], assim como rearticulá-la em outra perspectiva, cujo caráter se fundamenta no produtivismo, na fragmentação e no economicismo. (Castro, Vitorette, 2008, p. 2).

Esse quadro dificulta a implementação do Proeja, visto que a integração no ensino médio profissionalizante *regular* tem experimentado dificuldades para uma organização interdisciplinar e integradora. As principais dificuldades são observadas na formulação de novas proposições pelos docentes responsáveis por essa dimensão. As perspectivas epistemológicas desses docentes dependem da cultura genérica e da pedagógica, pois o conhecimento e os saberes dos currículos são elaborados individualmente dentro de contextos culturais e de tradições dominantes dos quais recebem influências e, assim, condicionam modelos educativos de acordo com o momento histórico vigente.

Diante da importância da proposição do Proeja, cabe ao docente formular indagações em torno do conhecimento, analisando aspectos cruciais num modelo de ensino cujas especificidades se deseja compreender. Mas, apesar dessa importância, o docente não trata as dimensões epistemológicas nos métodos didáticos e nos currículos, e essa ausência é devida ao acriticismo no discurso dominante, reproduzindo a cultura dada como obrigatória e indiscutível para os alunos e os professores.

O pensamento e o comportamento do docente são consequências de mediações de socialização profissional, e o desenvolvimento do currículo depende do conhecimento desse docente e da coordenação da equipe pedagógica para cumprir determinados objetivos e atividades. O saber prático útil dos docentes procede basicamente de sua própria experiência e do saber coletivo dos profissionais do ensino, via socialização horizontal (de outros docentes) nos centros escolares. Portanto, eles não trabalham separadamente nem são mediadores isolados no currículo, mas trabalham em uma mediação coletiva, de racionalidade grupal nas equipes pedagógicas.

Retomando a situação específica do Cefet-RN, apresentam-se, em seguida, alguns resultados preliminares, visto que não houve conclusão de turmas do Proeja nas unidades estudadas.

Entre os estudantes que ingressaram no segundo semestre de 2006, é preocupante a quantidade de desistências. Não foram localizados dados oficiais publicados em todas as unidades pesquisadas, mas, por meio de observação e de contatos com informantes-chave, constatou-se que a reprovação, em alguns casos, alcança os 75%, tendo sido necessário reagrupar turmas de cursos distintos na unidade Natal/Zona Norte. Nessa mesma unidade, 66 estudantes do Proeja jubilaram. Esse é um dado que causa estranhamento, pois o Programa é destinado à inclusão de sujeitos

que foram *expulsos* de uma trajetória de escolarização em razão de suas condições de vida. É, portanto, paradoxal que, por meio desse mesmo Programa, eles sejam novamente *banidos* da educação escolar.

No caso da unidade Currais Novos, o Relatório de Gestão/2007 trata da evasão da seguinte forma:

O alto índice de evasão observado nas duas modalidades (Integrado/EJA e Subseqüente) é fator preocupante e deve ser considerado no planejamento da oferta de cursos nestas modalidades para os próximos períodos. Analisando os números, temos uma evasão (em apenas um ano) de 46,34% na turma de Integrado/EJA Alimentos Matutino e de 60% na turma de Integrado/EJA Alimentos Vespertino. (Cefet, 2008, p. 39).

As informações provenientes das outras unidades, embora não estejam disponíveis oficialmente nos respectivos relatórios de gestão, ratificam o quadro acima apresentado. A análise já desenvolvida permite concluir que essas elevadas taxas de evasão e jubilação não foram de responsabilidade única dos sujeitos-estudantes. Ao contrário, a instituição já se deu conta de que sua ação não está sendo adequada – esse é um aspecto positivo: a compreensão de que existe o problema –, pois, ao longo de todos os quatro semestres de existência do Proeja, houve mudanças nos critérios de ingresso e nas matrizes curriculares, revelando uma busca institucional por uma melhor conexão com os sujeitos aos quais se destina o Proeja, na perspectiva de melhorar a sua atuação nesse campo.

Considerações finais

No desenvolvimento deste texto, identificam-se alguns avanços no que se refere à materialização do EMI na modalidade EJA como uma possibilidade de formação integrada e integral dos sujeitos, mas também muitos movimentos que vão em direção contrária à consecução dos objetivos e da concepção de formação humana propostos, tanto no âmbito nacional como no caso do Cefet-RN. Para minimizar as distorções e maximizar os avanços, é necessário construir conhecimento nessa nova esfera educacional. É fundamental consolidar uma concepção que oriente os processos de (re)construção e de desenvolvimento curricular, uma vez que as próprias sinalizações oficiais são contraditórias. De um lado, embora com algumas lacunas, o documento-base aponta para a formação integral dos sujeitos do Proeja a partir da integração entre trabalho, ciência e tecnologia e cultura, mas, por outro lado, os documentos legais não apontam nessa direção com a mesma ênfase e, em alguns aspectos, são, inclusive, contraditórios (decretos e resoluções do Conselho Nacional de Educação, atualmente vigentes).

Diante dessa realidade, e visando contribuir para uma formação humana verdadeiramente emancipadora, é fundamental insistir na organização curricular, quanto à centralidade da categoria trabalho, e no trabalho como princípio educativo dos processos formativos. Mesmo tendo consciência das limitações dos espaços educativos frente à forma hegemônica de sociabilidade humana, que é determinada pelos interesses

do capital, compreende-se que essa é uma disputa na qual o currículo está diretamente envolvido, uma vez que não há neutralidade na educação em geral nem no currículo em particular.

Na modalidade EJA, esse eixo central deve ser outorgado em uma abordagem intercultural, como perspectiva desafiadora à construção das diferenças e do preconceito, por intermédio de currículos que promovam a sensibilização à pluralidade cultural. Para dar a esse projeto intercultural viabilidade, é necessário valorizar a diversidade, questionando diretrizes e trabalhando a construção de identidades culturais sem cair na homogeneização de seus integrantes, ao preservar padrões étnicos e culturais sem marginalizá-los. Ao reelaborar e sair das certezas dos antigos modelos, pode-se construir um currículo que, em uma sociedade plural, combata a intolerância e promova uma educação mais democrática.

Entretanto, é importante compreender que o atendimento à diversidade não significa precarizar a educação destinada aos grupos sociais objeto dessa atenção. É preciso atender a todos com qualidade, na perspectiva de contribuir para a igualdade de direito de todos.

Assim sendo, acredita-se que as instituições educativas, principalmente as públicas, devem cumprir um papel de socialização e formação de cidadania emancipada e de consolidação de direitos humanos básicos, embora estejam expostas a pressões sociais, a fim de atender a diferentes interesses, tanto políticos quanto pedagógicos.

Quando a instituição educativa se relaciona com a comunidade em que está inserida, levando em consideração sua cultura, crenças, valores e aproveitamento de seus recursos, as exigências desse grupo demandam um plano particular do currículo, que escape aos conhecimentos individuais dos professores e pede uma coletividade para a elaboração de um projeto educativo que atenda às necessidades comunitárias.

Esse compromisso é um posicionamento político da instituição, a partir de seu projeto político-pedagógico e curricular de intervenção social. Na experiência apresentada do Cefet-RN, constata-se um embate na correlação de forças dos componentes da instituição. Apesar de suas dificuldades, como em outras instituições, é necessária a defesa da implantação e concretização do Programa, pois

o Proeja tem conseguido aglutinar pessoas e projetos, no interior da Instituição, cujos interesses vinculam-se à promoção da educação pública, gratuita, de qualidade acadêmica e social. Estes princípios podem ser concretizados, na EP e tecnológica, por meio da afirmação de uma escola unitária e politécnica, de formação omnilateral, pelo desmonte de aparatos político-administrativos e organizacionais facilitadores de ações de cunho privatista. (Castro, Vitorette, 2008, p. 4).

Como evidenciado, o Proeja, como espaço de formulação e integração curricular que possibilite a articulação entre concepções de formação humana no âmbito do ensino médio técnico na modalidade EJA, apresenta possibilidades concretas de um redimensionamento da organização curricular para trabalhadores em processo de formação. Essa ação está imbricada em um contexto político-administrativo no qual se inserem a instituição e as opções filosóficas e políticas dos gestores e docentes que compõem cada centro educativo.

Considera-se, portanto, que os caminhos do Proeja deverão ser traçados de acordo com o compromisso social da instituição em relação à população em geral e à construção de uma nova identidade coletiva, associada à produção de conhecimentos que possam ser (re)construídos e apropriados pelos cidadãos, independentemente da origem socioeconômica.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação(MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio*: documento base. Brasília, 2007a.

_____. *Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja – educação profissional técnica de nível médio, ensino médio*: documento-base. Brasília, 2007b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 4 out. 2007.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. O Proeja no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO): uma análise a partir da implantação do curso técnico integrado em serviços de alimentação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais da...* Caxambu, 2008. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4447-Int.pdf>.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. *Projeto Político-Pedagógico do Cefet-RN*: um documento em construção. Natal, 2005. Disponível em: <<http://www.cefetrn.br>>. Acesso em: 20 dez. 2007.

_____. *Relatório de gestão da Uned Currais Novos 2007*. Currais Novos, RN, fev. 2008. [versão publicada no mês de fevereiro; há outra publicada em janeiro]. Disponível em: <http://www.ifrn.edu.br/campus/currais-novos/arquivos/relatorio-gestao-2007-currais-novos.pdf/at_download/file>.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth.(Orgs.). *Currículos*: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado*: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 349-380, 2005.

MACHADO, Lucília. *Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional*. Brasília, 2008. [Não publicado].

OLIVEIRA, Edna Castro de; CEZARINO, Karla Ribeiro de Assis. Os sentidos do Proeja: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais da...* Caxambu, 2008.

PAIVA, Jane. *Educação de jovens e adultos: direitos, concepções e sentidos*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

RAMOS, Marise. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/Semtec, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOS, Simone Valdete dos. Possibilidades para a EJA, possibilidades para a educação profissional: o Proeja. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais da...* Caxambu, 2008. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4024--Int.pdf>

108

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). *Currículos: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

Dante Henrique Moura, doutor em Educação pela Universidad Complutense de Madrid, é professor do Departamento Acadêmico de Formação de Professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

dante@cefetrn.br

Rosa Aparecida Pinheiro, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e pela Universidad de Barcelona, é professora do Departamento de Educação da UFRN.

rosa3@uol.com.br

Educação de jovens e adultos presos: limites, possibilidades e perspectivas

Manoel Rodrigues Portugues

Resumo

O texto tem por objeto a educação nas prisões, visando apresentar e problematizar seus desafios em perspectiva, rumo à constituição de uma política pública de educação para jovens e adultos presos. O autor analisa o sistema penitenciário, no que tange à sua cultura organizacional e sistema social e à educação de jovens e adultos presos, mediante a revisão bibliográfica e a sistematização de reflexões e questionamentos construídos ao longo de 16 anos de atuação no sistema penitenciário paulista. Reitera a necessidade de se poder caminhar rumo ao acometimento da impenetrabilidade, do isolamento e da entropia da gestão penitenciária, para uma efetiva participação do poder público municipal na gestão dessa educação.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; educação nas prisões; sistema penitenciário.

Abstract

Youth and Adult Education in prisons: limits, possibilities and perspectives

The focus of this text is education in prisons. It seeks to present and to problematize its challenges in a certain perspective, in order to build a public policy for youths and adults in prisons. The author analyzes the penitentiary system – regarding its organizational culture and social system – as well as the youth and adult education in prisons. The methodology chosen was the review of the related literature and a systematic record of reflections and questions collected during 16 years of work with the São Paulo's penitentiary system. It underlines the need to cope with the impenetrability, the isolation and the entropy of the penitentiary administration, replacing it with an effective participation of the municipal public power in the administration of this kind of education.

Keywords: youth and adult education; education in prisons; penitentiary system.

O tema prisão, incluído em estudos que têm por objeto a educação, causa estranheza. Com maior frequência ele se compõe, ou se destaca, de outros segmentos, principalmente aqueles relativos à violência.

Amiúde, a relação da sociedade com o mundo da prisão é marcada pela distância, pelo desinteresse e pela aversão. Somente em momentos em que a rotina institucional é fortemente abalada – caso de motins, fugas, rebeliões e massacres – torna-se presente e parte constituinte das relações sociais, permanecendo à margem quando o foco é a garantia do direito de todos à educação.

O tema apresenta-se inusitado também à literatura. Sua constituição enquanto objeto de pesquisa e reflexão é relativamente recente no Brasil. Seu impulso ocorreu em meados da década de 1970, desencadeado pela escalada da violência verificada desde então nos centros urbanos do País. Decorre uma produção de conhecimentos, senão farta, relativamente abrangente. São analisados aspectos que envolvem suas funções político-sociais (Adorno, 1991a; Rocha, 1994), suas origens (Salla, 1997) e sua cultura organizacional (Fischer, 1996).

Concernente à educação, no entanto, não se configura um percurso consolidado de pesquisa e produção de conhecimentos, por isso o propósito de escrever, nesse quadro, o presente artigo, a fim de promover o debate e contribuir com a formulação de uma política pública para a Educação de Jovens e Adultos nas prisões. Há que se destacar, contudo, as principais referências desse campo do conhecimento, as quais tratam de seus limites e possibilidades (Portugues, 2001a, 2001b), de sua política (Moreira, 2008), de seu papel na reabilitação (Leite, 1997), de suas metodologias (Poel, 1981) e de seu exercício docente (Penna, 2003).

A ausência desse percurso de pesquisa e, por conseguinte, de uma política pública nessa área agrava-se e amplia-se na medida em que se considera a educação nas prisões como constituinte do processo de reabilitação dos prisioneiros. Também, é importante pensar em como o encarceramento se tornou a forma por excelência de

combate ao crime no século 18, ao combinar efeitos dissuasórios, intimidativos e correccionais (Foucault, 1986; Rocha, 1994).

Afora compor a operação penitenciária de reabilitar criminosos, fator ulterior merece igualmente destaque frente ao tema. Trata-se de seu universo, de sua demanda, a qual indica a dimensão do problema da ausência de uma política pública e da pouca produção de conhecimentos na área da educação nas prisões. Segundo o Censo Penitenciário Nacional (Brasil, 2008), o Brasil tem atualmente 423 mil pessoas cumprindo pena de encarceramento, das quais mais de 70% não possuem o ensino fundamental completo.

A dimensão do problema enseja, portanto, uma grande contradição, qual seja: a educação constitui-se como elemento a cumprir a finalidade da reabilitação da pena de encarceramento, mas a grande maioria dos prisioneiros não possui o ensino fundamental completo e não existe uma política pública de âmbito nacional para a educação de jovens e adultos presos, tampouco um percurso consolidado de pesquisa na área.

Além de inusitado, sem percurso consolidado de pesquisa e de políticas públicas, o tema é complexo. E, a fim de investigar a educação nas prisões e contribuir para apontar seus limites, possibilidades e perspectivas, é necessário caracterizar tal sistema, as lógicas pelas quais ele se regula, e não apenas considerar os arranjos formais de seus organogramas. Afinal, a prisão constitui um sistema social com regras, normas, valores, posições, *status* e procedimentos que lhe são próprios.

Frente a tal complexidade, recorro à arte, pois ela tem o poder de sintetizar em poucas palavras o que, para traduzir com seus rigores e metodologias, a ciência precisa de milhares. Trata-se de uma passagem de Albert Camus, extraída da obra *O Estrangeiro*:

No início da minha detenção [...] o mais difícil é que tinha pensamentos de homem livre. Por exemplo, desejo de estar numa praia e de descer para o mar. Imaginando o barulho das primeiras ondas sob a sola dos pés, a entrada do corpo na água e a libertação que encontrava nisso: sentia, de repente, até que ponto as paredes da prisão me cerceavam. Mas isto durou alguns meses. Depois, só tinha pensamentos de prisioneiros. (Camus, 1995, p. 34).

Na gestão penitenciária, a primazia recai em adaptar os indivíduos punidos à sua cultura, num processo ininterrupto de subjugação. Tal assertiva não equivale a afirmar que processos de reabilitação (e de educação em especial) são inexistentes, mas que coadunam com aquelas finalidades e são por ela prescritos.

Os processos de adaptação e subjugação, contudo, jamais são plenos e encerram em si uma série de contradições, e, em seu bojo, os indivíduos punidos materializam formas e possibilidades de se preservar como sujeitos, em vez de se subjugarem totalmente aos valores da instituição e ao sistema social que lhe é inerente.

A educação nas prisões não permanece, em absoluto, neutra nesse processo de adaptação, subjugação e resistência. Realiza indubitavelmente uma opção político-pedagógica. Pode, de um lado, configurar-se como mais um dos instrumentos de subjugação e adaptação, ou, por outro, como elemento ulterior de preservação e emancipação dos sujeitos punidos, buscando uma "educação autêntica, que não descuide da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito, a de ser mais e de superar sua própria condição" (Freire, 1979, p. 66).

O sistema social da prisão

O mundo da prisão caracteriza de forma inequívoca uma dupla exclusão. De um lado, os corpos dirigente e funcional, que imprimem uma forma de gestão autônoma e autocentrada, marcada pela impenetrabilidade, invisibilidade e ausência de influência de meios externos à sua organização. As práticas que constituem o cotidiano das prisões mantêm-se desconhecidas pela sociedade mais ampla e até mesmo por aqueles órgãos que lhes são afins, tais como as coordenadorias ou superintendências dos estabelecimentos penitenciários, as varas de execuções criminais, os conselhos ou comissões de direitos. Por outro lado, a própria sociedade, que procura distanciar-se dessa realidade, apenas dirigindo-lhe o foco de sua atenção e preocupação em momentos absolutamente alheios à sua rotina, caso de rebeliões e fugas. Tal fato evidencia as funções que, para a sociedade mais ampla, se constituem como primordiais da pena de encarceramento, qual seja: as referentes à segurança e contenção da massa encarcerada. Configura-se, assim, a dupla exclusão: uma realidade que não quer ser conhecida e uma sociedade que não quer conhecê-la.

A prioridade social relativa à pena de encarceramento orienta e organiza a gestão prisional. De forma autônoma, as unidades prisionais forjam no seu próprio interior seu funcionamento:

Os órgãos e os estabelecimentos do sistema penitenciário não constituem, efetivamente, um sistema administrativo, porque não estão estruturados para atuarem de modo coordenado; a ausência de diretrizes e parâmetros, assim como de controles técnicos e administrativos para acompanhamento e avaliação, impele para formas de atuação baseadas nas características específicas de cada estabelecimento, no desenho das relações formais e informais que constituem o corpo da organização, nas tendências conjunturais que estas relações assumem conforme as circunstâncias. (Fischer, 1996, p. 77).

É nesse *desenho de relações*, ou na correlação interna de forças, que são organizados os agrupamentos para a gestão penitenciária, que, invariavelmente, são compostos por todos os segmentos da comunidade carcerária – direção, funcionários e prisioneiros:

É satisfatoriamente estudado o papel que desempenham os agrupamentos na gestão das instituições e, em particular das instituições fechadas. Goffman (1996) demonstra que eles surgem espontaneamente nestas instituições, ocorrendo de forma a servir como lastro de convívio social aos indivíduos e como instrumento para maximizar o acesso a meios e bens escassos no interior da organização. (Portugues, 2001a, p. 23).

Característica indelével desses agrupamentos é sua invisibilidade ao mundo externo, mas sua profunda força e respeito no mundo interno:

Não se pode ignorar a existência de grupos organizados no interior do sistema penitenciário, que agregam sentenciados e até mesmo agentes institucionais, que atravessam heterogêneos interesses no controle da massa carcerária e que se pautam por modelos inflexíveis de cultura organizacional. Eles jogam papel decisivo no sucesso ou fracasso de medidas introduzidas. (Adorno, 1991b, p. 76).

Os agrupamentos na gestão penitenciária arrogam-se (e garantem) a ordem interna, materializando o interesse social a ela destinado. A finalidade da ordem interna

é conquistada em intenso e ininterrupto processo de relações pactuadas entre os corpos dirigente e funcional e as lideranças da população carcerária. É um terreno pantanoso, mas que permite um tênue e sensível equilíbrio do cotidiano prisional. Em tais negociações são definidas posições e estabelecidos compromissos tácitos (Coelho, 1987).

A intensidade do investimento necessário nessas negociações ininterruptas para garantir um tênue equilíbrio no cotidiano prisional, acrescida da pressão social e institucional pela manutenção da ordem interna, da segurança, sem fugas, e do controle da massa encarcerada, culmina na transformação dos aspectos que dizem respeito ao fim precípua da organização penitenciária, que pode ser assim descrita: “à convicção arraigada de que o criminoso é internado na penitenciária para ser punido, intimidado e recuperado, corresponde a certeza tranquila e inconcussa de que a via para obter tais fins é: impedir que o preso fuja; e manter em rigorosa disciplina a comunidade carcerária” (Thompson, 1976, p. 40).

Dessa forma, aqueles aspectos que seriam os meios pelos quais a operação penitenciária se propõe a reabilitar criminosos (encarceramento, disciplina e vigilância) transfiguram-se, tornando-se a finalidade política, social e institucional das prisões. Do sistema político-institucional de controle e poder, fundado em negociações ininterruptas e compromissos tácitos, que pressupõem responsabilidades e garantem privilégios, posições e *status*, decorre um sistema cultural próprio.

A prisão caracteriza-se, assim, por ser e constituir um sistema sociocultural próprio (Ramalho, 1979; Coelho, 1987; Adorno, 1991a; Fischer, 1996; Sykes, 1999), que possui suas regras, normas, procedimentos, valores, punições, sanções e crenças. A sobrevivência física, moral e intelectual dos indivíduos punidos depende integralmente de sua adaptação a esse sistema cultural, ao mundo da prisão.

Embora seja verdade que, somente com a adaptação de sua conduta e comportamento àquele sistema social, o indivíduo punido pode obter acesso a determinados bens ou prerrogativas na prisão, quanto maior a intensidade do ajustamento, maiores são as possibilidades de alcançar os privilégios que ela dispõe. Em contrapartida, mostrar-se resistente acarreta ao indivíduo punido maior rigor, severidade e endurecimento de sua pena. Ser e existir nesse sistema requer um irrefreável processo de “socialização no mundo do crime” (Ramalho, 1979).

A proposta de reabilitação penitenciária

A prisão, desde seus primórdios, no final do século 18, configurou-se como uma detenção legal com suplemento corretivo. Recai sobre ela, portanto, a dupla finalidade de punir e reabilitar criminosos. No Estado democrático de direito, o que possibilita o poder discricionário de punir/prender é a finalidade de reabilitação a ele atribuída (Rodrigues, 1999). Não obstante seu caráter multifacetado, abrangente e complexo, o termo reabilitação – que possui conotação médica, psicológica, financeira, jurídico-legal etc. – é considerado, para efeito deste artigo, como a ação jurídico-penal de transformar indivíduos criminosos em não criminosos.

Para tanto, a operação penitenciária “recorreu a três grandes esquemas: o esquema político-moral do isolamento individual e da hierarquia; o modelo econômico de força aplicada a um trabalho obrigatório; o modelo técnico-médico de cura e de normatização. A cela, a oficina, o hospital” (Foucault, 1986, p. 208). Fundando-se nesses “três grandes esquemas”, foram edificadas sete máximas para proporcionar a consecução de reabilitar criminosos: “princípios que, ainda hoje, se esperam efeitos tão maravilhosos, são conhecidos: constituem há 150 anos as sete máximas universais da boa ‘condição penitenciária’” (Foucault, 1986, p. 221). São elas:

- 1ª) *Correção* – a prisão deve ter como função essencial a transformação do comportamento do indivíduo, a recuperação e a reclassificação social do condenado;
- 2ª) *Classificação* – o indivíduo condenado deve ser isolado, primeiro em relação à sociedade, depois repartidos entre eles, a partir de critérios que envolvam idade, sexo, disposições e técnicas que se pretendam utilizar para que se processe sua transformação, bem como suas respectivas fases para operá-las; a pena deve ser não só individual, como individualizante;
- 3ª) *Modulação das penas* – a pena deve ser proporcional, de acordo com a individualidade dos condenados e com os resultados da terapêutica penal, com vistas a se processar sua transformação, prevendo progressos e recaídas inerentes desse processo;
- 4ª) *Trabalho como obrigação e direito* – é considerado como uma das peças fundamentais para transformação e socialização dos detentos, que devem aprender e praticar um ofício, provendo com recursos a si e a sua família;
- 5ª) *Educação penitenciária* – deve ser preocupação diuturna do poder público dotar o indivíduo de educação, no interesse da sociedade, provendo sua instrução geral e profissional;
- 6ª) *Controle técnico da detenção* – a gestão das prisões, seu regime, deve ser realizada por pessoal capacitado, que zelem pela boa formação dos condenados;
- 7ª) *Instituições anexas* – o indivíduo deve ser acompanhado por medidas de controle e assistência, até que se processe sua readaptação definitiva na sociedade (Portugues, 2001b).

“Palavra por palavra, de um século a outro, as mesmas proposições fundamentais se repetem. E são dadas a cada vez como a formulação enfim obtida, enfim aceita de uma reforma até então sempre fracassada” (Foucault, 1986, p. 225). A dupla finalidade da pena de prisão – punir e reabilitar – configura-se como um dilema. A relação conflitante que envolve esses dois aspectos da pena de prisão não é uma ocorrência ocasional ou esporádica. É, antes, uma característica da instituição prisão, sendo parte presente e constituinte de sua organização:

Basilar de sua constituição, o dilema que se lhe apresenta não pode, de forma alguma, ser superado, pois significaria, no limite, acometer a própria pena de encarceramento. Seus fins confessos: reabilitar e punir fornece os pilares para sua sustentação. Subjugar

um ou outro, portanto, denotaria sua derrocada enquanto a forma por excelência de combate à criminalidade. São duas forças que disputam o controle e a prioridade na formulação das políticas públicas penitenciárias e na organização de seus procedimentos de gestão, que não podem prescindir uma da outra, sob o risco de ambas deixarem de existir. (Portugues, 2001b, p. 358).

Com absoluta primazia política, social, institucional, de gestão e organização penitenciárias, emerge desse conflito a função de punir, de controlar a massa encarcerada, a vigilância, a disciplina e a ordem interna, transfiguradas em finalidade da pena de encarceramento, orientando a formulação de políticas públicas penitenciárias, os procedimentos e a avaliação da gestão, a proposição de atividades, a rotina prisional, a relação institucional entre as instâncias da unidade, as reformas físico-estruturais, a composição e as nomeações e atribuições de cargos e funções.

De forma alguma, contudo, as políticas de reabilitação (incluindo a educação) são ausentes ou inexistentes. Mas estão inseridas naquela lógica da punição, afirmando seus valores e procedimentos, contribuindo decisivamente para que o indivíduo punido se adapte ao sistema social e cultural da prisão. O dilema entre reabilitar e punir transfigura-se, assim, em complementaridade, fazendo convergir procedimentos e orientações para socializar os indivíduos ao mundo carcerário. A finalidade da pena de prisão é transmutada: no lugar de se nortear por (re)adaptar o indivíduo à sociedade, passa-se a se pautar por adaptar o indivíduo à vida carcerária. "Se o preso demonstra um comportamento adequado aos padrões da prisão, automaticamente merece ser considerado como readaptado à vida livre" (Thompson, 1976, p. 42).

Educação de jovens e adultos presos

A fim de delimitar o tema e de apresentar com maior rigor seus limites, possibilidades e perspectivas, é de fundamental importância explicitar de qual educação se está tratando. Afinal, alternativas educacionais são vastas, abrangentes, multifacetadas, pois o ser humano é inacabado e em contínuo processo de transformação – "não nasce humano, torna-se humano" (Freire, 1979, p. 65). As aprendizagens desenvolvem-se nas relações que os seres humanos estabelecem entre si e a sua realidade. Essa assertiva estende-se para o interior das prisões, na medida em que a sobrevivência moral, física e intelectual dos indivíduos punidos requer um irrefreável procedimento de socialização àquela realidade. Decorre ser o cárcere cabal nos processos educativos. Dessa situação concreta da existência dos prisioneiros, nas relações com seus pares e custodiadores, desprende-se indubitavelmente um processo educativo.

O objeto de análise deste artigo, contudo, é o processo escolar de educação nas prisões. Tal delimitação não significa que tais processos – formal, informal e não formal – são isolados ou independentes. Ao contrário, interpenetram-se e interferem-se reciprocamente; valores, normas e procedimentos pertinentes a cada um deles irrompem-se, delineando transformações mútuas.

O processo de ajustamento, de adaptação dos indivíduos a qualquer sistema social, a intenção de subjugar e de negar a "vocação ontológica do homem de ser sujeito, de ser criativo e de ser mais, visto ser inacabado, inconcluso" (Freire, 1979,

p. 66), jamais pode ser pleno e integral. Inapelavelmente, esses processos encerram em si uma série de contradições. “As contradições existem dentro de todos os processos do princípio ao fim; movimento, pensamento – tudo é contradição” (Mao, 1979, p. 40).

No interior das prisões, as contradições do processo de ajustamento materializam-se nas possibilidades concretas dos indivíduos punidos preservarem-se enquanto sujeitos, na resistência a subjugarem-se plenamente aos valores da instituição e ao sistema social que lhe é inerente.

A resistência prisioneira ao controle carcerário [...] é muito mais forte e presente que seu raro registro na literatura faz supor [...] As pessoas presas conseguem manter a identidade, os valores de origem e grupais, a perspectiva de vida e de liberdade, a despeito das longas condenações e de todos os fortes e rigorosos meios de controle e sujeição utilizados pela instituição penitenciária. (Rocha, 1994, p. 3).

A educação escolar não permanece, em absoluto, neutra nesse processo pleno de contradições entre subjugação e resistência: “A característica fundamental da pedagogia do educador em presídios é a contradição, é saber lidar com conflitos, saber trabalhar as contradições à exaustão” (Gadotti, 1993, p. 143.) Por um lado, as rígidas normas e procedimentos oriundos da necessidade de segurança, ordem interna e disciplina das unidades que prescrevem as atividades escolares, a vigilância constante ou até mesmo a ingenuidade dos educadores podem contribuir para que a escola seja mais um dos instrumentos de dominação, subjugando os indivíduos punidos ao *sistema social da prisão* (Sykes, 1999), ao *mundo do crime* (Ramalho, 1979). Por outro lado, a escola pode apresentar-se como um espaço que se paute por afirmar a vocação ontológica do homem, que pressupõe o desenvolvimento de uma série de potencialidades humanas, tais como: a autonomia, a crítica, a criatividade, a reflexão, a sensibilidade, a participação, o diálogo, o estabelecimento de vínculos afetivos, a troca de experiências, a pesquisa, o respeito e a tolerância, absolutamente compatíveis com a educação escolar e, especificamente, a destinada aos jovens e adultos.

A educação nas prisões, invariavelmente, procede a uma opção político-pedagógica, dentre as alternativas de afiançar e contribuir para a adaptação e subjugação dos indivíduos punidos ao sistema social da prisão (Sykes, 1999), ao mundo do crime (Ramalho, 1979), ou para constituir-se como alternativa ulterior para que os indivíduos punidos se preservem e se emancipem como sujeitos. Essa alternativa requer, invariavelmente, desvincular a escola nas prisões dos processos de adaptação dos indivíduos punidos ao cárcere e dos procedimentos de vigilância, disciplina e controle. A escola não pode de forma alguma, sob pena de afiançar aqueles procedimentos, prescindir das prerrogativas mormente educativas, emancipadoras, para a organização de suas atividades, em detrimento daquelas concernentes à gestão penitenciária, constituindo-se num espaço diferenciado no interior da prisão.

Nos interstícios das contradições, presentes e inerentes a todos os processos de dominação e subjugação, arrogam-se as possibilidades concretas para a constituição da escola, como espaço diferenciado da gestão prisional. O confronto direto ou a mera sublevação ante aos procedimentos da gestão carcerária, fatalmente, acarretam a própria afirmação destes. Observando-se a nítida prioridade de manutenção da ordem interna das prisões, no cotejo avultam-se os preceitos relativos aos esquemas disciplinares e punitivos,

solidificando-os na organização. De forma alguma, porém, a necessidade de ações subreptícias enseja a impossibilidade da indignação do educador, sob o risco de imiscuir suas ações àqueles procedimentos. Um indignar-se materializado na busca incessante de estratégias possibilita explorar, à exaustão, as contradições dos processos de ajustamento, desarticulando os preceitos punitivos da prisão, na prática mesmo de sala de aula.

A atuação do educador é fator decisivo e preponderante para a não inclusão da educação aos preceitos da gestão penitenciária. Um exemplo é pautar-se por ações e relações com os prisioneiros que prescindam do autoritarismo, da hierarquia, da observação julgadora e punitiva. Ações que sejam fundadas no diálogo (uma das bases do processo de humanização), no estabelecimento de relações éticas, afetivas e de confiança, na identificação e formulação de problemas e na busca e proposição de alternativas de superação, na construção do conhecimento, no debate – uma educação libertadora.

Tais aspectos somente podem ser disseminados nas práticas educativas se a escola, os educadores, os comportamentos e as atitudes dos alunos não forem, de forma nenhuma, utilizados para subsidiar quaisquer avaliações sobre o indivíduo punido, seja para a cessão de benefícios previstos na Lei de Execução Penal, seja para punições previstas pela gestão penitenciária. A não desarticulação da escola – educadores, saberes e fazeres – da observação penitenciária, de seus rigores e regulamentos, cuja finalidade é a vigilância, o controle e a disciplina, impossibilita a *ação educativa autêntica* (Freire, 1979). Essas bases indicam veredas rumo à formulação de uma política pública para educação de jovens e adultos presos.

Os preceitos da ação pedagógica mencionados não são estranhos à Proposta Curricular Nacional para Educação de Jovens e Adultos ou a seu histórico. Ao contrário, são presentes e deles constituintes. Dessa forma, o universo da educação de jovens e adultos, seus pressupostos, objetivos, currículo, orientações, referências, metodologias, avaliação e certificação devem, necessariamente, ser extensivas aos prisioneiros. Afinal, as possibilidades concretas para uma educação de jovens e adultos nas prisões, pautada pelos preceitos e diretrizes eminentemente educativos (e não prisionais), recaem em inscrevê-la aos seus congêneres do cenário educacional brasileiro e na constituição de um sistema a ele integrado.

Fator preponderante, nesse sentido, é excluir das administrações penitenciárias estaduais a educação de jovens e adultos presos. Um sistema integrado requer e pressupõe a participação do poder público municipal – secretarias municipais de educação – na gestão dessa educação, incluindo-se e responsabilizando-se pela sua coordenação, gestão, certificação, recursos humanos, formação e computação dos dados de atendimento, em consonância com as diretrizes nacionais. Assim, pode-se caminhar rumo ao acometimento da impenetrabilidade, do isolamento e da entropia da gestão penitenciária, com a participação de organismos a ela externos – aos menos na educação dos prisioneiros.

Referências bibliográficas

ADORNO, Sérgio. A prisão sob a ótica de seus protagonistas: itinerário de uma pesquisa. *Tempo Social*, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 7-40, 1991a.

ADORNO, Sérgio. O sistema penitenciário no Brasil: problemas e desafios. *Revista USP*, São Paulo, n. 9, p. 65-78, mar./maio, 1991b.

ADORNO, Sérgio; BORDINI Eliana Blumer T. Reincidência e reincidentes penitenciários em São Paulo – 1974-1985. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 3, n. 9, 1989.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional (Depen). *Censo penitenciário nacional*. Brasília, 2008.

CAMUS, Albert. *O estrangeiro*. Trad. Valerie Rumjanek. Rio de Janeiro: Editora Record, [1957] 1995.

COELHO, Edmundo Campos. *A oficina do diabo: crise e conflitos no sistema penitenciário no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, Iuperj, 1987.

FISCHER, Rosa Maria O círculo do poder: as práticas invisíveis de sujeição nas organizações complexas. In: FLEURY, Maria Tereza Leme; FISCHER, Rosa Maria (Orgs.). *Cultura e poder nas organizações*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Trad. Lígia M. Pondé Vassallo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Educação e mudança*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, , 1979.

GADOTTI, Moacir. Educação como processo de reabilitação. In: MAIDA J. D. (Org.). *Presídios e educação*. São Paulo: FUNAP, 1993.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. Trad. Dante Moreira Leite. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LEITE, José Ribeiro. *Educação por trás das grades: uma contribuição ao trabalho educativo, ao preso e à sociedade*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, 1997.

MOREIRA, Fábio Aparecido. *A política de educação de jovens e adultos em regimes de privação de liberdade no Estado de São Paulo*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2008.

MIRABETE, Julio Fabbrini. *Execução penal: comentários à Lei nº 7210, de 11-7-8*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

PENNA, Marieta Gouvêa de O. *O ofício do professor: as ambiguidades do exercício da docência por monitores-presos*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

POEL, Maria Salete Van Der. *Alfabetização de adultos: Sistema Paulo Freire – estudo de caso num presídio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

PORTUGUES, Manoel Rodrigues. *Educação de adultos presos: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal no Estado de São Paulo*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2001a.

_____. Educação de adultos presos. *Educação e Pesquisa*, Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 27, n. 2, p. 355-374, jul./dez. 2001b. Disponível em: <redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/298/29827211.pdf>.

RAMALHO, José Ricardo. *Mundo do crime: a ordem pelo avesso*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

ROCHA, Luiz Carlos da (1994). *A prisão dos pobres*. 1994. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, 1994.

_____. *Vidas presas: uma tentativa de compreender a tragédia da criminalidade junto às suas personagens oprimidas*. 1984. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, 1984.

RODRIGUES, Anabela Miranda. *A posição jurídica do recluso na execução da pena privativa de liberdade: seu fundamento e âmbito*. São Paulo: IBCCrim, 1999.

RUSCHE, Jesus Robson (Org.). *Educação de adultos presos: uma proposta metodológica*. São Paulo: Funap, 1995.

_____. *Teatro: gesto e atitude: investigando processos educativos através de técnicas dramáticas, com um grupo de presidiários*. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, 1997.

SALLA, Fernando Afonso. *As prisões em São Paulo: 1822-1940*. São Paulo: Annablume, 1999.

_____. *O encarceramento em São Paulo: das enxovias à Penitenciária do Estado*. 1997. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, 1997.

_____. Educação como processo de reabilitação. In: MAIDA J. D. (Org.). *Presídios e educação*. São Paulo: Funap, 1993.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. São Paulo, Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <www.acaoeducativa.org.br/downloads/parte1.pdf>.

SYKES, Gresham M. *The society of captives: a study of a maximum prison*. New Jersey: Princeton University Press, 1999.

THOMPSON, Augusto F. G. *A questão penitenciária*. Petrópolis: Vozes, 1976.

MAO Tsé-Tung. *O pensamento de Mao Tsé-Tung: sobre a prática, sobre a contradição, sobre a arte e literatura*. Seleção e tradução: José Ricardo Carneiro Moderno. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Manoel Rodrigues Portugues, mestre em Educação pela Universidade de São Paulo, atuou por cerca de 15 anos no sistema penitenciário do Estado de São Paulo e, atualmente, coordena o Programa Educuarança da Prefeitura do Município de Guarulhos.
maneducult@ig.com.br

Uma política de leitura para todos: leitores e neoleitores

Elisiani Vitória Tiepolo

121

Resumo

Procura inicialmente caracterizar os neoleitores, ou seja, leitores que principiam sua caminhada na leitura de textos escritos, mas que podem ser considerados letrados, porque possuem referências da leitura oral e experiências de leitura compartilhadas com outras pessoas escolarizadas, dominam linguagens não verbais, transitam em uma sociedade letrada, etc. Considerando que essas referências podem ser pontes para o trabalho com a leitura no processo de alfabetização de jovens e adultos, apresenta as ações previstas na política de acesso à leitura, elaborada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), do Ministério da Educação (MEC), visando oferecer alternativas para estimular práticas de leitura, e destaca a necessidade de criação de uma cultura de leitura na qual o neoleitor possa sentir-se pertencente a uma comunidade.

Palavras-chave: neoleitores; política de leitura.

Abstract

A reading policy for all: readers and neo-readers

This article aims, initially, to characterize the neo-readers, as to say, readers in their very beginning as readers of written texts. Despite the neo-readers can be considered literated in the extent that they pursuit oral literature references and reading experiences shared with other scholarly people, they dominate nonverbal language and they can do well in society, etc. Considering that those references can become bridges to improve Youths and Adults reading, it presents the actions foreseen in the reading policy access document – elaborated by Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) of Brazilian Ministry of Education (MEC) – seeking to offer alternatives to stimulate reading practices. Accordingly, it emphasizes the need to create a reading culture in which the neo-reader can feel that he belongs to his community.

Keywords: neo-readers; reading policy.

Neoleitores é uma expressão que recupera a dignidade individual ao falar de uma possibilidade de renovação pessoal mediante a leitura. Neoleitores significam uma neocultura. Um neopaís, certamente melhor do que aquele que temos. (Moacyr Scliar).

Tratar da leitura como uma política de Estado é buscar garantir o direito à educação previsto na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, e na Constituição Federal brasileira, de 1988.¹ Mais especificamente, o art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) afirma que cabe ao Estado contribuir para o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais e profissionais.

Para atender não apenas a legislação, mas a própria necessidade social, as políticas de leitura voltadas para jovens e crianças vêm de longa data: no Governo Vargas, foi criado o Ministério da Educação, que se desdobrou na formação de diversos órgãos, entre eles o Instituto Nacional do Cinema Educativo (1937), o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938) e o Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa (1939). Constituiu-se em 1936 a Comissão de Literatura Infantil, e, em dezembro de 1937, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL). Em 1945, criou-se a Cooperativa Distribuidora de Material Escolar do Distrito Federal, e, em relação ao livro não didático, foi instituída uma Comissão Permanente de Incentivo e Assistência à Biblioteca.

A partir da década de 1960, multiplicaram-se na sociedade civil as instituições e programas voltados para a promoção da leitura e da literatura, como a Fundação do Livro Escolar (1966), a Fundação do Livro Infantil e Juvenil (1968), o Centro de Estu-

¹ A educação é vista como “direito de todos e dever do Estado” (art. 205), mediante a garantia de “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria” (art. 208, I, redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

dos da Literatura Infantil e Juvenil (1973) e as várias Associações de Professores de Língua e Literatura. Em 1979, foi criada a Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil, na cidade de São Paulo, e, em 1984, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) criou o Programa Nacional Salas de Leitura, que durou até 1997. Em 1985, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e, em 1988, é implementado o Programa Nacional Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares.

A partir de 1990, surgem outros programas de incentivo à leitura, tanto do Ministério da Educação quanto do Ministério da Cultura, visando atingir públicos distintos, como os professores, a comunidade em geral e os alunos (público infanto-juvenil).²

Em 1992 e 1994, ocorreram o seminário nacional “Formação do leitor: o papel das instituições de formação do professor para a educação fundamental” e o “Simpósio Internacional sobre Leitura e Escrita na Sociedade e na Escola”. Em 1997, o MEC instituiu o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que é mantido na gestão atual com algumas reorientações.

De 2001 a 2003, no âmbito do PNBE, desenvolveu-se o Programa Literatura em Minha Casa e, dentre as ações do atual governo, destaca-se o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL).³ Porém, pode-se dizer que, até a implementação do Programa Brasil Alfabetizado,⁴ em 2003, os neoleitores ficavam à margem dessas políticas.

Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), que reuniu temas antes distribuídos em outras secretarias: alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial.

O Departamento de Educação de Jovens e Adultos (Deja/Secad), ao dar continuidade ao *Projeto Leituração*, criado em 2003 pela então Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, retomou o *Projeto Agentes de Leitura*, em parceria com a ECT e a Unesco, e o *Projeto Ler Também é uma Paixão*, lançado pela Unesco. Essas ações buscavam implementar uma política de acesso à leitura para atender os recém-alfabetizados oriundos do Programa Brasil Alfabetizado, uma vez que muitos deles não continuam seus estudos na educação de jovens e adultos (EJA), perdendo suas habilidades de escrita e leitura ao longo do tempo. A partir daí, foi formulada uma série de estratégias de ação, incluindo:

- diagnóstico do perfil de alfabetizados/alfabetizando, assim como de alfabetizadores;

² O Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), instituído em 1992 e ligado à Fundação Biblioteca Nacional, do Ministério da Cultura, o Pró-Leitura na Formação do Professor, iniciado mediante parceria do MEC com o governo francês, também em 1992, e o Programa Nacional de Biblioteca do Professor, criado pelo MEC em 1994.

³ Conjunto de projetos, programas, atividades e eventos na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas em desenvolvimento no País, empreendidos pelo Estado (em âmbito federal, estadual e municipal) e pela sociedade. Os eixos de ação do PNLL são a democratização do acesso, o fomento à leitura e formação de mediadores, a valorização da leitura e comunicação, o desenvolvimento da economia do livro.

⁴ O Programa teve início em 2003. O atendimento se dá prioritariamente nos municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizando. O Brasil Alfabetizado atendeu cerca de oito milhões de adultos desde sua criação, em 2003, até 2007. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2007, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indicou que a taxa de analfabetismo no País ainda era de 10%. Em 2007, o Brasil Alfabetizado atendeu 1.076 municípios prioritários com índices de analfabetismo na população iguais a ou maiores do que 35%. Foram 1.703.004 alfabetizando nas salas de aulas, sendo 774.584 na área rural e 930.430 na área urbana, atendidos por 90.599 alfabetizadores em sala de aula. Para 2008, o foco do Brasil Alfabetizado era atender os 1.900 municípios com taxa de analfabetismo superior a 25%, com uma meta estabelecida em alfabetizar 1,3 milhão pessoas. Até o final de 2009, cerca de 2 milhões de jovens e adultos deverão participar do Programa.

- mapeamento de espaços de leitura;
- articulação e criação de redes de acesso e disponibilidade entre as três esferas de governo;
- seleção de publicações específicas para jovens e adultos neoleitores;
- concurso de novos textos específicos para neoleitores;
- distribuição das publicações por agentes de leitura.

Outro evento importante para a definição de uma política de leitura específica para neoleitores foi o X Seminário de Educação de Jovens e Adultos, realizado durante o 16º Congresso de Leitura do Brasil (Cole) – “Há muitas armadilhas no mundo e é preciso quebrá-las” –, na Unicamp, em julho de 2007. Nesse Congresso, Timothy D. Ireland, então diretor de Educação de Jovens e Adultos (MEC/Secad), afirmava que,

ao criar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2004, e, dentro dela, o Departamento de Educação de Jovens e Adultos, o governo federal busca traduzir o direito à educação em políticas que contemplem as interfaces entre a EJA e o mundo social, econômico, cultural e laboral do jovem e adulto, bem como as mediações essenciais – formação, material pedagógico e material de leitura – específicas e adequadas.

O X Seminário de Educação de Jovens e Adultos teve como eixo central a discussão sobre os Direitos Educativos de Jovens e Adultos, partindo do pressuposto de que, nas modernas sociedades urbanas marcadas pela cultura escrita, o acesso à leitura é uma condição de cidadania. Sobre “Leitura, produção de textos e oralidade”, definiu-se:

- resgate da cidadania por meio do acesso aos livros e à leitura;
- reafirmação da escola como espaço fundamental para a leitura, a escrita e seus usos;
- lutar pela constituição de acessos literários na EJA, com livros que contemplem a diversidade de gêneros, autores clássicos e contemporâneos e estilos literários e com acompanhamentos de subsídios pedagógicos, recursos humanos e metodologias de implementação de círculos de leitura nas escolas.

Em 2008, a Resolução/FNDE/CD nº 44, de 16 de outubro, estabeleceu critérios e procedimentos para a execução de projetos de fomento à leitura para neoleitores, visando à

promoção de ações que contribuam para o desenvolvimento da capacidade crítica e para a consolidação da subjetividade, assim como para diminuir o descompasso existente entre escolaridade e acesso a bens culturais e o impacto que a política de fomento à leitura pode ter sobre a continuidade da escolarização de jovens, adultos e idosos e consequentemente sobre o desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita, ao longo do tempo e da garantia do processo de letramento.

Nesse sentido, a Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos (DPEJA/Secad) vem procurando implementar uma política de acesso à leitura que possa oferecer alternativas para estimular práticas de leitura. Entre essas suas ações está o *Concurso*

Literatura para Todos (3ª edição em 2009), que visa favorecer o acesso de neoleitores a obras literárias de qualidade e, em especial, “contribuir para a formação de uma comunidade leitora capaz de compreender a função de ser e estar no mundo sem desprezar ou minimizar a importância de outros bens culturais e de comunicação social encontrados na sociedade”. O MEC publica e distribui as obras vencedoras às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado, às escolas públicas que oferecem a modalidade EJA, às universidades da Rede de Formação de Alfabetização de Jovens e Adultos, aos núcleos de EJA das Instituições de Ensino Superior e às unidades prisionais. Para 2009, a meta do Programa Brasil Alfabetizado é de 2,1 milhões de alfabetizandos em todas as unidades da Federação, especialmente nos 1.928 municípios situados nos nove Estados da Região Nordeste, mais o Pará, Tocantins e o Acre, onde estão os mais altos índices de analfabetismo do País. De acordo com Mauro Silva, coordenador geral de alfabetização da Secad, a definição da meta tem por base os Planos Plurianuais de Alfabetização (PPAlfa) elaborados por Estados, municípios e pelo Distrito Federal para o triênio 2008-2010 – nesses três anos, a meta é alfabetizar 3,9 milhões de jovens e adultos. Esses dados mostram que o número de neoleitores aumenta a cada ano, surgindo um novo segmento de leitores e um mercado editorial inédito que se volta para essa nova realidade.

Segundo dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf),⁵ em 2007, a situação do alfabetismo entre pessoas com idade de 15 a 64 anos, que estavam ou não estudando, residentes em todas as regiões do País, em zonas urbanas ou rurais, era a seguinte:

- *Analfabetismo*: corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.). Neste nível estão 7% da população pesquisada.
- *Alfabetismo nível rudimentar*: corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou uma pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica. Um quarto (25%) da população pesquisada está neste nível.
- *Alfabetismo nível básico*: pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já lêem e compreendem textos de média extensão, localizam informações (mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências), lêem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. No entanto, mostram limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações. Situam-se neste nível 40% da população pesquisada.
- *Alfabetismo nível pleno*: classificadas neste nível estão 29% das pessoas. Suas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar

⁵ Realizado desde 2001, o Inaf é baseado em entrevistas e testes cognitivos aplicados a pessoas representativas dos brasileiros e brasileiras entre 15 e 64 anos de idade (cf. Ação Educativa, 2007).

elementos usuais da sociedade letrada: lêem textos mais longos, relacionando suas partes, comparam e interpretam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada mapas e gráficos.

Os resultados do Inaf ao longo do período 2001-2007 mostram que houve uma melhora nos índices de alfabetismo, pois a proporção dos brasileiros classificados nos níveis de *analfabetismo* e *alfabetismo rudimentar* (analfabetismo funcional) vem caindo ao longo dos anos, enquanto o número de pessoas classificadas no nível de *alfabetismo básico* (alfabetismo funcional) vem aumentando.

Em contrapartida, a pesquisa mostra que frequentar a escola não resulta necessariamente em alcançar a alfabetização plena, uma vez que:

- a maioria dos que estudaram até a 4ª série atinge no máximo o nível *rudimentar* de alfabetismo; 12% destas pessoas podem ser consideradas analfabetas absolutas em termos de habilidades de leitura/escrita.
- 26% dos que completaram as quatro últimas séries (da 5ª à 8ª) do ensino fundamental permanecem no nível *rudimentar*. Apenas 20% podem ser considerados *plenamente* alfabetizados, enquanto a maioria se enquadra no nível *básico* de alfabetismo.
- 47% dos que cursaram ou estão cursando o ensino médio atingem o nível *pleno* de alfabetismo e 45% permanecem no nível *básico*.
- entre os que chegaram ao ensino superior ou o completaram, 74% correspondem a indivíduos com *pleno* domínio das habilidades de leitura/escrita e de matemática, quando o esperado seria que todos atingissem esse nível de alfabetismo.

Quando falamos em neoleitores é necessário, então, primeiramente, ter em vista que nos referimos a jovens, adultos e idosos. Além disso, que não há uma relação direta entre nível de escolarização e competência para ler, pois aqueles que estão nos níveis de alfabetismo rudimentar e básico podem ser neoleitores, mesmo estando no ensino médio. Mas não é apenas isso. Também precisamos pensar outra questão: ser leitor é ser mais do que estar no nível de alfabetismo *pleno*, mas significa ter frequência de leitura com todo tipo de texto, inclusive textos literários. É ler todo tipo de material impresso, inclusive livros.

Outra pesquisa pode ajudar nessa reflexão: *Retratos da Leitura no Brasil* (Amorim, [2008]). A população estudada foi de 172.731.959 pessoas a partir dos 5 anos de idade, tendo sido analisados leitores (quem declarou ter lido pelo menos um livro nos últimos 3 meses) e não leitores (quem declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, ainda que tenha lido ocasionalmente ou em outros meses do ano).

Os resultados mostram que grande parte dos brasileiros leitores⁶ ou não leitores se diz, de alguma forma, ligada à leitura e, especificamente, ao livro, ou seja, já

⁶ A média da leitura entre a população é de apenas 4,7 livros por ano. Nos países em desenvolvimento, esse índice chega a 12 livros por ano.

estão motivados para a leitura e reconhecem sua importância: a) 62% declararam que, com maior ou menor frequência, lêem livros – portanto, são cerca de 53,3 milhões de pessoas que leram ou consultaram algum exemplar no ano passado; b) o livro é um bem valorizado, pois 78% dos entrevistados disseram que o apreciam e 89% vêem nele um meio de transmissão de ideias.

Para os 77,1 milhões de não leitores – 45% da população estudada –, temos as seguintes características:

- 28% são não alfabetizados;
- 35% cursaram até a 4ª série do ensino fundamental;
- 17% cursaram o ensino fundamental;
- 19% cursaram o ensino médio.

Os adultos entre 30 e 69 anos formam 54% dos entrevistados que declararam não ter lido nos três meses anteriores. As principais razões alegadas pelos não leitores são: a falta de tempo, o analfabetismo, o desinteresse e a falta de acessibilidade (a carência financeira, de bibliotecas ou livrarias). Ainda segundo a pesquisa, o principal canal de ingresso no mercado editorial da população é a livraria, seguida das bancas de jornal, sebos e bibliotecas. Se nas poucas livrarias o problema está no valor do livro⁷, o problema das bibliotecas está em seus acervos, na maioria das vezes desatualizados.⁸ Além disso, os leitores frequentam bibliotecas basicamente durante a vida escolar (46% dos alunos não têm esse hábito), mas apenas um em cada quatro estudantes frequenta bibliotecas públicas. O uso de bibliotecas diminui com o fim da vida escolar: cai de 62% entre adolescentes para menos de 20% na fase adulta; 12% aos 50 anos; até chegar aos 3% acima de 70 anos.

É importante observar também que, nas casas dos não leitores, 55% nunca viram os familiares lendo, sendo que, entre os pais dos entrevistados, 23% não têm instrução alguma e 15% cursaram até a 4ª série do ensino fundamental ou têm fundamental incompleto. Já entre as mães, a situação é a seguinte: 26% são sem qualquer escolaridade, 22% fizeram até a 4ª série e 16% têm fundamental incompleto.

Esses dados precisam ser relacionados ao fato de que, entre os leitores, 60% se habituaram a ver os pais e a professora lendo e afirmam terem sido estas as pessoas que mais os influenciam para ler: 49% disseram ter sido a mãe (ou responsável mulher); 33% disseram ter sido a professora; 30% disseram ter sido o pai. Por outro lado, entre os não leitores este número se inverte: 63% nunca ou quase nunca viam isso em casa. Ou seja,

- a) será especialmente na escola ou em outros espaços sociais que o contato com os livros e a convivência com a leitura acontecerá, sendo que, para a maioria, a escola não só é a encarregada pela alfabetização, mas é nela que as vivências com a leitura devem acontecer;

⁷ Cerca de 13% dos apreciadores de livros afirmaram que se eles fossem mais baratos leriam mais.

⁸ De acordo com José Midlin, nos Estados Unidos, 30% dos exemplares produzidos são adquiridos pelos acervos públicos, enquanto no Brasil esse índice é de apenas 1%.

- b) será na escola que os vínculos afetivos com o livro e a leitura podem se estabelecer;
- c) será o educador o responsável por criar rotinas de leitura e convívio afetivo com o livro.

Além das questões relativas ao domínio da leitura e da escrita, podemos esboçar outras características dos neoleitores: vindos dos estratos populares, mesmo que morando no mundo urbano, trazem uma história bastante vinculada ao mundo rural; além disso, sobrevivem em subempregos, em que os baixos salários e a subserviência prevalecem; cada vez mais, os idosos têm buscado alfabetizar-se; as mulheres são em maior número, muitas vezes motivadas pela necessidade de ajudar os filhos nas tarefas escolares; o processo de alfabetização pelo qual passam (ou passaram, pois a maioria frequentou em algum momento da vida um tempo de escola) ainda se baseia, muitas vezes, em atividades de memorização, o que os leva à ideia de que ler é decodificar. Trazem consigo alguns estigmas sociais sobre sua condição em uma sociedade letrada, pois, para muitas pessoas, o analfabetismo (absoluto ou funcional) está associado à falta de cultura e à ignorância. São pessoas que foram sendo deixadas à margem da escola, mas continuaram criando seus filhos e, mesmo sem saber ler e escrever, lhes deram um nome, registraram, matricularam na escola e fazem o que podem, inclusive voltar a estudar, para que eles não repitam sua história de fracasso escolar. Ou seja, o neoleitor possui uma rica experiência de vida, vinculada ao seu trabalho e ao seu cotidiano. Por conta disso, tem contato com todo tipo de material escrito, ainda que não seja usuário deste material. Além disso, o adulto não domina apenas uma parte dos códigos do mundo – a linguagem escrita – porém, podemos dizer que ele é, em certa medida, mais letrado do que algumas crianças e jovens que se apropriaram de uma escrita burocrática, meramente escolar. Ou seja: um adulto recém-alfabetizado, mesmo não dominando totalmente as convenções da linguagem escrita, é capaz de interagir com textos dos mais variados gêneros, lançando mão da leitura presumida (ou pseudoleitura), na qual seus conhecimentos sociais sobre a escrita lhe ajudam a atribuir sentido ao texto para além da decifração do código, isso porque, segundo Paulo Freire,

a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto.⁹

Outra questão importante é que o leitor inicia sua caminhada antes de se alfabetizar. O crítico alemão Enzwenberger (1995), em seu livro *Mediocridade e loucura*, no capítulo intitulado “Elogio ao analfabetismo”, ressalta que o adulto analfabeto, apesar de não dominar a escrita (e talvez justamente por isso), possui algumas qualidades: memória desenvolvida, assim como capacidade para concentração, astúcia e inventividade, tenacidade e aguçado sentido auditivo. Este mesmo autor afirma que

⁹ Não é possível entender a questão da leitura na educação de jovens e adultos sem ler a obra de Paulo Freire, especialmente o texto “A importância do ato de ler” (Freire, 2000).

a literatura é uma invenção do analfabeto, criador dos mitos e canções de ninar, dos contos de fadas, das orações, das charadas, de tal forma “que sem a transmissão oral não haveria poesia, e sem os analfabetos não haveria livros”. E são muitas as experiências de leitura dos neoleitores, proporcionadas pela tradição oral: “causos”, trovas, parlendas, histórias de cordel, músicas tocadas nas rádios ou por violeiros, narrativas veiculadas pela televisão, histórias da Bíblia que acompanham os cultos, lendas, canções de ninar, adivinhações, provérbios, fábulas, entre outras. Essa vivência contém informações, experiências, valores e gostos. Trata-se de um arsenal de informações vindas da cultura popular,¹⁰ que não é nem melhor nem pior do que a chamada cultura letrada, pois, segundo Alfredo Bosi, “cultura é um conjunto de modos de ser, viver, pensar, falar, de uma dada formação social”, o que significa dizer que é mera questão de dominação querer adjetivar e valorar uma cultura em detrimento de outra.

Em relação ao domínio da escrita, os neoleitores se caracterizam por apresentarem níveis bastante variados de domínio da linguagem escrita, mas têm em comum o fato de estarem iniciando a construção de um acervo de leitura de textos escritos e terem pouca experiência de leitura em que a mediação do outro (o educador) não esteja presente.

Os neoleitores possuem uma concepção de leitura associada à oralização do texto escrito. A fluência ainda é pouca – fazem uma leitura lenta, entrecortada, com interrupções, cometem omissão de palavras, de trechos, trocam de palavras –, fazem pseudoleitura e muitos ainda precisam de ajuda para ler. Evocam conhecimentos prévios para preencher lacunas na leitura e, nesse processo, ouvem mais o que já sabem sobre o tema do que o que o texto diz. Não costumam reler, retomar o texto em busca de informações não retidas na memória. Apreendem o tema, mas têm dificuldade de reproduzi-lo oralmente, falando de experiências próprias relacionadas a ele. Têm dificuldade com o discurso metalinguístico, ou seja, em pensar o próprio processo de leitura. A leitura é mais orientada pelo interesse expressivo do que pelo analítico: há a preferência maior pela informação conhecida/prévia/evocada do que pela nova. Como se vê, o papel do mediador entre livro e leitor é essencial para que o neoleitor se torne leitor.

Para Geraldi (1991), leitura é um processo de interlocução entre leitor e autor, mediado pelo texto: “é o encontro com o seu autor ausente que se dá pela sua palavra escrita”. O leitor, neste processo, reconstrói o texto com sua leitura, atribuindo a ele a sua significação, baseado em suas leituras anteriores e em suas experiências de vida. Por isso, nas ações voltadas para a formação do leitor, é necessário prever, sempre, a mediação, isto porque somente a presença do livro por si só não promove a leitura. Se assim fosse, já teríamos avançado muito em termos de formação de leitores, tendo em vista os diversos programas de distribuição de livro – bons livros – pelos quais eles chegam, mas a leitura não.

Assim, se o primeiro desafio é quanto à chegada do livro às mãos dos neoleitores, o segundo é que esses livros sejam conhecidos, passem a fazer parte do cotidiano da

¹⁰ Cultura popular não é apenas a que provém das classes populares, mas constitui-se a partir de alguns traços que podem caracterizar uma determinada forma de conhecimento chamado de popular. A ambiguidade, por exemplo, é um desses traços, pois a cultura popular pode conter elementos reacionários assim como elementos progressistas. Ou a heterogeneidade, que permite que elementos de natureza diferentes sejam acoplados ou bricolados, formando, segundo Gramsci, um “aglomerado indigesto”.

escola, da comunidade e, especialmente, ganhem seu primeiro leitor: o educador. Já vimos que até não leitores estão convencidos de que a leitura é importante, sabemos que os professores ficam felizes quando chegam livros para seus alunos, mas, muitas vezes, o caminho para a formação do leitor se encerra aí, como se o neoleitor já fosse um leitor. E sem essa cumplicidade do mediador, os livros podem continuar silenciosos, inclusive quando abertos. Por isso, há que se pensar uma formação continuada de educadores/leitores, sem o que os livros continuarão a servir apenas àqueles que já são leitores.

Além da formação do educador, não é possível pensar que a distribuição de livros não implique, também, avaliação da sua recepção, tanto pelos educadores como pelos neoleitores e por todos os que se envolvem nesse processo. Mas, em que medida as políticas de Estado ouvem aqueles a quem se destinam os livros? O que têm a dizer os professores da EJA sobre os livros que recebem? O que dizem os neoleitores sobre os livros e sobre a maneira como tiveram acesso a eles? (entendendo que ter acesso não é apenas receber um pacote de livros, mas todo o processo de mediação que isso deve pressupor). Que impactos os livros provocaram na comunidade?

Visando expandir-se, o mercado editorial está sempre atento para as demandas e desejos dos seus consumidores/leitores, e esse exemplo deveria ser seguido nas políticas de Estado, obviamente não para ficar apenas nos desejos imediatos, mas para, conhecendo o de que gostam, o que desejam (seu “desenvolvimento real”), poder atuar na “zona de desenvolvimento proximal”, vislumbrando o “desenvolvimento potencial” (Vigotsky, 1988).

Outro ponto importante em relação ao encontro do livro com o neoleitor tem a ver com as formas como o livro é divulgado. Na vida fora da escola, um leitor busca ler um livro depois que um amigo o indica; quando um livro é indicado em uma resenha; quando um determinado autor dá uma entrevista e lhe desperta simpatia; quando um livro é transformado em minissérie ou novela na televisão e o motiva a ir em busca de detalhes da história – enfim, situações em que a motivação é o desejo, e não a obrigação, ou a curiosidade, e não a burocracia. E se na vida do leitor ter um livro nas mãos significa uma conquista, na escola isso pode significar mais uma tarefa imposta a ser cumprida.

Diante desse quadro, algumas questões se colocam para reflexão e ação:

- sem uma educação de qualidade e continuada, jovens, adultos e idosos podem até voltar a estudar, mas grande parte deles não poderá fazer da leitura e da escrita uma arma de cidadania;
- a escola sozinha não forma leitores, mas a sociedade como um todo (governo, ONGs, imprensa, mercado editorial, bibliotecas, movimentos sociais, etc.) precisa se envolver na formação permanente do leitor, na democratização da cultura escrita, uma vez que se aprende a ler não apenas em idade escolar, mas em qualquer idade. A escola é um momento da formação do leitor, porém, se não forem criadas outras instâncias educativas em que a leitura possa ser praticada, teremos pessoas que, por motivos sociais e culturais,

continuarão sendo leitores e progredirão em suas leituras, e outras que retrocederão e abandonarão qualquer prática de leitura.¹¹ Ou seja: a formação do leitor acontece *na* e para *além* da escola;¹²

- programas que façam os livros chegarem aos neoleitores são importantes e devem incluir outros espaços sociais além da escola e das bibliotecas;
- entre o neoleitor e o livro, é imprescindível a presença do mediador, entendido como aquele que não apenas entrega os livros ou prepara atividades burocráticas de leitura, mas alguém que é um leitor de fato;
- as bibliotecas devem se tornar mais próximas dos neoleitores, locais em que eles se sintam motivados a frequentar. Para isso, é necessário serem pensados acervos que atendam também aos neoleitores, horários de funcionamento adequados ao público adulto trabalhador, bibliotecários e funcionários preparados para servirem de mediadores entre a leitura e esses leitores iniciais jovens, adultos e idosos, eventos de integração entre a comunidade e a biblioteca, etc.;
- a caminhada dos neoleitores deve ser composta por livros e revistas com variados gêneros textuais, clássicos da literatura, textos contemporâneos, enfim, todos os materiais possíveis e que ampliem sua experiência leitora;
- é importante estimular autores já consagrados a adotar como interlocutor o neoleitor, tal como muitos adotam crianças e jovens e a eles destinam obras que, devido à sua magnífica qualidade literária, acabam transcendendo o leitor virtual inicial e, portanto, rompendo com as faixas etárias.

Assim, pensar políticas para a leitura voltadas ao neoleitor deve contemplar o acesso a livros adequados ao seu perfil e a formação de mediadores-leitores, mas será necessário também prever a criação de uma cultura de leitura na qual o neoleitor possa sentir-se pertencente a uma comunidade da qual apenas sonhava fazer parte.

Referências bibliográficas

AÇÃO EDUCATIVA. *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf)*: pesquisa anual. 2007. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=76&Itemid=290>.

ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de; LEAL, Telma Ferraz. *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

¹¹ Jean Foucambert trabalha com o conceito de *leiturização*. Segundo ele, ou toda a sociedade se envolve na formação do leitor, ou continuaremos formando analfabetos funcionais.

¹² Um exemplo desse tipo de ação é o Proler (programa de incentivo à leitura do governo federal). Nasceu em 1992, formulando uma política de incentivo à leitura válida para todo o território nacional, tendo em vista que a leitura deve ser assumida como uma questão de Estado, em todas as esferas, e não apenas pelo Ministério da Educação ou do Ministério da Cultura. O programa conta com filiais espalhadas pelo País – os 70 comitês formados por voluntários pró-leitura. Há notícias sobre mais de 500 ações de promoção concebidas e realizadas por secretarias municipais, professores obstinados, grupos de pais de alunos, comunidades ou organizações não governamentais.

GALENO, Amorim (Coord.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Instituto Pró-Livro, [2008]. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br>>.

BERENBLUM, Andréa; PAIVA, Jane. *Por uma política de formação de leitores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CHARTIER, Roger. *O poder das bibliotecas: ensaios*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

ENZENSBERGER, Hans Magnus. *Mediocridade e loucura: e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1995.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

132

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. *Como facilitar a leitura*. São Paulo: Contexto, 2004.

GERALDI, José Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KUHLTHAU, C. *Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para a pré-escola e ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIBEIRO, Vera Masagão. *Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos*. São Paulo: Papirus, Ação Educativa, 1999.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. *Leitura na escola e na biblioteca*. São Paulo: Papirus, 1995.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Elisiani Vitória Tiepolo, mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), é professora da UFPR Litoral e assessora pedagógica do Paraná Alfabetizado. Em 2008, foi assessora pedagógica do Concurso Literatura para Todos, promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), do Ministério da Educação (MEC).

elisianivt@gmail.com

bibliografia comentaada

Bibliografia comentada na área de educação de jovens e adultos

137

ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: MEC/Secad, Unesco, 2007. 342 p. (Coleção Educação para Todos, v. 27). Disponível em: <<http://forumeja.org.br/colecaoaparatos>>.

Contém nove ensaios elaborados a partir da análise e interpretação dos dados obtidos pela pesquisa “Juventude, juventudes: o que une e o que separa”, realizada pela Unesco em 2004. Após a divulgação dessa pesquisa, o Brasil passou a incorporar novos elementos nos seus estudos sobre juventude, por exemplo, a realidade dos sujeitos da faixa etária de 25 a 29 anos e a realidade da população jovem do campo.

BARRETO, Vera. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: MEC/Secad, Unesco, 2006. p. 93-102. Disponível em: <http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf>.

Apresenta a concepção e a experiência de formação permanente e continuada de educadores que estão em sala de aula advindas da atuação da organização não governamental Vereda Centro de Estudos em Educação, fundada em 1983, onde esses educadores receberam a influência primordial das idéias de Paulo Freire, com quem tiveram o privilégio de discutir o que faziam e de planejar o que iriam fazer. Segundo a

autora, a maior vantagem da formação permanente é ela acontecer com educadores que estão exercendo o seu papel numa sala de aula. Isso quer dizer que esses educadores estão enfrentando questões objetivas e reais, que exigem deles respostas nem sempre fáceis. Têm, portanto, o primeiro elemento para um trabalho de formação: sentem a necessidade de melhor desempenho profissional. A formação permanente dos educadores apresenta as seguintes exigências: a necessidade de cumplicidade entre o formador e o educador; é preciso contar com formadores que, além da competência no fazer pedagógico, sejam competentes na condução e estimulação do grupo; o trabalho de formação demanda tempo; a formação exige espaço e horário bem definidos.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional*. Brasília: MEC/Secad, Unesco, 2008. p. 17-56. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>> .

Apresenta as reflexões trazidas na conferência de abertura do II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, proferida por Carlos Rodrigues Brandão, mestre e educador popular que atuou durante muitos anos em Goiás. Entre outras questões, ressalta que é preciso conhecer a experiência concreta da vida, como ela se traduz na reza, na dança, na mesa, rememorando a inocência singela das fichas de culturas do método Paulo Freire. Para ele, é a experiência de uma classe que toma sua própria vida, seu destino. Destaca ainda que tornar a cultura “popular” é um trabalho político a ser assumido pela própria cultura popular e, para tanto, apresenta uma retomada histórica das várias concepções de educação popular no Brasil, apontando suas reconfigurações e potencialidades nos dias atuais.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Projeto base ProJovem Campo – Saberes da Terra: Programa Nacional de Educação de Jovens Agricultores(as) Familiares Integrada à Qualificação Social e Profissional*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/projovem_projetobase2009.pdf> .

O documento do projeto base do ProJovem Campo – Saberes da Terra, de 2009, situa a criação do Programa Saberes da Terra em 2005, tendo como foco a escolarização em nível fundamental com qualificação inicial de agricultores familiares. Incorporado ao ProJovem em 2007, destina-se a garantir o ensino fundamental a jovens agricultores(as), na modalidade educação de jovens e adultos integrada à qualificação social e profissional. O documento justifica a necessidade de uma ação específica voltada para a população do campo, apresenta um Projeto Político Pedagógico Integrado, destaca a importância da organização dos tempos e espaços formativos numa proposta para o campo, trata da formação continuada dos educadores e

coordenadores pedagógicos e finaliza abordando aspectos de gestão, monitoramento, financiamento e recursos humanos vinculados ao Programa.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). *Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja – educação profissional técnica de nível médio: ensino médio, documento base*. Brasília, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>.

A decisão de ofertar cursos que integram formação geral e formação profissional está colocada desde a revogação do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/04. Nesse contexto, o governo federal criou o Proeja como uma alternativa de formação para os jovens e adultos trabalhadores. Elaborado com a participação de educadores, pesquisadores e gestores que atuam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na modalidade de educação profissional, o documento base tem por finalidade subsidiar a implantação do Proeja não apenas no âmbito da rede federal de educação profissional e tecnológica, mas também nas redes estaduais e municipais de ensino. O texto inicia situando historicamente a temática da EJA, seus sujeitos e a importância de uma proposta de integração entre formação geral e formação profissional para a população jovem e adulta trabalhadora; em seguida, aborda os percursos descontínuos e descompassados da educação básica no Brasil, apresenta as concepções e princípios que norteiam o Programa, propõe um projeto político pedagógico integrado para o Programa e, por fim, aborda aspectos operacionais relacionados à implantação do Proeja.

139

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. *Projeto pedagógico integrado – PPI – ProJovem Urbano*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.projovemurbano.gov.br/userfiles/file/SET%202008_%20PPI%20FINAL.pdf>.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação Profissional e Ação Comunitária (ProJovem) foi lançado em 2005, como uma das ações do Plano Nacional de Juventude, sob a responsabilidade da Secretaria Nacional de Juventude, articulada aos Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social. Os resultados da sua avaliação, após dois anos de implementado, fez com que se propusessem várias outras ações, configurando o ProJovem Integrado, que compreende quatro modalidades: ProJovem Adolescente, ProJovem Urbano, ProJovem Campo e ProJovem Trabalhador. O documento de referência do ProJovem Urbano, denominado Projeto Pedagógico Integrado (PPI) apresenta, na primeira parte, um histórico da experiência inicial do ProJovem, seu processo de implantação, monitoramento e avaliação. Na segunda parte são destacados: os aprendizados adquiridos com a experiência inicial, no que concerne aos desafios da gestão do Programa; o significado dessa nova fase com foco no urbano; a proposta do currículo integrado; as questões relativas à organização do trabalho pedagógico; o destaque

sobre a atuação dos educadores; e o sistema de avaliação. Apresenta, ainda, no Capítulo 9, as especificidades da execução do ProJovem Urbano nas unidades prisionais e, no seu último capítulo, a proposta de formação dos educadores do programa. O endereço eletrônico do ProJovem é <<http://www.projovemurbano.gov.br/site/>>.

EDUCANDO para a liberdade: trajetórias, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: Unesco, 2006. 70 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=149515&set=4A5B721A_0_204&gp=1&lin=1&ll=1>.

O Projeto Educando para a Liberdade é resultado de uma parceria entre o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a Unesco, com o apoio do governo do Japão, envolvendo uma série de atividades e conquistas no campo da educação nas prisões, entre elas: oficinas técnicas, seminários, proposições para a alteração da Lei de Execução Penal, financiamento de projetos junto aos sistemas estaduais e o próprio fortalecimento das relações entre os órgãos do Governo responsáveis pela questão no âmbito federal. Este livro contém breve histórico do Projeto, dois textos de especialistas internacionais e um documento referencial resultante dos debates realizados com representantes de todos os Estados brasileiros no Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, realizado em 2006.

140

FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy (Orgs.). *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: Unesco, MEC/Secad, ANPEd, 2005. 480 p. (Coleção Educação para Todos, v. 7). Disponível em: <<http://forumeja.org.br/colecaoparatodos>>.

Os textos reunidos nesta coletânea foram originalmente publicados na *Revista Brasileira de Educação*, editada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A seleção dos textos utilizou como critério a identificação dos temas essenciais sobre o respeito à diversidade, organizados em cinco blocos: Educação de Jovens e Adultos (EJA), movimento étnico-racial, educação no campo, sexualidade, e etnia/índio. Os textos específicos de EJA focalizam a aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos, os desafios dos processos de alfabetização e escolarização e o Programa Integração, iniciativa da Central Única dos Trabalhadores (CUT), como uma proposta de educação formulada pelos trabalhadores.

FÁVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina Reys (Orgs.). *Juventude e contemporaneidade*. Brasília: Unesco, MEC/Secad, ANPEd, 2007. 285 p. (Coleção Educação para Todos, v. 16). Disponível em: <<http://forumeja.org.br/colecaoparatodos>>.

A maioria dos textos reunidos neste livro foi originalmente publicada na *Revista Brasileira de Educação*, editada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e

Pesquisa em Educação (ANPEd), e dois são inéditos. A coletânea põe em evidência uma temática relevante para a Educação de Jovens e Adultos (EJA): a questão da juventude. O Brasil viveu, em especial nos anos 1990, o chamado processo de juvenilização da EJA, que impulsionou educadores, pesquisadores e gestores a tomarem o tema do jovem como relevante para se pensar a política pública voltada para esse público, principalmente no que tange às ofertas de escolarização. Na primeira parte do livro, intitulada “Juventudes no mundo contemporâneo”, quatro textos tratam das transformações mais gerais que afetam a vida dos jovens em diferentes momentos da modernidade. Na segunda, intitulada “Modos de ser jovem”, são rerepresentados os muitos dilemas contemporâneos por meio de trajetórias e estratégias de jovens na Bélgica, nos Estados Unidos e no Brasil. A terceira parte, que contém os ensaios originais, trata da “Juventude e políticas públicas no Brasil”, numa tentativa de análise e balanço dessas políticas e seus objetivos de assegurar direitos e ampliar oportunidades de inserção social para os diferentes segmentos da juventude brasileira.

HENRIQUES, Ricardo; BARROS, Ricardo Paes de; AZEVEDO, João Pedro (Orgs.). *Brasil alfabetizado: caminhos da avaliação*. Brasília: MEC/Secad, 2006. 216 p. (Coleção Educação para Todos, v. 18, Série Avaliação n. 1). Disponível em: <<http://forumeja.org.br/colecaoparatodos>>.

A Série Avaliação, dedicada ao Plano de Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado, é composta por cinco livros. O primeiro livro da série está dividido em cinco capítulos. O primeiro contextualiza historicamente o Programa Brasil Alfabetizado entre as ações governamentais federais voltadas para a alfabetização de jovens e adultos, partindo da situação da população brasileira diante dos parâmetros internacionais. O segundo apresenta o Plano de Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado: a justificativa, os aspectos conceituais referentes à avaliação *stricto sensu*, a origem da demanda por avaliação, as condições de avaliabilidade e as potencialidades da avaliação e a ordenação das diversas avaliações possíveis. O terceiro traz a análise dos dados coletados durante o Mapeamento Nacional de Iniciativas de Alfabetização de Jovens e Adultos, que visou identificar as instituições, governamentais ou não, que desenvolviam ações de alfabetização de jovens e adultos. O quarto apresenta o funcionamento do Programa Brasil Alfabetizado durante os anos de 2003, 2004 e 2005, desde o fluxo de informações do Programa, as cadeias de interações e as etapas de implementação até a análise dos dados do Sistema Brasil Alfabetizado (SBA), registro administrativo que contém informações sobre os alfabetizandos, alfabetizadores, turmas e entidades parceiras. Por último, o quinto capítulo consolida os diagnósticos existentes acerca do nível de escolaridade de jovens e adultos brasileiros, com dados desde o alfabetismo – absoluto ou funcional, terminologia consagrada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – até a demanda potencial por alfabetização e educação de jovens e adultos, informações úteis para a tomada de decisão pelos gestores do Programa.

HENRIQUES, Ricardo; BARROS, Ricardo Paes de; AZEVEDO, João Pedro (Orgs.). *Brasil alfabetizado: experiência de campo de 2004*. Brasília: MEC/Secad, 2006. 148 p. (Coleção Educação para Todos, v. 19, Série Avaliação, n. 2). Disponível em: <<http://forumeja.org.br/colecaoparatodos>>.

O segundo livro da Série Avaliação apresenta a trajetória de implementação da iniciativa para a aferição do desempenho cognitivo dos alfabetizados e para a coleta de informações socioeconômicas sobre o público atendido pelo Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Os dois primeiros capítulos da Seção I, "Experiência do pré-teste: processo de aprendizagem", apresentam as matrizes de referência que fundamentaram a construção dos testes cognitivos de Leitura/Escrita e Matemática. De forma detalhada e exaustiva, são apresentadas as instrumentalizações de cada uma das competências (descritores) e a exigência relativa de cada item (nível de dificuldade) para aferir, por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI), o nível de proficiência alcançado por alfabetizando avaliado. O capítulo seguinte traz o relato da experiência de campo, listando as principais percepções relacionadas à aplicação dos testes, em dezembro de 2004. Ao final dessa seção é apresentada a primeira tentativa de tratamento dos dados oriundos da correção dos testes cognitivos de Leitura/Escrita e Matemática. A Seção II, "Desafios da amostragem", compõe-se de quatro capítulos que abordam estudos relacionados à estratificação e ao desenho de amostras – tanto para os alfabetizados e turmas do PBA quanto para uma pesquisa exploratória que buscaria estimar a demanda por cursos de alfabetização. Embora com termos muito técnicos e próprios da linguagem de avaliação, os autores destacam a germinação de um enriquecedor processo de aprendizagem e construção coletiva vivido a partir dessa experiência inicial de avaliação cognitiva realizada no PBA.

HENRIQUES, Ricardo; BARROS, Ricardo Paes de; AZEVEDO, João Pedro (Orgs.). *Brasil alfabetizado: marco referencial para avaliação cognitiva*. Brasília: MEC/Secad, 2006. 64 p. (Coleção Educação para Todos, v. 20, Série Avaliação, n. 3). Disponível em: <<http://forumeja.org.br/colecaoparatodos>>.

O terceiro livro da Série Avaliação apresenta o resultado final do processo de construção do sistema de avaliação cognitiva do Programa Brasil Alfabetizado, sendo a base primordial das ações avaliativas implementadas durante os anos de 2005 e 2006. Nos dois capítulos iniciais estão as matrizes de referência de Leitura/Escrita e Matemática e, no anexo, dois documentos fundamentais para os educadores e gestores compreenderem o processo de aplicação e registro dos testes cognitivos: o Manual de Aplicação e a Folha de Registro.

HENRIQUES, Ricardo; BARROS, Ricardo Paes de; AZEVEDO, João Pedro (Orgs.). *Brasil alfabetizado: como entrevistamos em 2006*. Brasília: MEC/Secad, 2006. 192 p. (Coleção Educação para Todos, v. 21, Série Avaliação, n. 4). Disponível em: <<http://forumeja.org.br/colecaoparatodos>>.

O quarto livro da Série Avaliação contém os instrumentos de pesquisa – questionário socioeconômico reduzido (alfabetizando), questionário socioeconômico completo (alfabetizando), questionário de gestão e seleção (alfabetizador), questionário de gestão (responsável técnico-pedagógico) – e os respectivos Manuais do Entrevistador, desenvolvidos no âmbito do Plano de Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). É uma referência importante para educadores e gestores que se ocupam da avaliação de programas educacionais ou, ainda, para os que desejam conhecer iniciativas de avaliação de projetos sociais.

IRELAND, Timothy; VÓVIO, Cláudia (Orgs.). *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: Unesco, MEC/Secad, RAAAB, 2005. 362 p. (Coleção Educação para Todos, v. 3). Disponível em: <<http://forumeja.org.br/colecaoparatodos>>.

Os relatos de experiências e práticas reunidos neste livro foram selecionados nos 18 números da *Revista Alfabetização e Cidadania*, publicada pela Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB). Esse periódico, desde 1994, se constituiu em importante espaço para o intercâmbio de experiências, sistematização de práticas e disseminação de princípios e idéias por parte de pesquisadores, gestores de políticas, representantes de movimentos sociais, educadores e educandos que se inserem no campo da educação de jovens e adultos (EJA), tornando-se uma referência nos processos de formação de educadores. No livro, os textos foram agrupados em oito blocos: política pública para EJA – trajetórias; reconhecendo alguns conceitos; por dentro do mundo do trabalho; movimentos na diversidade; educadores em formação; o currículo e o ambiente escolar; da oralidade à escrita; entender-se com a matemática. Contém, ainda, um epílogo que apresenta a política de EJA do governo Lula, na perspectiva dos gestores do Ministério da Educação.

KADT, Emanuel de. *Católicos radicais no Brasil*. [2. ed. rev.]. Brasília: Unesco, MEC, 2007. 332 p. (Coleção Educação para Todos, v. 17). Disponível em: <<http://forumeja.org.br/colecaoparatodos>>.

Obra publicada originalmente pela Oxford University Press, em 1970, teve a primeira edição em português pela Editora Universitária da UFPB, de João Pessoa, em 2003, com apoio do Comitê dos Produtores de Informação Educacional (Comped), e reprodução contratada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no âmbito do Programa de Publicações de Apoio à Formação Inicial e Continuada de Professores. Esta nova edição, inteiramente revista, conta com uma apresentação escrita pelo professor Osmar Fávero. Obra de referência obrigatória para os estudos sobre educação popular, justifica-se a sua inclusão na Coleção Educação para Todos por analisar uma das experiências mais importantes de educação de jovens e adultos na perspectiva de educação popular, o Movimento de Educação de Base (MEB).

LIMA FILHO, Domingos Leite. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e mundo do trabalho: elementos para discussão da reconfiguração do currículo e formação de educadores. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional*. Brasília: MEC/Secad, Unesco, 2008. p. 119-130. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>> .

A questão da reconfiguração do currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é inserida no debate da formação de educadores partindo da necessidade de se estabelecer uma relação entre a EJA e o mundo do trabalho. O autor busca identificar as relações entre a escolarização básica e profissional e as possibilidades e limites dessas modalidades de ensino contribuírem para o acesso, permanência e mobilidade dos educandos no mundo do trabalho. No que tange à escolarização básica, evidencia a necessidade de sua universalização não dual, tendo como referência o trabalho, base da produção material e intelectual, seguida de processos de profissionalização, seja na educação superior, seja na técnica/tecnológica. Destaca, no entanto, que, entre essa perspectiva e as condições socio-históricas e estruturais em que vivemos na sociedade brasileira, há uma dura situação social de desigualdade, responsável pela expulsão de milhões de jovens e adultos dos processos de escolarização. Com base em resultados de pesquisa, apresenta a importância atribuída pelos alunos da EJA à escolarização, suas expectativas e esperanças numa melhora das condições de vida e de trabalho com a ajuda da escola. Finaliza dialogando com os desafios postos ao currículo da EJA, a partir das dimensões concretas da experiência do trabalho, e ensejando que a política pública voltada para jovens e adultos trabalhadores tenha por objetivos a garantia da oferta qualificada e das condições de permanência, a construção de currículos plenos de significados e a formação de educadores comprometidos com a qualidade social, com a democracia e com a formação humana integral, livre e criadora.

MACHADO, Maria Margarida (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional*. Brasília: MEC/Secad, Unesco, 2008. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>> .

Livro resultante de parceria entre os Fóruns de EJA do Brasil e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), do Ministério da Educação (MEC), publicado a partir do II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, realizado em Goiânia, em 2007.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996-2004*. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, 2005. 183 p. (Coleção Educação para Todos, 1). Disponível em: <<http://forumeja.org.br/colecaoparatodos>> .

O livro que dá início à Coleção Educação para Todos consolida a memória contemporânea da educação de jovens e adultos no período 1996-2004. Apresenta documentos,

declarações e relatórios produzidos no contexto brasileiro e internacional, tendo como ponto de partida a preparação do Brasil para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, ocorrida na Alemanha, em 1997. Segue com a avaliação dos compromissos nacionais perante as metas previstas na Declaração de Hamburgo e o desdobramento dessas ações no País pela intensa mobilização dos Fóruns de EJA e pela realização anual dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Enejas) desde 1999.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPed (2000-2005). In: SOARES, Leôncio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: MEC/Secad, Unesco, 2006. p. 187-201. Disponível em: <http://forumaja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf>.

Por meio de uma análise dos trabalhos e pôsteres aprovados e apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), entre 2000 e 2005, o autor discute os relatos de pesquisas realizadas no Brasil sobre a temática da formação de educadores de jovens e adultos. Apresenta, inicialmente, dados numéricos sobre as publicações selecionadas e analisa o conteúdo dos textos, evidenciando os principais referenciais teóricos e metodológicos usados pelas investigações acadêmicas, as principais conclusões a que esses estudos chegaram, o que foi sugerido como princípios dessa formação, as perguntas ainda a serem respondidas e as lacunas a serem preenchidas. Nas considerações finais, o autor destaca a necessidade de pesquisas que abordem com mais clareza a formação inicial de educadores de jovens e adultos, ressalta a não interface entre as pesquisas sobre formação docente em geral e as pesquisas que tratam da formação de educadores para EJA.

PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs). *Educação popular na América Latina: desafios e perspectivas*. Brasília: Unesco, MEC/Secad, CEAAL, 2006. 270 p. (Coleção Educação para Todos, v. 4). Disponível em: <<http://forumaja.org.br/colecaoaparatos>>.

Os textos que compõem esta coletânea foram originalmente publicados em *La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política*, números 19, 20 e 21, sob a responsabilidade do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL). O periódico tem por objetivo compartilhar com educadores de jovens e adultos os resultados da reflexão latino-americana sobre a vigência e as perspectivas atuais da educação popular que vem sendo produzida no âmbito do CEAAL, uma rede latino-americana de cerca de 200 organizações não-governamentais, situadas em 21 países do nosso continente, e que, desde princípios dos anos 1980, vem cumprindo a missão de ser um espaço de articulação e sistematização do movimento. Os organizadores da coletânea informam que os textos reunidos apresentam rica variedade de visões e experiências, porque seus autores são de diversos países e, também, por serem contribuições marcadas por suas próprias experiências educativas, pelo

desenvolvimento de suas preocupações temáticas e, de modo mais geral, pela leitura de sua própria trajetória de militância política e social.

PORTAL FÓRUNS EJA BRASIL (www.forumeja.org.br)

Desde 1994, professores da Faculdade de Educação e do Instituto de Matemática da Universidade de Brasília constituem o Grupo Lattes/CNPq "Aprendizagem, tecnologias e educação a distância", que, desenvolvendo pesquisas sobre aprendizagem colaborativa no ambiente virtual multimídia, elaborou o conceito "comunidade de trabalho/aprendizagem em rede" (CTAR). Com o objetivo de contribuir para a formação de professores de EJA e conjugar os resultados da CTAR com os do Observatório Inclusão Educacional e Tecnologias Digitais, desenvolveu-se o Portal Fóruns EJA Brasil, que abriga: a memória dos Encontros Nacionais de EJA (Enejas) e dos Seminários de Formação de Educadores de EJA; publicações em domínio público que dialogam com o campo, por exemplo, as obras de Paulo Freire e os livros da Coleção Educação para Todos; diversas mobilizações que envolvem o campo da EJA no Brasil, tais como a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinte VI), a Conferência Nacional de Educação (Conae), os concursos promovidos pelo Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal) e pela Organización dos Estados Ibero-Americanos (OEI).

Destacam-se no Portal, como principais sítios:

146

Endereço eletrônico	Tipo de organização	Administração/parcerias
www.forumeja.org.br	Organização geográfica	Administrado pelos fóruns estaduais de EJA, sendo que a página nacional está sob a administração do Fórum de EJA do DF.
www.forumeja.org.br/gt18	Organização por segmento: universidade	Administrado pela coordenação do Grupo de Trabalho 18 da ANPED
www.forumeja.org.br/pf	Organização temática: EJA integrada à educação profissional	Administrado pela coordenação da pesquisa vinculada ao Edital Proeja/Capes/Setec da FE/UFG
www.forumeja.org.br/ep	Organização temática: educação nas prisões	Administrado pela equipe do portal Fórum de EJA do DF
www.forumeja.org.br/un	Organização por segmento: universidade	Administrado coletivamente pelas universidades que participam dos fóruns de EJA
www.forumeja.org.br/edupopular	Organização temática: educação popular	Administrado pela equipe do portal do Fórum de EJA do DF, em parceria com Fórum Mineiro de EJA e Universidade Federal Fluminense

SEMINÁRIO NACIONAL PELA EDUCAÇÃO NAS PRISÕES, 2006, Brasília. *Seminário [...] : significados e proposições*. [Brasília]: Unesco, 2006. 8 p. Disponível em: <http://forumeja.org.br/ep/files/Diretrizes.final_.pdf>.

Consolida os resultados dos debates do Seminário e apresenta 40 proposições organizadas em três eixos: no âmbito da gestão, articulação e mobilização, quanto à formação e valorização dos profissionais envolvidos e quanto aos aspectos pedagógicos. Recomenda a articulação entre os órgãos públicos e a sociedade civil, na tentativa de concretização das proposições levantadas.

SOARES, Leôncio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: MEC/Secad, Unesco, 2006. Disponível em: <http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf>.

Livro resultante de parceria entre os Fóruns de EJA do Brasil e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), do Ministério da Educação (MEC), publicado a partir do I Seminário Nacional sobre a Formação do Educador de Jovens e Adultos, realizado em Belo Horizonte em 2006.

TELES, Jorge Luiz; CARNEIRO, Mônica de Castro Mariano (Orgs.). *Brasil alfabetizado: experiência de avaliação dos parceiros*. Brasília: MEC/Secad, 2006. 228 p. (Coleção Educação para Todos, v. 22, Série Avaliação, n. 5). Disponível em: <<http://forumeja.org.br/colecaoparatodos>>.

No último volume da Série Avaliação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), do Ministério da Educação (MEC), disponibiliza os dados levantados no mapeamento das avaliações feitas pelos parceiros do Plano de Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), ocasião em que se pode investigar as diferentes possibilidades de avaliação dos projetos, bem como captar de que forma os parceiros entendiam um processo avaliativo. Apresenta, ainda, relatos sobre as avaliações implementadas pelos quatro maiores parceiros da sociedade civil na execução do PBA: Serviço Social da Indústria (Sesi), Alfabetização e Literatura (Alfalit), Alfabetização Solidária (Alfasol) e Central Única dos Trabalhadores (CUT). Os quatro relatos demonstram a pluralidade de entendimentos sobre o que é uma avaliação de programa e a riqueza de informações que se pode obter a partir desses processos avaliativos.

Esta obra foi impressa em Brasília,
em novembro de 2009.
Capa impressa em papel cartão supremo 250g
e miolo em papel off-set 75g.
Texto composto em Egyptian 505 Lt BT corpo 10.