

Prefeitura Municipal de Contagem
Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura

Cadernos da
EJA

PREFEITURA MUNICIPAL
CONTAGEM
Para todos

Setembro de 2006

FICHA TÉCNICA

Prefeita: **Marília Aparecida Campos**

Vice-Prefeito: **Agostinho Silveira**

Secretário Municipal de Educação, Esportes e Cultura: **Lindomar Diamantino Segundo**

Coordenadora de Políticas de Educação Básica: **Maria Elisa de Assis Campos**

Coordenadora de Políticas de Educação Profissional: **Cristina Maria de Oliveira**

Diretoria de Ensino Fundamental: **Emilene Conceição Batista**

Gerência de Educação de Jovens e Adultos: **Ramuth Pereira Marinho**

Grupo de Trabalho da EJA:

Antônio Augusto de S. Loures

Cristina Maria de Oliveira

Elizabeth Wilke Duarte

Emerson Luiz Marçal

Maria Ermelinda Soares

Ramuth Marinho

Verner Roque Klafki

Washington Raimundo da Silva

Assessoria Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos:

Luciana dos Reis Batista (NRE Ressaca)

Hasla de Paula Pacheco (NRE Industrial)

Juliana da Silva Santana (NRE Centro)

Lourdes do Rosário Ribeiro da Fonseca (NRE Eldorado)

Soraya Roberta Pereira (NRE Nova Contagem).

Revisão: Ramuth Marinho, Hasla de Paula Pacheco, Luciani Dalmaschio, Maria Clemência de Fátima, Maria Risolina de Fátima Ribeiro Correia e Giovana Patrícia da Silva.

Agradecimentos especiais:

Jerry Adriani da Silva, Verimar Aparecida Mendes de Souza Assis, Adarlete Karla do Rosário, Dimas Mendes de Oliveira, Edson Soares de Matos, Ediléia Aparecida Santos Silva, Rodolfo Pereira da Silva, Gertrudes Moreira Salum, Cláudia Ocelli Costa, Magda Antunes.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	
OS “CADERNOS DA EJA” E SUA CONTRIBUIÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DE CONTAGEM .	04
CONFIGURAÇÃO DO CAMPO DA EJA	05
OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	05
CONCEPÇÃO DE EJA	08
INCLUSÃO SOCIAL	10
OS TEMPOS NA EJA	11
FORMAÇÃO DE EDUCADOR DE EJA	11
ARTIGOS	13
1. A NOVA CONFIGURAÇÃO DA EJA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES.	13
2. UM BALANÇO DA EVOLUÇÃO RECENTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	
<i>Maria Clara Di Pierrô</i>	14
3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE EXCLUSÃO	
<i>Miguel Arroyo</i>	19
4. OS JOVENS DA EJA E A EJA DOS JOVENS	
<i>Eliane Ribeiro Andrade</i>	23
5. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A DIVERSIDADE DE SUJEITOS, PRÁTICAS DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO DAS IDENTIDADES EM SALA DE AULA	
<i>Charles Moreira Cunha. Maria Clemência de Fátima Silva</i>	27
ORIENTAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE EJA NO MUNICÍPIO DE CONTAGEM.	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45

APRESENTAÇÃO

OS “CADERNOS DA EJA” E SUA CONTRIBUIÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DE CONTAGEM.

“A educação será libertadora na medida em que incentivar a reflexão e a ação consciente criativa das classes oprimidas em relação ao seu próprio processo de libertação.”

Paulo Freire.

A publicação que se segue – “Cadernos da EJA” – é uma contribuição, não só pedagógica, mas sobretudo, política, no que diz respeito a transformação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em nosso município. Fruto de um processo de construção coletiva com educadores e representação sindical (SIND-UTE), iniciado em 2005, a concepção emanante desse documento está alinhavada com os compromissos e ações mais progressistas discutidas nos fóruns nacionais, estaduais e regionais de EJA – movimento comprometido com a luta pela constituição da Educação de Jovens e Adultos como uma política pública, um campo educativo próprio e, mais importante, como um direito.

O lançamento dos “Cadernos da EJA” é mais uma ação municipal articulada com outras diretrizes e realizações em Contagem. Entre essas, destacamos a Conferência Municipal de Educação, na qual foram legitimados os princípios construídos pelo Grupo de Trabalho da EJA; a Formação Inicial com objetivo de subsidiar o debate sobre a configuração da EJA para todos os educadores do Projeto de Correção de Fluxo Escolar; a constituição do Fórum Municipal, espaço formativo e de permanente diálogo entre os agentes sociais (Administração Pública, sindicato, espaços educativos, educadores e educandos); e, por fim, a criação do Programa SEJA – CONTAGEM (Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos de Contagem), com o objetivo primordial garantir o direito à educação de todos os cidadãos contagenses que desejam iniciar, voltar ou continuar seus estudos formais.

A EJA se constitui num espaço privilegiado para a convivência de valores, na medida em que agrupa sujeitos com uma diversidade, seja ela ligada às relações étnico-raciais e de gênero, religiosas, etárias e territoriais. Essa diversidade amplia as possibilidades de construção de conhecimento. Dessa forma, promover um processo de formação permanente e de transformação na Educação de Jovens e Adultos, visando às especificidades desses sujeitos, requer uma outra organização pedagógica, que articule os saberes escolares com os conhecimentos adquiridos na vida social, garantindo o acesso à educação. Nesse sentido, os “Cadernos da EJA” pretendem subsidiar e fomentar a construção dos projetos político-pedagógicos nas escolas, por meio das orientações aqui organizadas.

Cabe aos educadores, a partir desse material, dar início à reflexão sobre esse “*campo plural de práticas educativas*”, principalmente levando em consideração as especificidades de todos os envolvidos, possibilitando que os educandos se afirmem como sujeitos de aprendizagem, conscientes de seu crescimento.

Lindomar Diamantino Segundo.

Secretario de Educação, Esportes e Cultura de Contagem.

1. A CONFIGURAÇÃO DO CAMPO DA EJA

Vivemos momentos interessantes no Brasil atual, no que tange a EJA. Um momento, como nas palavras de ARROYO, de reconfiguração da EJA como uma política afirmativa.

Atentar para essa reconfiguração é de suma importância e mesmo que a prática da EJA venha impregnada de características que historicamente marcaram sua origem e seu desenvolvimento no Brasil (o caráter emergencial, voluntarista e truncado) e exista uma grande demanda social, por outro lado, o debate de (re) significação da Educação de Jovens e Adultos está posto, ainda que em intensidades diferentes, nas universidades, nos movimentos sociais e no próprio poder público.

Está na agenda dos governos pensarem uma política pública para a EJA, contudo, faz-se urgente o reconhecimento estatal, em todas as suas esferas, da educação como um direito de todos possibilitando que a sua oferta e conseqüente financiamento universal ao longo da vida.

Sendo assim, reconfigurar a EJA como uma responsabilidade pública, além de urgente, torna-se salutar, principalmente em um país em que a "dívida social" com as camadas populares é secular e que o gigantesco abismo da desigualdade social tem se aprofundado. A EJA constitui-se, portanto, como um direito conquistado pelas lutas sociais das últimas décadas; como uma possibilidade de construção de uma cidadania efetiva em um país em que os direitos são desrespeitados; e por fim a EJA, enquanto tentativa de desenvolvimento da autonomia e senso de responsabilidade das pessoas e comunidades, constitui-se em um "acerto de contas" com o passado, ao mesmo tempo em que procura construir um futuro melhor, promissor.

Contudo, reconfigurar a EJA somente pelo aspecto da política afirmativa não basta. É essencial pensar a construção da educação para jovens e adultos centrada nos direitos dos sujeitos. Em outras palavras, isso significa considerar o sujeito-educando, não pela "ausência", ou pela negatividade (sujeito não alfabetizado, não escolarizado, não concluinte do ensino fundamental), mas, pela sua rica trajetória de vida, mesmo marcada pela negligência do Estado. Significa, também, (re) significá-lo como portador de direitos inalienáveis, como à vida, à liberdade e à educação *durante toda vida*.

Somente com essa concepção de educação emancipatória torna-se possível enfrentar toda a diversidade existente em que a própria EJA se estrutura atualmente: como por exemplo, as diferenças e antagonismos entre os jovens, adultos e idosos, a diversidade religiosa em nossas escolas, as relações étnico-raciais e de gênero, as negligências recorrentes de nossas construções político-pedagógicas, a própria percepção da escola como um espaço proibitivo dos sujeitos educandos, entre outros.

2. OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

2.1 Os jovens e adultos

A Educação de Jovens e Adultos não é restrita ao atendimento "escolar". A EJA possui toda uma particularidade, para além do "ensinar" àqueles que não concluíram (ou até nem começaram) os estudos escolares.

A primeira especificidade é justamente o sujeito-educando dessa modalidade: Os sujeitos da EJA, não são simplesmente definidos por determinada faixa etária, mas principalmente por características culturais:

"Isto é, apesar do corte pela idade (basicamente, 'não-crianças') esse território da educação diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem e adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea"¹

O adulto - para a Educação de Jovens e Adultos - não corresponde ao estereótipo ocidental da adultez: *homem urbano, pertencente às camadas médias da população, com bom nível instrucional e inserido no mundo do trabalho em uma ocupação razoavelmente qualificada*². Pelo contrário, geralmente esse adulto, é o imigrante (ou seus descendentes) que chega nos grandes centros urbanos proveniente das zonas rurais empobrecidas, filho dos trabalhadores não-qualificados e com baixa instrução escolar.

Do mesmo modo, o jovem da EJA, não é o adolescente no sentido natural de pertinência de uma etapa biopsicológica da vida ³. Não é também aquele com um histórico escolar regular, vestibulando ou um aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento cultural. Assim como o adulto supracitado, ele também é um excluído da escola, *"porém, geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental e médio."*

Em suma, podemos afirmar que o sujeito-aluno da EJA é constituído por homens e mulheres, trabalhadores e desempregados ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias, favelas e vilas. São sujeitos culturais, marginalizados nas esferas sócio-econômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais efetiva no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem em um mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não-qualificadas. Trazem a marca da exclusão social, mas são sujeitos do tempo presente, formados pelas memórias que os constituem enquanto seres temporais.

São sujeitos que foram excluídos do sistema de ensino, seja pela entrada precoce no mercado de trabalho, seja pela falta de escolas ou ainda pelo histórico de passagem escolar marcada pelas repetências acumuladas e várias interrupções.

Quando retornam à escola, ora impulsionados pelo desejo manifesto de melhorar de vida, ora pelas exigências ligadas ao mundo do trabalho, ainda trazem, em sua grande maioria, marcas desse passado de exclusão, não se percebendo como sujeitos de direitos e de especificidades sócio-culturais, os quais efetivamente os são. Ainda, por possuírem uma rígida crença no modelo escolar, procuram reproduzir todos os hábitos e costumes de quando freqüentaram a este espaço e foram forçados por um motivo ou outro, a abandonar a escola. Isso tende a acontecer também com aqueles que embora nunca tenham colocado os pés em uma escola, possuem idéias bem precisas a respeito desse espaço.

¹ Oliveira, 2001.

² OLIVEIRA, 2001

³ OLIVEIRA, 2001, p. 16

Sendo assim, pensar uma proposta de EJA para a escola significa, antes de tudo: que seja constituída como uma política inclusiva capaz de estabelecer uma realidade educativa; que não reproduza práticas e ações excludentes; que a escola tenha como matriz básica a centralidade nos sujeitos-educandos e perceba-os como portadores de identidades e valores múltiplos; e por fim, que não transforme a EJA em mera adaptação do ensino fundamental para crianças, ou anteparo dos alunos com dificuldades e/ou em conflito com "normas" escolares estabelecidas em outros turnos e realidades.

Os educandos são sujeitos sociais, que têm história e memória, mostrando-se de forma diferenciada, conforme sua condição econômica, social e cultural. A escola democrática e inclusiva tem como objetivo central o oferecimento de uma formação para todos os jovens e adultos de nossa sociedade. Para isto, precisou diversificar-se, o que se firmou especificamente a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional. Nesse sentido, as aprendizagens vêm sendo também diferenciadas, deixando de ser padronizadas, como no antigo sistema de seriação.

2.2 Faixa etária

O Parecer do Conselho Municipal de Belo Horizonte apresenta algumas reflexões sobre a faixa etária dos sujeitos-educandos na EJA:

"A LDB (1996), art. 38, § 1º, regulamenta as idades para realização de exames para a conclusão ensino fundamental — quinze anos — e do ensino médio — dezoito anos. Ressalta-se pelo exposto na lei, que não é permitido à EJA, alunos com idade inferior a 15 anos completos⁴.

No Brasil, conforme definição já incorporada pela sociedade, construída no Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA, instituído em lei em 1990, 'considera-se criança, para efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade'. (Artigo 2º). Por esta definição, as pessoas com idade entre 15 e 18 anos, presentes na EJA, são adolescentes.

Com o objetivo de impulsionar a reflexão em torno das especificidades do atendimento escolar para esta faixa etária na EJA, a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos em carta enviada ao Ministério da Educação e Desportos (abril de 1996), advertiu:

(...) é muito provável que o rebaixamento da idade mínima para os exames supletivos represente menos um instrumento efetivo de democratização de oportunidades educacionais e mais um mecanismo de regularização do fluxo escolar e aceleração de estudos, com conseqüente constituição de um mercado para os cursos privados preparatórios aos exames.

(...) implica o risco de remeter para esta alternativa de certificação (os exames supletivos) um enorme contingente de jovens defasados na relação série-idade premidos pelas crescentes exigências de escolarização do mercado de trabalho e desmotivados para a freqüência à escola regular em virtude da inadequação curricular e má qualidade do ensino aí oferecido. Esse movimento certamente

⁴ Art. 7º, parágrafo único, da Resolução nº. 1 de 2000 do CNE, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos — "Fica vedada, em cursos de Educação de Jovens e Adultos, a matrícula e a assistência de crianças e de adolescentes da faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória, ou seja, de sete a quatorze anos completos."

*realimentará iniciativas mercantis de triste memória, tais como a indústria de cursos livres preparatórios aos exames supletivos de qualidade duvidosa ou as empresas de turismo que conduzem candidatos a exames de um a outros estados do país. Poderá aumentar o número de concluintes do Ensino Básico sem assegurar a formação correspondente ao certificado obtido. [...] Representa uma válvula indesejável de escape para que o Estado se desobrigue de responsabilidades que lhe cabem na oferta de um ensino universal.*⁵

Nesse sentido, chama-se a atenção para o fato de que a diminuição das idades para ingresso na EJA não pode significar, no Sistema Municipal de Ensino, um mecanismo de aceleração dos estudos para adolescentes em situação de defasagem idade-série. Além disso, cabe expor que nem todos os jovens que vão para a escola noturna são sujeitos da EJA, mesmo entre aqueles que recorrem a essa alternativa tentando conciliar a necessidade de sobrevivência e os estudos. A esse respeito, Maria Ornélia Marques, em seus estudos, ressalta que,

Apesar da precoce inserção do jovem no mercado de trabalho, seja pela premência das necessidades de sobrevivência da família, seja como busca de autonomia e consumo, o mundo do trabalho não é mais uma referência central para os jovens trabalhadores. (MARQUES, 1995:65).

A escola noturna tem se apresentado aos jovens com idades entre 14 e 24 anos como uma possibilidade de espaço onde ocorre a sociabilidade, onde sucedem - se situações estimuladoras da afirmação de suas identidades⁶; como espaço de construção de novas identidades coletivas; como um lugar de troca de experiências e de práticas sociais libertadoras⁷. Sendo assim, a opção inicial desse jovem — público preponderante no ensino fundamental e médio noturno — muitas vezes, é pelo turno da noite, mas não, necessariamente, pela Educação de Jovens e Adultos."

2.3 Os educadores

Quando nos referimos aos sujeitos integrantes da Educação de Jovens e Adultos, temos uma grande particularidade em evidência, a pluralidade de todos os envolvidos nesse processo educativo. Assim, como os educandos, os professores possuem suas especificidades, práticas pedagógicas e sociais, todas relevantes para a construção de uma proposta pedagógica para essa modalidade tão diversificada.

Para isso, paradigmas próprios de outras modalidades devem ser abandonados, e novas concepções devem ser construídas, analisadas e postas em prática para o trato com esse educando-trabalhador. Dessa forma, as práticas educativas têm que ser (re)significadas para esse sujeito característico, visando à centralidade da ação pedagógica nesses sujeitos, ou seja, profissionais da educação precisam ter como foco os sujeitos-educandos que carregam

⁵ CARTA, 1996.

⁶ Melucci (1992) entende como afirmação de identidade a capacidade que o jovem tem de se reconhecer e de se fazer reconhecer na família, na escola, no trabalho, entre os amigos, etc.

⁷ SPÓSITO, citada por GOMES, 1997.

vivências, experiências, aprendizados sociais relevantes para a articulação e construção de seu novo conhecimento escolar. Um sujeito que não é passivo diante do processo educativo; é parte participativa e deve ser envolvido na construção de seu aprendizado.

Nessa perspectiva, também os *sujeitos professores-educadores* vão se constituindo no seu fazer diário, por meio de conhecimentos que vão adquirindo, produzindo, na relação com os educandos e nos desafios que aparecem. Entretanto, é necessária uma nova organização do trabalho do professor na escola. Os educadores devem perceber que a organização do trabalho do professor na escola vem passando por modificações, deixando de ser ele aquele profissional que vai à escola dar a sua aula isoladamente (de Português, de Química, de...) para ser engajado no projeto da escola. Na EJA, o educador progressista deixa de ser o professor que ministra uma aula de sua disciplina específica para se tornar um educador de jovens e adultos, ou seja, um profissional capaz de transitar por todas as áreas (Linguagem, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza), tendo domínio de uma em especial, aquela de sua formação acadêmica.⁸

Diante, da inviabilidade do trabalho individual, os profissionais da educação devem atuar em conjunto com a equipe e a comunidade a que pertence. Nessa prática, discutem-se as idéias e as propostas com os pares-educadores, fazendo do trabalho coletivo uma estratégia para a organização de uma educação de jovens e adultos. Assim, não há mais espaço para a fragmentação, tudo é parte de um todo.

3 . CONCEPÇÃO DA EJA

Durante muito tempo, concebeu-se e praticou-se no Brasil e em outros países do mundo a EJA como uma educação compensatória, visão essa consagrada na Lei 5692/71, que a transformou numa educação supletiva, caracterizada principalmente por três fatores:

a) Pela reposição às pessoas jovens e adultas, sem ou com pouca escolaridade, de um tempo escolar que teria se perdido no passado, originando cursos de *suplência* (cursos em que há uma compressão do ano letivo e suas divisões - a correção de fluxo é um exemplo, em que as séries a serem cursadas deixam de ser anuais para serem semestrais) e *supletivo* (sem exigências presenciais, podendo o aluno realizar somente uma bateria de exames - provas - para obter o certificado);

b) Por uma visão de que a EJA é conseqüência de uma escolarização de má qualidade vivenciada pelos educandos na infância e na adolescência;

c) Pela idéia de que os educandos da EJA são aqueles que não aprenderam na idade apropriada, ou seja, a infância e a adolescência seriam os tempos adequados à aprendizagem.

3.1 Construindo uma nova concepção de EJA

O debate atual acerca da Educação de Jovens e Adultos parte do reconhecimento da necessidade de um processo educativo específico para seus sujeitos, jovens e adultos, que não se restrinja a espaços e tempos escolares e que esteja especialmente caracterizado pela

⁸ SOUZA JUNIOR, p. 333, 2005

íntima relação destes com o mundo do trabalho. O artigo 205 da Constituição Federal, os artigos 1º e 2º da LDBEN/1996 e a Declaração de Hamburgo afirmam:

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição Federal)

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (LDBN/1996)

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação. (LDBN/1996)

"A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. Engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos 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 (...)É de fundamental importância a contribuição da educação de adultos e da educação continuada para a criação de uma sociedade tolerante e instruída, para o desenvolvimento socioeconômico, para a erradicação do analfabetismo, para a diminuição da pobreza e para a preservação do meio ambiente. (...)"⁹

A educação assim, como um direito de todos, independe de limites de idade e reconhece a juventude e a adultez também como tempos de aprendizagem. Na formulação de uma nova concepção para a EJA, considera a tradição de lutas pedagógicas da educação popular, a experiência de vida de seus sujeitos-educandos, o que traz conhecimentos, memória, relações sociais e culturais, religiosidade, trabalho, família, política e afetividade. Essas dimensões do mundo jovem e adulto, quando incorporadas ao saber escolar vem potencializar a essência educativa das práticas sociais e da prática educativa escolar, estimulando a participação popular e ampliando a cidadania desses setores da população. A

⁹ Texto da **Declaração de Hamburgo** sobre Educação de Adultos aprovada pela CONFINTEA V (Hamburgo, Alemanha, 1997).

EJA se apresenta como mais um espaço de construção da autonomia, como tempo de aprendizagem, movimento de vida e possibilidade de concretização de um direito.

Preservar a riqueza da herança da educação popular, sem descaracterizá-la, na concepção de Educação de Jovens e Adultos que agora se articula, é um desafio que se apresenta na construção de todos os projetos políticos pedagógicos de EJA. Trazer para a escola pública de Educação de Jovens e Adultos o legado da educação popular significa pensar primeiro os sujeitos e a partir daí, formular a estrutura e organização dessa escola. Mais que garantir o acesso, a escola pública popular necessita garantir a construção de um conhecimento, que socializado, faz de suas práticas educativas estímulos à consciência social e democrática.

4. INCLUSÃO SOCIAL

Este texto pode parecer redundante, quando explicita a necessidade da "efetivação do paradigma da inclusão social" na EJA, tendo em vista a natureza inclusiva intrínseca da EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Contudo, a reafirmação de pensar (e fazer) a EJA, pelo viés inclusivo, ou seja, pela perspectiva de garantia do direito à educação dos seus sujeitos historicamente excluídos dos bancos escolares, é salutar e necessária.

Como ainda estão muito impregnadas da concepção de *ensino supletivo* e/ou orientadas para o atendimento dos desígnios de entidades, instrumentos e ideologias avessas ao princípio humanístico (como o ensino propedêutico, para o "mercado de trabalho", "vestibular", etc.), muitas experiências de efetivação de EJA fracassaram naquilo que lhes é o traço mais característico: a priorização nas instituições, métodos, esquemas, professores, "no ensinar" em detrimento aos sujeitos (educadores e educandos), à cultura, a humanidade.

A educação como um todo, e não somente a EJA, deve ter como centralidade a concepção de que TODOS têm direito aos processos educativos formais e TODOS têm condições de aprender/ensinar, independente das diferenças sociais, raciais, físicas, religiosas, intelectuais, etc. O ambiente educativo tem como missão social a promoção de ações que auxiliem, em maior ou menor escala, o desenvolvimento da autonomia ética, cultural e política dos sujeitos.

"Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares / realidade social / diversidade étnico-cultural, é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras."¹⁰

Dada sua ascendência à educação popular e sua constituição como fruto das lutas sociais de uma maioria de "excluídos", a EJA (e o não o atendimento educacional de jovens e adultos) precisa afirmar-se como uma política inclusiva e reparadora de direitos "por excelência".

A responsabilidade de garantir as estruturas necessárias, sejam elas físicas ou formativas, para que o processo educativo formal efetive-se de forma realmente inclusiva

¹⁰ Munanga, MEC, 2001.

(para todos) é de toda sociedade, mas principalmente do poder público instituído (oferecer cursos de libras, tradução para o braille, readequação das escolas priorizando a acessibilidade, cursos de formação, etc.); contudo, os ambientes educativos e os educadores, principalmente aqueles da EJA, não podem esperar as condições estruturais ideais - já que historicamente essas condições são conquistadas/adquiridas *a posteriori* - nem furtar-se da garantia a educação aos muitos sujeitos-educandos que buscam a restituição desse direito.

Segundo dados oficiais¹¹, somam-se hoje, por volta de 65 milhões de brasileiros com mais de 15 anos, que não concluíram o ensino fundamental. Vários são os fatores excludentes que permeiam as relações destes sujeitos: muitos não se percebem como sujeitos de direitos; acreditam que não têm mais "idade" para os estudos; são marcados por experiências educativas negativas; considera a escola um ambiente opressivo, autoritário, necessário pela imposição da vida, mas que a qualquer momento pode-se abandonar.

Assim, para que a escola (ou ambiente educativo formal) atue efetivamente como experiência positiva no desenvolvimento destes sujeitos-educando, deverá avançar sobre esse modelo educativo excludente e estruturar-se de tal maneira que valorize a vivência e a convivência entre os educandos para que se desenvolvam; a referenciar-se na idéia de que aprender é um processo múltiplo, social e cultural, necessitando combinar conhecimentos e vivências de formação com a construção de habilidades escolares, independente da condição social, física, intelectual, étnica ou econômica. Também as diferenças, sejam elas de qualquer natureza, precisam ser reconhecidas e valorizadas: o conceito de **equidade** (tratar de forma diferenciada os "diferentes") deve ser o grande orientador da escola que não pode mais rejeitar e ignorar os pobres, negros, deficientes, mulheres, homossexuais, etc. Por fim, entender que o direito à educação é um direito de todos, não sendo mais possível "escolher" quais educandos que terão o direito assegurado ou proibir o acesso educacional de determinados grupos de sujeitos: é assegurar uma educação para todos.

5. OS TEMPOS NA EJA

As experiências humanas são construídas através do tempo¹². Contudo o tempo não é uma construção humana linear e progressivo. Todos nós estamos circunscritos a vários fenômenos de temporalidades diferentes. O tempo da sociedade industrial, não é o mesmo das sociedades tradicionais. Bem como o tempo dos jovens é outro se comparado à idade adulta ou à velhice.

A noção de tempo na Educação de Jovens e Adultos passa pela reflexão em torno do tempo como continuidade no presente e no futuro, e não como reposição do passado; articula-se também ao fato de que os sujeitos da EJA vivenciaram, ao longo de suas vidas, outros tempos de aprendizagens, que não o escolar. Isto significa dizer que estes são sujeitos do presente, que procuram construir um futuro diferente, melhor. Não existe possibilidade de "recuperar" o tempo perdido fora da escola: primeiro pela simples constatação da impossibilidade da condição humana em voltar ao passado, fora do espaço da memória; e segundo, e mais importante ainda, pela percepção de que todas as experiências vividas são únicas e importantes para a construção do que somos agora. Trabalhar, namorar, constituir família, divertir-se, sofrer, entre outras situações da vida, são experiências irrecuperáveis,

¹¹ Dados revelados pelo próprio Ministério da Educação (MEC).

¹² MELLUCCI, 1997, p. 5-14.

mas ao mesmo tempo constituintes de nossa identidade. O ingresso ou retorno ao espaço formal da escolarização é, na verdade, uma aposta no presente e no futuro, em uma perspectiva de esperanças e de novos desafios.

Pensar o tempo na EJA vai além de definir uma medida. Pressupõe pensar que os sujeitos jovens e adultos estão envolvidos em várias temporalidades circunscritas à vida e não à escola. São os tempos do trabalho, das relações familiares, do cuidado com a saúde do filho, do lazer, de ir à igreja, do pagode, da afetividade, etc. Destaca-se que o tempo do trabalho firma-se como ordenador dos outros tempos da vida desses sujeitos. A partir dele é que os sujeitos articulam os outros tempos, inclusive o tempo da escola.

Considerar, portanto, a condição de trabalhador do educando da EJA é imprescindível para se configurar o tempo escolar. A flexibilidade dos processos educativos é o imperativo que se apresenta aos projetos pedagógicos das escolas. Assim, as temporalidades escolares na EJA — horários, duração das aulas, calendários, tratamento dado à frequência — e a organização do trabalho, não podem ser rígidas, não podem inviabilizar o direito à educação, têm que ser inclusivas de seus sujeitos. As temporalidades escolares é que devem estar adaptadas às temporalidades dos sujeitos e não o contrário.

6. FORMAÇÃO DO EDUCADOR DA EJA

Historicamente, a educação de jovens e adultos é vista como uma modalidade de ensino que não requer de seus educadores nenhuma qualificação para o exercício pedagógico, ou seja, qualquer pessoa que tenha domínio da leitura e da escrita está apta para ministrar o ensino na EJA. Isso também é reforçado pela concepção muito comum ainda hoje de que a educação de jovens e adultos corresponde simplesmente ao processo inicial de alfabetização/séries iniciais. Também está impregnada a idéia de que, "qualquer professor é automaticamente professor de adolescentes de EJA, jovens e adultos" (GUIDELLI, 1996: 126), descartando-se, portanto, a construção de um perfil específico para este profissional.

A assimilação da educação de jovens e adultos como uma iniciativa filantrópica, assistencialista e voluntária é uma marca sólida. Tal marca sustenta, como diz RIBEIRO (1999), "representações que infantilizam" os sujeitos educandos.

A primeira ação efetiva para superação dessa marca notadamente arraigada é o compromisso assumido do Poder Público Municipal de que o exercício da docência na educação de jovens e adultos será realizado nas escolas municipais (ou em espaços alternativos anteriormente acordados com a Prefeitura) por professores da Rede Municipal de Educação, com formação em nível superior, licenciatura de graduação plena, sendo admitida como formação mínima a modalidade normal, de acordo com o artigo 62, da LDBEN/1996.

Em seguida, a constituição de um programa permanente de formação de educadores em EJA estruturado pela SEDUC - incluindo nesse programa o fomento e subsídios financeiros para a formação interna de cada unidade escolar; o incremento à participação de educadores e educandos em discussões e eventos formativos sobre EJA (Fóruns de EJA, Seminários, Congressos, etc.) e construção de canais que facilitem o estabelecimento de uma "rede de trocas" - experiências pedagógicas bem sucedidas, potencialidades do coletivo de professores, discussão dos problemas comuns - entre as unidades escolares municipais e de outras redes (FUNEC, Rede Estadual, Rede Municipal de Belo Horizonte, Betim, etc).

Pesquisas acadêmicas realizadas no país sobre educação de Jovens e adultos, no período compreendido entre 1986 e 1996 (HADDAD: 1998), revelam a necessidade de uma formação específica dos educadores da EJA e constataam a precariedade do trabalho educativo quando esta formação não ocorre. As pesquisas apontam ainda que, em geral, quando a formação se efetiva, ela é insuficiente e inadequada às demandas dos sujeitos dessa modalidade de educação. Por outro lado, a formatação de cursos para educadores de EJA, não se constituem ponto pacífico nas discussões acadêmicas: qual seria a formação inicial? Para quem? Como dialogar o legado acadêmico com a educação popular da EJA? E os movimentos sociais, como nos apropriar das conquistas e discussões dessa dinâmica?

Desse modo, é preciso aprofundar a consciência de que a formação docente, de caráter permanente é um direito público, portanto, um direito fundamental do profissional docente e dever do poder público. Essa formação *"não pode ser esporádica ou descontínua: precisa ser permanente e sistemática, pois requer tempo e amadurecimento e de sedimentação para que venha a incidir não apenas sobre os conhecimentos e competências, mas também sobre os valores e as atitudes do educador"* ¹³. Nessa perspectiva, a formação continuada dos educadores das escolas municipais é prioridade para que os profissionais possam dar conta da pluralidade exigida na formação desse público da EJA, entendendo que *"os coletivos de educadores de jovens e adultos são os protagonistas de seu próprio processo de formação contínua, sendo o centro educativo o 'lócus' principal dessa formação."*¹⁴

¹³ A Nova Configuração da EJA e suas implicações para a Formação dos Educadores.

¹⁴ A Nova Configuração da EJA e suas implicações para a Formação dos Educadores.

7. ARTIGOS

A NOVA CONFIGURAÇÃO DA EJA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES

1. A posição ainda marginal ocupada pela EJA no interior das políticas públicas faz com que não contemos com diretrizes de formação de educadores ou com centros educativos especialmente dedicados a essa formação. É preciso identificar as especificidades que delinearão o perfil do educador de jovens e adultos, a partir das quais possam ser definidas as diretrizes de sua formação, ainda em construção.

2. É preciso que estejamos atentos ao risco de que o desenvolvimento dos processos educativos no âmbito do sistema escolar tenda mais à regulação que à emancipação. A EJA deve valer-se de sua história de construção na fronteira entre os movimentos e as organizações sociais, de um lado, e os sistemas educativos, de outro, inspirando-se nas experiências emancipatórias, de modo a revitalizar as estruturas e a dinâmica do espaço escolar. Esse caráter emancipador esteve presente na formação dos educadores engajados nos movimentos de educação popular desde os anos 1960, e deve ser tomado como referência, ainda que se considere que, no momento atual, nem todos os sujeitos que buscam a EJA tenham as mesmas motivações ou estejam engajados em projetos coletivos.

3. A identidade da EJA está ainda em definição. Se essa definição se restringir a classificá-la como uma modalidade da educação escolar, permaneceremos apenas no campo da regulação, e haverá pouco espaço para considerar sua especificidade na formação dos educadores. Entretanto, se ela se definir como um campo plural de práticas educativas que não se esgotam na escola, e que se alimentam de um impulso emancipador, então a questão da especificidade se coloca de maneira decisiva para a formação dos educadores.

4. Um primeiro traço dessa formação é a discussão das especificidades dos sujeitos da aprendizagem, sua história e condição sócio-econômica, sua posição nas relações de poder, sua diversidade étnico-racial, cultural, geracional, territorial. Nesse sentido, a formação demandará que sejam contemplados conhecimentos das ciências sociais e humanas

que fundamentem a reflexão sobre a constituição de alunas e alunos EJA como protagonistas da ação pedagógica.

5. É necessário embasar essa formação em teorias pedagógicas sobre a juventude e a vida adulta, cuja formulação está em constante construção, e que deve considerar as matrizes formadoras dos alunos e das alunas da EJA: a condição de opressão, a produção da existência, o trabalho, a cultura, das movimentos sociais.

6. Outro fundamento que deve ser garantido ao educador de jovens e adultos refere-se ao conhecimento e à discussão da história da construção dos direitos humanos, sociais e culturais, em sua indivisibilidade, cujo resgate é, tantas vezes, o que move jovens e adultos a buscar ou a retomar os estudos. O educador deve compreender que a recuperação do direito à educação nunca vem descolada da luta pela conquista dos demais direitos.

7. A formação requer, ainda, que se constituam competências que habilitem o educador a trabalhar o sentido de garantir o direito dos alunos e das alunas da EJA ao acesso a conhecimentos socialmente valorizados, priorizando os saberes significativos para a vida adulta. Para a seleção das habilidades e dos conteúdos que comporão as propostas pedagógicas desenvolvidas na EJA, o educador deverá ser preparado para confrontar os conhecimentos escolares com as necessidades e os desejos de suas alunas e alunos. Isso, por certo, levará a exclusão de conteúdos irrelevantes que se acumularam nos currículos ao longo da história das instituições escolares, e à inclusão de outros tantos, não contemplados tradicionalmente, mas demandados pelos sujeitos da aprendizagem.

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS. Faculdade de Educação da UFMG. A Nova Configuração da EJA e suas implicações para a Formação dos Educadores. (maio de 2006.)

UM BALANÇO DA EVOLUÇÃO RECENTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Maria Clara Di Pierro

Em julho de 1997 a UNESCO realizou em Hamburgo, na Alemanha, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – Confinteia, em que 1.500 representantes de 170 países assumiram compromissos perante o direito dos cidadãos de todo o planeta à aprendizagem ao longo da vida, concebida para além da escolarização ou da educação formal, incluindo as situações informais de aprendizagem presentes nas sociedades contemporâneas, marcadas pela forte presença da escrita, dos meios de informação e comunicação¹⁵.

A *Declaração de Hamburgo* aprovada na V Confinteia atribui à Educação de Jovens e Adultos o objetivo de desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para Livro enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais por que passa o mundo atual, mediante a difusão de uma cultura de paz e democracia promotora da coexistência tolerante e da participação criativa e consciente dos cidadãos.

Dentre os temas abordados com prioridade pela *Agenda para o Futuro* aprovada na Conferência, consta a garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica, concebidas como ferramentas para a democratização do acesso à cultura, aos meios de comunicação e às novas tecnologias da informação. A Educação de Jovens e Adultos

foi valorizada também por sua contribuição à promoção da igualdade entre homens e mulheres, à formação para o trabalho, à preservação do meio ambiente e da saúde.

Passados seis anos, a UNESCO realizou em setembro de 2003 uma reunião de balanço intermediário, com os objetivos de avaliar o desenvolvimento da educação de adultos após a V Confinteia, identificar novas tendências e preparar a próxima Conferência, que será em 2009. Esse encontro, realizado em Bangcoc, Tailândia, reuniu cerca de trezentas pessoas, entre representantes de quarenta organizações não-governamentais e delegações oficiais de cinquenta países¹⁶. O balanço da educação de adultos realizado na ocasião, sintetizado no *Chamado à ação e à responsabilização*, não foi otimista. Em quase todos os países houve redução do financiamento público para a aprendizagem dos adultos, em grande medida decorrente da prioridade concedida por agências internacionais (como o Banco Mundial) e governos nacionais à educação primária das crianças e adolescentes. O potencial de contribuição da educação de adultos à solução dos conflitos globais, ao combate à pobreza, à redução da violência, à preservação do meio ambiente e à prevenção da aids não tem sido adequadamente aproveitado.

A TRAJETÓRIA BRASILEIRA ENTRE HAMBURGO E BANGCOC

Neste artigo, procura-se avaliar os seis anos transcorridos após a V Confinteia percorrendo rapidamente dois percursos. Primeiro, analisa-se em que medida as concepções e propostas gerais da Conferência

¹⁵ Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais, ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não-formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática. (Art. 3º da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, versão portuguesa).

¹⁶ O Brasil não enviou delegação oficial à V Confinteia + 6, embora o governo tenha remetido um documento de balanço. Um pequeno grupo de especialistas brasileiros provenientes de universidades, institutos, fundações e organizações não-governamentais participou da Reunião de Balanço Intermediário, a convite da UNESCO.

foram assimiladas e influenciaram a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A seguir, reúnem-se alguns resultados da Educação de Jovens e Adultos, aferindo se as metas e compromissos assumidos em Hamburgo estão sendo alcançados.

1. A renovação conceitual e suas implicações para as políticas educacionais

Na *Declaração de Hamburgo* e na *Agenda para o Futuro*, a alfabetização é mencionada como necessidade de aprendizagem relacionada ao contexto sociocultural, que serve de ferramenta para processos de transformação dos indivíduos e coletividades, especialmente quando vinculada a outros domínios da vida social como a saúde, a justiça, o desenvolvimento urbano e rural.

Nos anos recentes, a concepção de alfabetização como processo de letramento, que guarda similaridade com o conceito adotado em Hamburgo, ganhou terreno entre os estudiosos brasileiros¹⁷, mas programas e campanhas de curta duração que adotam práticas de alfabetização centradas na decodificação do sistema alfabético ainda constituem a estratégia de política pública mais difundida no país.

São evidências disso: a insistência do Programa Alfabetização Solidária em manter um módulo de alfabetização de cinco meses, mesmo contra a opinião de muitos de seus participantes; o fato de o Programa Brasil Alfabetizado ter adotado, a princípio, temporalidade semestral; e o prestígio que ainda desfrutam em certos meios políticos e intelectuais projetos de alfabetização ainda mais breves¹⁸.

O alargamento que o conceito de formação de adultos adquiriu a partir da V Confitea, passando a compreender uma multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem e educação

continuada ao largo da vida, também não foi plenamente assimilado entre nós. É verdade que a *Declaração de Hamburgo* influenciou o Parecer do relator das Diretrizes Curriculares Nacionais¹⁹, mas a concepção ainda predominante entre educadores e gestores da educação brasileiros continua a ser a visão compensatória que atribui à Educação de Jovens e Adultos a mera função de reposição de escolaridade não realizada na infância ou adolescência. Essa concepção está por trás da constituição do ensino supletivo, que continua a ser a referência comum para pensar a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Um exemplo da dificuldade que temos de cogitar outros meios, ambientes e processos formativos extra-escolares com adultos é o baixo grau de utilização da televisão e do rádio com fins educativos, apesar de sua larga difusão territorial e sua evidente influência sociocultural.

Conferir prioridade à escolarização é uma postura razoável em um país com elevado analfabetismo e população pouco instruída, mas a hegemonia da concepção restrita de educação de pessoas adultas dificulta explorar o potencial formativo dos ambientes urbanos e de trabalho e dos meios de comunicação e informação, e inibe a adoção de políticas intersetoriais que articulem o ensino básico às políticas culturais, de qualificação profissional e geração de trabalho e renda, de formação para a cidadania, de educação ambiental e para a saúde.

Nos anos que sucederam à Conferência de Hamburgo, o Brasil aprovou e implementou planos e programas de alfabetização, elevação de escolaridade, qualificação profissional, saúde preventiva, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação na reforma agrária, sem que, contudo, se tenha logrado articular minimamente tais iniciativas em favor de uma aprendizagem integral das pessoas jovens e adultas. A desarticulação dessas iniciativas

¹⁷ Sobre este assunto, consulte o artigo SOARES, M. B. Alfabetização: a resignificação do conceito, Alfabetização e Cidadania, n. 16, s.d.

¹⁸ A metodologia difundida pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – Geempa, por exemplo, preconiza a alfabetização de jovens e adultos em apenas três meses.

¹⁹ O Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury relatou o Parecer 11 que subsidiou a Resolução 1/2000 do Conselho Nacional de Educação, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

leva à dispersão de recursos escassos e limita o impacto social dos programas. Assim, não é incomum que programas de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, de preservação do patrimônio histórico ou do meio ambiente desenvolvam metodologias e materiais educativos que são desconhecidos dos professores e jamais chegam às escolas. De outro lado, insiste-se em implementar programas de qualificação profissional ou extensão rural desarticulados da formação básica, que não alcançam os resultados esperados em razão do reduzido domínio de leitura, escrita e cálculo dos beneficiários.

2. Comparando as metas da V Confinteia e os resultados das políticas públicas

2.1. Alfabetização e educação básica

Um das metas da *Agenda para o Futuro* é a garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica. Entre 1996 e 2001 o índice médio de analfabetismo no Brasil caiu de 14,7% para 12,4%, o analfabetismo funcional²⁰ regrediu de 32,6% para 27,3%, e a escolaridade média dos jovens e adultos elevou-se de 5,8 anos para 6,4 anos. Foram progressos modestos, que não podem ser atribuídos apenas ao sucesso das políticas de Educação de Jovens e Adultos, pois se devem em grande parte à ampliação de oportunidades escolares para as novas gerações.

Para alcançar a meta estipulada em Hamburgo, de reduzir em cinquenta por cento o índice de analfabetismo, e cumprir o que determina o Plano Nacional de Educação - superar o analfabetismo até 2011 -, é necessário acelerar esse ritmo de alfabetização, criando novas oportunidades para os jovens e adultos e melhorando a qualidade do ensino das crianças e adolescentes. Será preciso também adotar estratégias para alcançar os grupos sociais e as regiões do país que apresentam taxas de alfabetização mais baixas, como são as populações muito pobres, das zonas rurais,

²⁰ O IBGE considera analfabetos funcionais as pessoas que possuem menos de quatro anos de estudos.

nordestinos, afro-descendentes e mulheres com mais de quarenta anos. A inclusão dos jovens e adultos nos programas nacionais de renda mínima, livro didático, alimentação, transporte e saúde escolar poderá reduzir algumas das barreiras que dificultam o acesso desses grupos à educação.

Mas não basta promover apenas a alfabetização inicial. A maioria dos educadores concorda que uma alfabetização de qualidade requer mais tempo que aquele proporcionado pelas campanhas para jovens e adultos, e que a consolidação da alfabetização requer a continuidade de estudos em níveis mais elevados, dentre outras oportunidades de utilização das habilidades recém-adquiridas na vida cotidiana. Isso suscita a pergunta: após a V Confinteia, ampliaram-se as oportunidades de estudo para a maioria dos adultos brasileiros (58,8%) cuja escolaridade é inferior ao ensino fundamental completo?

Segundo o IBGE, a proporção da população jovem e adulta que tem baixa escolaridade e participa do ensino fundamental cresceu de 13% em 1996 para 21% em 2000, mas a maioria desses estudantes era de jovens com atraso de escolaridade que freqüentavam escolas organizadas para atender crianças e adolescentes.

Brasil: população com quinze anos ou mais por anos de estudo e freqüência à escola - 2000

Total da população sem instrução e com menos de 1 ano de estudo	Freqüentam programas de alfabetização de adultos	%		
13.087.345	162.303	1,24		
Total da população com 1 a 7 anos de estudo	Freqüentam ensino fundamental regular		Freqüentam Educação de Jovens e Adultos	%
52.842.976	8384.001	15,8	2.190.661	4,15

Fonte: IBGE. Censo demográfico 2000/Inep. Sinopse estatística 2000.

De acordo com o Censo Escolar, entre 1997 (quando se registraram 2,3 milhões de inscritos) e 2003 (ano em que as matrículas somaram 3,3 milhões), a oferta de vagas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos cresceu 43%, acolhendo um

contingente adicional de um milhão de estudantes. É um aumento expressivo (que se deve sobretudo à atuação crescente dos municípios²¹), mas ainda insuficiente para garantir os direitos de 66 milhões de brasileiros com baixa escolaridade.

Para aumentar, flexibilizar, diversificar e qualificar as oportunidades educacionais, o lugar da Educação de Jovens e Adultos na agenda da política educacional terá de ser revisto, e pelo menos dois desafios enfrentados: formar educadores e ampliar o financiamento público.

2.2. A legislação e a reforma educativa

Com o objetivo de melhorar as condições de desenvolvimento da educação de pessoas adultas, os países presentes à V Confinteia comprometeram-se a adotar leis e políticas de reconhecimento do direito à aprendizagem ao longo da vida.

A Educação de Jovens e Adultos ocupou um lugar marginal na reforma da educação brasileira empreendida na segunda metade da década de noventa, pois os condicionamentos do ajuste econômico levaram o governo a adotar uma estratégia de focalização de recursos em favor da educação fundamental de crianças e adolescentes. Não se pode atribuir isso à falta de um marco jurídico adequado, pois as leis e normas vigentes - Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei do Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos - asseguram o direito público subjetivo à educação, independentemente de idade, e concedem a necessária flexibilidade para organizar o ensino de acordo com as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. O problema não está nas leis, mas na política educacional.

2.3. A formação das educadoras

²¹ Nos anos que se seguiram à V Confinteia, consolidou-se no Brasil a tendência à descentralização da oferta escolar para os jovens e adultos: a participação dos municípios na oferta de matrículas de ensino fundamental elevou-se de cerca de 25% em 1997 para 57,6% em 2002.

Os países signatários da *Agenda para o Futuro* comprometeram-se a melhorar as condições de formação, as perspectivas profissionais e as condições de trabalho dos educadores de adultos.

As estatísticas nacionais (Inep, 2000) dão conta da existência de quase 190 mil professores atuando na educação básica de jovens e adultos (40% dos quais não têm formação superior), aos quais se somam alguns milhares de voluntários engajados em projetos de alfabetização no meio popular. Em ambos os casos, esses educadores (a esmagadora maioria de mulheres) têm uma formação inicial insuficiente, que vem sendo complementada em programas continuados de formação em serviço. Esse contingente de cerca de duzentas mil educadoras com alguma experiência prévia em Educação de Jovens e Adultos é insuficiente para fazer frente aos desafios de ampliação da oferta escolar, mas quase não há cursos superiores dedicados a habilitar educadores para esse campo. Uma prova disso é que, dos 1.306 cursos de Pedagogia existentes em 2003, apenas dezesseis ofereciam habilitação em Educação de Jovens e Adultos. Para superar esse déficit seria desejável que os governos incentivassem as instituições de ensino superior a ampliar a capacidade de habilitar professores/as para o ensino de jovens e adultos, proporcionando também aos profissionais em exercício novas oportunidades de elevação de escolaridade, certificação e aperfeiçoamento profissional.

2.4. O financiamento

No tópico dedicado aos aspectos econômicos, a *Agenda para o Futuro* lembra que o investimento em educação de adultos favorece o desenvolvimento humano, motivo pelo qual o setor deveria receber mais recursos e ser poupado das restrições orçamentárias nos processos de ajuste estrutural. Devemos, então, perguntar: como se comportou o financiamento público da Educação de Jovens e Adultos no Brasil a partir de 1997?

Sabemos que as restrições ao gasto público decorrentes do ajuste fiscal atingiram, sim, os recursos aplicados em educação, que

foram direcionados prioritariamente ao ensino fundamental de crianças e adolescentes. A Educação de Jovens e Adultos viveu à míngua, por força do veto presidencial à lei que regulamentou o Fundef²², mas também por não ser beneficiada com os empréstimos concedidos pelos Bancos Mundial e Interamericano para a melhoria do ensino básico.

Não há dados recentes sobre o gasto dos estados e municípios, que são os principais mantenedores da Educação de Jovens e Adultos.

A contribuição da União para o financiamento da Educação de Jovens e Adultos sempre foi modesta, mas teve a capacidade de influenciar as demais esferas de governo²³.

No período posterior à V Confinteia, os gastos do governo federal com o ensino de jovens e adultos continuaram a ser reduzidos, mas a partir de 2001 eles tiveram um aumento significativo, decorrente da criação do Programa Recomeço que, entretanto, não alcança todo o país²⁴.

O estabelecimento de bases adequadas de financiamento da Educação de Jovens e Adultos implica um tratamento eqüitativo no acesso aos recursos públicos, a começar pela inclusão das matrículas dessa modalidade de ensino fundamental nos cálculos do Fundef ou do rápido estabelecimento de um Fundo para o conjunto da educação básica. Isso só

²² Em fins de 1996 o Presidente da República Fernando Henrique Cardoso vetou parcialmente a lei que regulamentou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, impedindo a contagem das matrículas em Educação de Jovens e Adultos para efeito dos cálculos do Fundef, o que desestimulou o investimento de estados e municípios nessa modalidade de ensino

²³ Sobre este assunto, ver o artigo BEISIEGEL, C. de R. A Educação de Jovens e Adultos analfabetos no Brasil. *Alfabetização e Cidadania*, n.16, s.d.

²⁴ Criado em 2001, *Recomeço* foi um Programa pelo qual catorze estados do Norte e Nordeste e cerca de quatrocentos municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano receberam transferências federais proporcionais ao número de jovens e adultos matriculados no ensino fundamental. O valor *per capita* era inferior ao gasto mínimo por aluno calculado pelo Fundef. O governo Lula manteve o Programa, mudando seu nome para *Fazendo Escola*.

será possível se houver crescimento da despesa nacional com educação, o que depende, de um lado, da retomada do desenvolvimento econômico e, de outro, da prioridade conferida às políticas sociais *vis-à-vis* à dívida pública.

2.4. Parcerias, participação e gestão democrática das políticas educativas

Ao mesmo tempo que reafirmava o papel do Estado na garantia do direito de todos à educação continuada ao longo da vida, a *Declaração de Hamburgo* saudava a tendência ao estabelecimento de parcerias entre as instituições governamentais e os organismos da sociedade civil com vistas à educação de adultos. A experiência brasileira recente confirmou essa tendência, em experiências tais como os Movimentos de Alfabetização - Mova, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o Plano Nacional de Qualificação Profissional, o Programa Alfabetização Solidária e, mais recentemente, também o Programa Brasil Alfabetizado.

As parcerias comportam certa ambigüidade: enquanto transferem a responsabilidade pela garantia de direitos universais para a sociedade civil (que não tem condições para responder a essa demanda com a amplitude necessária), também canalizam a contribuição da sociedade organizada para a universalização da alfabetização e democratização da Educação de Jovens e Adultos, ampliando os canais de controle social sobre as ações governamentais. No Brasil, a difusão da estratégia de parceria nem sempre garantiu maior participação social na gestão das políticas governamentais. A Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos, por exemplo, foi desativada unilateralmente pelo Ministério da Educação em 1997.

O rompimento do canal de diálogo com o governo federal não impediu o crescimento do movimento em prol da educação de adultos, que encontrou nos Fóruns estaduais e regionais sua forma de organização. O processo de monitoramento dos compromissos

assumidos na V Confinteia foi liderado por uma articulação de fóruns e redes da sociedade civil com a UNESCO, o Consed e a Undime, à qual o governo federal por vezes aderiu. Essa articulação multiinstitucional tem sido responsável pela realização anual de Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Curitiba, 1998; Rio de Janeiro, 1999; Campina Grande, 2000; São Paulo, 2001; Belo Horizonte, 2002; Cuiabá, 2003), realizados em data próxima ao Dia Internacional da Alfabetização.

3. Uma avaliação incompleta

A *Declaração de Hamburgo* e a *Agenda para o Futuro* tratam de diversos temas que não puderam ser analisados neste artigo, como o papel da Educação de Jovens e Adultos na formação para a cidadania participativa, para o trabalho, a saúde, o meio ambiente e a democratização do acesso às novas tecnologias da informação. Também não se avaliou o alcance da meta de promoção de uma Educação de Jovens e Adultos inclusiva, sensível às necessidades de mulheres, idosos, indígenas, pessoas com deficiência e presidiários. Até 2009 há bastante tempo para avaliar esses aspectos, mas cinco anos é um tempo curto para cumprir os compromissos pendentes e chegar à VI Confinteia com um balanço mais positivo.

BIBLIOGRAFIA

- BALANÇO INTERMEDIÁRIO DA V CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, Bangcoc, Tailândia, 8-11 set. 2003. Chamado à ação e à responsabilização. *Informação em Rede*. São Paulo: Ação Educativa, n. 59, encarte, out. 2003. Disponível em: <www.acaoeducativa.org>.
- DI PIERRO, M. C. (Coord.) *Seis anos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: os compromissos e a realidade*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.
- _____; GRACIANO, M. *A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina e Caribe*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.
- IRELAND, T. D. A história recente da mobilização pela Educação de Jovens e Adultos no Brasil, à luz do contexto internacional. *Alfabetização e Cidadania*. São Paulo: n. 9, pp. 9-22, mar. 2000.
- _____. *De Hamburgo a Bangcoc: a V Confinteia revisitada*. João Pessoa: s.n., 2003. (mimeo).
- SOARES, L. J. G. Os fóruns de Educação de Jovens e Adultos: articular, socializar e intervir. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: n. 54, nov./dez. 2003.
- UNESCO. *Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro: V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*, Hamburgo, Alemanha, 1997. Lisboa: UNESCO, Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Solidariedade, 1998. 61 p.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, sub-empregados, oprimidos, excluídos. O tema nos remete à memória das últimas quatro décadas e nos chama para o presente: a realidade dos jovens e adultos excluídos.

Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares. Entretanto, não podemos esquecer que o lugar social, político, cultural pretendido pelos excluídos como sujeitos coletivos na diversidade de seus movimentos sociais e pelo pensamento pedagógico progressista tem inspirado concepções e práticas de Educação de Jovens e Adultos extremamente avançadas, criativas e promissoras nas últimas quatro décadas. Essa história faz parte também da memória da EJA. É outra história na contramão da história oficial, com concepções e práticas por vezes paralelas e até frequentemente incorporada por administrações públicas voltadas para os interesses populares.

A educação popular, um dos movimentos mais questionadores do pensamento pedagógico, nasce e se alimenta de projetos de Educação de Jovens e Adultos colados a movimentos populares nos campos e nas cidades, em toda a América Latina. Administrações públicas estão assumindo essa herança sem descaracterizá-la.

Olhando para a história da EJA, é fácil perceber que essa herança tem sido mais marcante do que a das políticas oficiais. Pretendo nestas reflexões, retomar alguns traços dessa herança popular e interrogar as possibilidades e limites de incorporá-la nas tentativas postas hoje de inserir EJA no corpo legal ou de tratá-la como modo de ser do ensino fundamental e do ensino médio.

Minhas análises estão marcadas pela sensação de que não será fácil preservar esse rico legado popular em qualquer tentativa de inserir a EJA no corpo legal e tratá-la como um modo de ser do ensino fundamental e do ensino médio. Ou os ensinamentos se redefinem radicalmente ou esse legado perde sua radicalidade.

UM LEGADO A SER REMEMORIZADO E RADICALIZADO

Podemos rememorar alguns traços do legado acumulado nas últimas décadas para não perdê-lo, antes radicalizá-lo.

Primeiro traço: a atualidade do legado da EJA.

Parto do suposto de que a herança legada pelas experiências de Educação de Jovens e Adultos inspirada no movimento de educação popular não apenas é digna de ser lembrada e incorporada quando pensamos em políticas e projetos de EJA, mas continua tão atual quanto nas origens de sua história, nas décadas de cinquenta e sessenta, porque a condição social e humana dos jovens e adultos que inspiraram essas experiências e concepções continua atual.

A educação popular, a EJA e os princípios e as concepções que as inspiraram na década de sessenta continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente.

Segundo traço: olhar primeiro para os educandos, para sua condição humana – um dos traços mais marcantes dessa herança.

A EJA nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizonte. Pode ser um retrocesso encobrir essa realidade brutal sob nomes mais nossos, de nosso discurso como escolares, como pesquisadores ou formuladores de políticas: repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis... Esses nomes escolares deixam de fora dimensões de sua condição humana que são fundamentais para as experiências de educação.

Podemos mudar os nomes, mas sua condição humana, suas possibilidades de desenvolvimento humano, entretanto, continuaram as mesmas ou piores. Não aumentou apenas o número de analfabetos, mas de excluídos. E não apenas dos jovens e adultos, mas de infantes e adolescentes também. Seria ingênuo pensá-los excluídos porque analfabetos. Na década de oitenta já tínhamos superado essas visões tão ingênuas.

Como nomear os educandos populares em tempos de exclusão? Esta foi uma questão primeira, o primeiro olhar, o foco central de qualquer proposta pedagógica de EJA.

Possivelmente aí, comecem a diferenciar-se as concepções e propostas de EJA: como os vemos, como eles se vêem. Aí podem começar os limites de propostas que pretendem converter a Educação de Jovens e Adultos em uma modalidade de educação básica nas etapas de ensino fundamental e médio. A questão será apenas reconhecer a especificidade etária nessa modalidade e nessas etapas? Não é essa a rica herança de quatro décadas da EJA.

A nova LDB fala apropriadamente em Educação de Jovens e Adultos. Quando se refere à idade da infância, da adolescência e da juventude não fala em educação da infância e da adolescência, mas de ensino fundamental. Não fala em educação da juventude, mas de ensino médio; não usa, lamentavelmente, o conceito educação, mas ensino; não nomeia os

sujeitos educandos, mas a etapa, o nível de ensino. Entretanto, quando se refere a jovens e adultos, nomeia-os não como aprendizes de uma etapa de ensino, mas como educandos, ou seja, como sujeitos sociais e culturais, jovens e adultos. Essas diferenças sugerem que a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos.

A defesa da inclusão da EJA na nova LDB trazia as marcas da concepção mais radical das experiências de educação popular – não de ensino escolar. Reinterpretar legalmente a EJA como uma modalidade das etapas de ensino fundamental e médio é um lamentável esquecimento dessa radicalidade acumulada. É violentar a lei.

A trajetória poderia ser inversa, repensar o ensino fundamental e o ensino médio a partir dessa radicalidade acumulada na EJA. Nomear os sujeitos de direito, a infância, adolescência e juventude concretos, com sua história popular e assumir seu direito à educação básica, à concepção de educação ampla, plural, que sabemos não cabe no termo restritivo, ensino.

O legado histórico da concepção de formação humana básica perdido no conceito estreito de ensino foi recuperado pela concepção de educação presente nas experiências populares de EJA.

A trajetória mais progressista não é institucionalizar a EJA como modalidade dos ensinos fundamental e médio, mas como modalidade própria que avançou em concepções de educação e formação humana que pode ser enriquecedora para a educação da infância e da adolescência, sobretudo dos setores populares que freqüentam as escolas públicas. Quanto menos institucionalizada for a EJA nas modalidades das etapas de ensino, maior poderá ser sua liberdade de avançar no movimento pedagógico e de contribuir para um diálogo fecundo com essas modalidades de ensino, até para enriquecê-lo e impulsioná-lo para se reencontrarem como modalidades de educação e formação básica. Que falta nos faz recuperar a concepção moderna de educação como direito humano! A EJA popular traz esse legado.

Terceiro traço: reencontro com as concepções humanistas de educação.

Chegamos a mais um traço das experiências populares de EJA: ter estado na fronteira do reencontro com as concepções humanistas de educação. Ter o ser humano e sua humanização como problema pedagógico. *Não reduzir as questões educativas a conteúdos mínimos, cargas horárias mínimas, níveis, etapas, regimentos, exames, avanços progressivos, verificação de rendimentos, competências, prosseguimentos de estudos etc...* Institucionalizar a EJA nesses estreitos horizontes será pagar o preço de secundarizar os avanços na concepção de educação acumulados nas últimas décadas.

O mérito das experiências de EJA tem sido não confundir os processos formadores com essas formalidades escolares que parecem ser o foco inevitável de qualquer tentativa de incorporar o direito à educação básica no corpo legal e nas modalidades de ensino.

Possivelmente, a história da EJA mostre que os avanços pedagógicos somente foram possíveis com liberdade para criar. É curioso constatar que no momento em que a concepção ampliada de educação e formação básica se traduz em propostas educativas escolares mais abertas, mais próximas do legado do movimento de renovação pedagógica do qual a educação popular e a EJA fazem parte, exatamente neste momento, a própria EJA é estruturada, é repensada como modalidade de ensino. Que preço pagará por essa estruturação? Terá de recuar ou abandonar sua história de reencontro com concepções perenes de formação humana?

As propostas educativas escolares sabem que para incorporar concepções ampliadas de educação têm de violentar a estrutura escolar. Mas a EJA não vem dessa tradição, pois aprendeu a educar fora das grades. Podemos supor que sucumbirá atrás das grades e dos regimentos escolares e curriculares se neles for enclausurada. Dará conta ela de manter a concepção ampliada de educação que aprendeu em sua tensa história?

A educação popular e a EJA enfatizam uma visão totalizante do jovem e adulto como ser humano, com direito a se formar como ser

pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória... Não seria mais aconselhável para avançarmos na garantia de todos a essa concepção moderna, universal, incorporar a universalidade das dimensões formadoras e estimular formas de educar os jovens e adultos que continuem ou assumam essa concepção ampliada?

Estimular o diálogo com experiências nas escolas e redes de educação básica que tentam abrir os rígidos sistemas de ensino para incorporar essa concepção e prática educativa? Entretanto, esse diálogo fecundo somente será possível se a EJA não for forçada a se encaixar em modelos e concepções de educação próprios das clássicas modalidades de ensino.

A história nos mostra que as experiências mais radicais de Educação de Jovens e Adultos não aconteceram à margem dos sistemas de ensino pelo anarquismo de grupos de educadores progressistas, mas porque a concepção de jovem e adulto popular e de seus processos educativos, culturais, formadores não cabiam nas clássicas modalidades de ensino. Trata-se de matrizes pedagógicas diferentes que por décadas se debatem fora e dentro dos sistemas de ensino.

Há uma história pouco contada de propostas educativas que nas últimas décadas tentam, também, incorporar no ensino fundamental e médio concepções mais ampliadas de educando e de seu direito à educação, à cultura, à identidade, à formação plena. As dificuldades de diálogo e de inserção nas redes de ensino são enormes, ficando inúmeros projetos na periferia das grades, dos conteúdos mínimos, das cargas horárias, dos processos escolares de avaliação de rendimentos... Projetos lindos, progressistas, inspirados em concepções totalizantes de formação que têm vida curta porque não cabem na rigidez das etapas de ensino. Por que não questionar essa rigidez instituída em vez de encaixar nela a EJA?

Olhando a vida curta desses projetos, talvez possamos antever a vida curta de experiências avançadas de EJA, se incorporadas nas modalidades de ensino. Podemos esperar que a inclusão da EJA

nessas modalidades possa representar uma implosão do corpo legal tão zelosamente defendido? Ou ao contrário, podemos prever que os sistemas de ensino e seu corpo legal serão expertos para detonar a tempo esses projetos explosivos?

Em nome da igualdade de oportunidades no prosseguimento de estudos regulares também para os defasados escolares, podemos estar negando aos jovens e adultos populares espaços educativos e culturais possíveis para a sua condição de subempregados, pobres, excluídos... Não é a EJA que ficou à margem ou paralela aos ensinamentos nos cursos regulares, é a condição existencial dos jovens e adultos que os condena a essa marginalidade e exclusão. O mérito dos projetos populares de EJA tem sido adequar os processos educativos à condição a que são condenados os jovens e adultos. Não o inverso, que eles se adaptem às estruturas escolares feitas para a infância e adolescência desocupada.

Por que não assumir esses projetos, essas experiências e essa herança acumulada e tirá-la da marginalidade? Reconhecê-la como válida para o prosseguimento de estudos, inclusive. Por que não assumi-la como processos legítimos públicos com direito a espaços, profissionais e recursos públicos? Igualdade é isso.

Quarto traço: aproximar-se do campo dos direitos.

Aproximamo-nos a um dos traços onde o movimento de renovação pedagógica mais tem avançado, distanciando-se da lógica do mercado e superando a estreiteza de concepções impostas na Lei nº 5.692/71. A nova LDB abre outras perspectivas, incorpora uma concepção de formação mais alargada, acontecendo na pluralidade de vivências humanas. Essa visão acompanhou as experiências de EJA. A defesa dos saberes, conhecimentos e da cultura popular é sua marca e não apenas para serem aproveitados como material bruto para os currículos e os saberes escolares refinados.

Há algo de mais profundo nessa percepção e valorização dos saberes e da

cultura popular. Trata-se de incorporar uma das matrizes mais perenes da formação humana, da construção e apreensão da cultura e do conhecimento: reconhecer a pluralidade de tempos, espaços e relações, onde nos constituímos humanos, sociais, cognitivos, culturais... Reconhecer a cultura como matriz da educação.

A tensão sempre posta entre experiências de educação popular de jovens e adultos e a escola tem aí um dos desencontros. Enquanto a escola pensa que fora dela, dos seus currículos e saberes não há salvação – nem cidadania e conhecimentos, nem civilização e cultura –, a educação popular já nos alerta que o correto é entender a escola como um dos espaços e tempos educativos, formadores e culturais. Tempo imprescindível, porém não único.

Temos de reconhecer que muitas experiências de EJA acumularam uma herança riquíssima na compreensão dessa pluralidade de processos, tempos e espaços formadores. Aprenderam metodologias que dialogam com esses outros tempos. Incorporam nos currículos dimensões humanas, saberes e conhecimentos que forçaram a estreiteza e rigidez das grades curriculares escolares.

Tudo isso foi possível porque essas propostas ousadas estavam fora das grades, sem o fantasma de verificação de aproveitamento de estudos, da seqüenciação curricular seriada, do cumprimento de cargas horárias por disciplina, área etc. As lógicas foram outras. Esses avanços seriam possíveis por trás das grades? Não foram sequer nas modalidades do ensino. Como esperar que sejam na modalidade de EJA?

Quinto traço: a educação como direito humano.

Esse traço poderia englobar todos os comentados e outros mais: não podemos esquecer que as experiências mais radicais de EJA nascem, alimentam-se e incentivam movimentos sociais ou sujeitos coletivos constituindo-se como sujeitos de direitos. Nesses movimentos se descobrem analfabetos, sem escolarização, sem o

domínio dos saberes escolares, sem diploma, porém, não só, nem principalmente. Se descobrem excluídos da totalidade de direitos que são conquistas da condição humana. Excluídos dos direitos humanos mais básicos, onde se jogam as dimensões mais básicas da vida e da sobrevivência. As lutas das décadas de cinquenta e sessenta, quando são gestadas as propostas mais radicais de educação de adultos nos campos e nas cidades, trazem os direitos para essa base material mais básica da condição e formação humana.

A EJA tem como sujeitos as camadas rurais, os camponeses excluídos da terra e as camadas urbanas marginalizadas, excluídas dos espaços, dos bens das cidades. Essa realidade de opressão e de exclusão e os saberes e as pedagogias dos oprimidos passaram a ser os conteúdos, conhecimentos e saberes sociais trabalhados nas experiências de EJA.

A educação popular e de jovens e adultos reflete os movimentos populares e culturais da época. A intuição dos educadores progressistas foi captar nesses movimentos por espaços urbanos, moradia, escola saúde, terra... o sentido humano, cultural, pedagógico. A Pedagogia do Oprimido, da Libertação, da Emancipação, do fazer-se humanos. A sensibilidade foi mais pedagógica do que escolar. Nesse aspecto, enraíza seu conhecimento mundial, como um dos movimentos pedagógicos mais radicais dos últimos cinquenta anos.

Os saberes e competências escolares não são ignorados. Eles reencontram outro horizonte quando vinculados aos processos de humanização, libertação, emancipação humana. Os conteúdos curriculares não são os mesmos. A alfabetização, por exemplo, adquire outra qualidade em que a apropriação da leitura se vincula com uma nova condição humana, com a

capacidade de se envolver e participar em nova práticas políticas, sociais e culturais. Isto é, de se desenvolver como sujeitos, de se humanizar. Os vínculos entre alfabetização de adultos e libertação, emancipação, são marcantes nessas experiências de EJA. Uma vinculação bem mais radical do que com as possibilidades do prosseguimento de séries, de passar no concurso... Não é por aí que vem caminhando a produção mais avançada nas áreas do conhecimento?

O tema de nossa reflexão nos repõe a condição existencial da maioria dos jovens e adultos que freqüentam os programas de EJA. A exclusão, uma constante nestas décadas, não foi um traço perdido, superado. Está aí e com maior brutalidade. Não foi a educação popular nem de jovens e adultos que inventaram nomes como oprimidos, excluídos. É só olhar para os corpos dos educandos de EJA para ver as marcas. Diante dessa realidade mais brutal do que nos anos sessenta, como equacionar o seu direito à formação como humanos ao conhecimento, à cultura, à emancipação, à dignidade? Sendo fiéis a essa herança e exigindo seu reconhecimento público. Não redefinindo-a em velhos moldes escolares que terminarão por aprisioná-la.

Pela herança e o legado acumulado em tantas experiências, os jovens e adultos e seus mestres merecem mais do que estruturar seu direito à cultura, ao conhecimento e à formação humana em modalidades ou moldes de ensino.

As riquíssimas experiências da Educação de Jovens e Adultos que na atualidade continuam se debatendo com essas inquietações merecem ser respeitadas, legitimadas e assumidas como formas públicas de garantir o direito público dos excluídos à educação.

OS JOVENS DA EJA E A EJA DOS JOVENS

Eliane Ribeiro Andrade

A gente quer inteiro e não pela metade...

(Comida, Titãs)

Não, eu ouço muito o pessoal falar em sala de computação, mas eu nunca vi, tá sempre fechada. O turno da noite nunca teve acesso a esses computadores (Jovem, 17 anos, aluno do noturno).

Teatro tem, mas é o turno do pessoal da tarde. O pessoal da noite não tem teatro não, o pessoal da noite é mais isso aqui mesmo: estudar e ir para casa, é mais isso... Eu queria muito fazer teatro (Jovem, 19 anos, aluna do noturno).

O Estado não paga merenda à noite. É a coordenadora que, de vez em quando, arruma. Porque muitos saem às sete da manhã e só chegam às onze, às dez e meia, o dia inteiro fora ... Aí, direto do serviço pra cá, pro Colégio... aí, tem que ir em casa pra comer alguma coisa... aí, a gente perde, por causa do horário... a gente precisa de um lanche pra poder abastecer (Jovem, 19 anos, aluno do noturno).

O coral: ele é do turno da noite? Não, só no turno da manhã e da tarde... À noite, eles ficam sem esta possibilidade (Professor).

A área que você tem é a sala de aula, o refeitório- quando abre - e o banheiro. Em relação ao espaço físico, é ótimo, mas que escola é essa que nos não temos acesso a esse espaço? Não temos (Jovem, 17 anos, aluna do noturno).

O direito dos jovens à educação

No tempo presente, olhar as juventudes pela ótica da educação e, particularmente, da Educação de Jovens e Adultos, é um grande desafio. Isso porque tal ótica tem permitido encontrar um mínimo do *glamour* e da vibração necessários para mover a esperança, como ocorre, por exemplo, quando observamos os jovens a partir de outros olhares – sem dúvida – mais pulsantes, capazes de reconhecer as chamadas manifestações culturais juvenis – música, teatro, *hip-hop*, grafite etc.

Olhar a condição juvenil pelo veio da educação e, particularmente, as práticas escolares, pode trazer desalentos, principalmente quando se constata, de forma recorrente, práticas, conservadoras e presumíveis, imersas em regras e rotinas de significado duvidoso para os jovens. Essas práticas, além de não darem conta de uma realidade bastante complexa, pouco tem considerado as transformações dos diferentes espaços e tempos da nossa sociedade.

Se, por um lado, o espaço educacional se mostra limitado para a aposta em novas possibilidades, oportunidades e esperanças, por outro, aparece como essencial para pensar a condição juvenil. No Brasil de hoje, qualquer educador da EJA- professores, pesquisadores, profissionais da educação etc. - há de se deparar com a juventude, presença marcante nas salas de aula, particularmente das escolas noturnas dos grandes centros urbanos. A educação, via de regra, é reconhecida e valorizada positivamente por esses jovens, mais do que isto, não é falta, nem suplência, é direito.

Perceber esses jovens do ponto de vista da EJA revela uma condição marcada por profundas desigualdades sociais. Na escola de EJA estão os jovens reais, os jovens aos quais o sistema educacional tem dado as costas. Percebê-los significa a possibilidade de dar visibilidade a esse expressivo grupo que tem direito à educação e contribuir para a busca de respostas a uma realidade cada vez mais aguda e representativa de problemas que habitam o sistema educacional brasileiro como um todo.

Mas conquistar essa visibilidade não é algo tão simples, óbvio e natural, como poderia parecer. Um estudo acurado das

condições em que a educação acontece, considerando desde as políticas públicas para a área de Educação de Jovens e Adultos até as diferentes práticas correntes nos espaços escolares, permite ter noção da profundidade da questão, como revelam os últimos censos e, igualmente, as informações qualitativas constantes de estudos de caráter mais etnográfico.

A análise de dados oferecidos pelo IBGE-PNAD/2001 e pela Síntese de Indicadores Sociais/2002 permite constatar, com clareza, que a enorme desigualdade em que se encontram os jovens brasileiros é determinada, principalmente, pela situação de renda, cor, trabalho e educação. No que se refere à escolaridade, dos cerca de 15 milhões de analfabetos, observa-se, a existência de 5% de jovens analfabetos na faixa de 15 a 19 anos; 6,7% na de 20 a 24 e 8% na de 25 a 29 (IBGE/2000). Entre os dados de maior expressão das desigualdades sociais, destaca-se o fato de que mais da metade dos jovens que ainda não tem acesso à leitura e à escrita são negros. O IBGE vem demonstrando que, à medida que se eleva a idade, as taxas de analfabetismo, assim como os diferenciais por cor, tendem a aumentar progressivamente.

No que tange ao que se denomina “adequação idade-série”, o IBGE constatou que, em 2001, mais da metade de jovens 15, 16, 17 anos - que, idealmente, deveriam estar cursando a primeira, a segunda e a terceira séries do ensino médio, respectivamente- ainda se encontrava no ensino fundamental (4,4 milhões). Além disso, quase 60% dos jovens de 18 e 19 anos e mais de 1/3 da população de 20 a 29 anos ainda freqüentavam o ensino médio. O elevado percentual de adultos de 20 anos ou mais no ensino fundamental, por sua vez, indica o retorno destes às escolas, basicamente às noturnas. Observou-se, ainda, que cerca 1/3 das pessoas de 14 a 20 anos que não freqüentavam qualquer estabelecimento de ensino já o haviam feito em algum anterior.

Cabe chamar a atenção pelo fato que

Acrescente permanência dos jovens na escola não é somente uma escolha destes ou uma maior conscientização dos pais quanto à importância da educação para o desenvolvimento humano. Nos últimos anos, a crise do desemprego que perpassa a

sociedade e atinge mais fortemente a força de trabalho jovem e reforça essa necessidade de qualificação (educação), principalmente para os grupos mais jovens e m busca de uma colocação no mercado de trabalho (IBGE, 2002, p.322).

Considerando o direcionamento da política educacional da década de 1990, voltada para um investimento maciço na universalização do ensino fundamental para crianças na faixa de idade obrigatória, 7 a 14 anos (Toda criança na escola), com a taxa de atendimento chegando à marca de 96,4%, percebe-se que o problema ainda está longe de ser resolvido, na medida em que tais índices não estão repercutindo diretamente na Educação de Jovens e Adultos.

A premissa dessa focalização da política educacional voltada para a faixa 7 a 14 anos (ensino fundamental) funda-se na produção de idéia de que colocar todas as crianças na escola estancaria produção de novos analfabetos. Ao atendimento dos grandes contingentes populacionais analfabetos e de baixa escolaridade estariam reservadas políticas também focalizadas, como é o caso do Programa de Alfabetização Solidária, garantindo, assim, a universalização tão esperada do ensino fundamental para toda a população.

Na verdade, a EJA tem estado restrita à questão do analfabetismo, sem relacioná-la com o ensino básico como um todo, reproduzindo, mais uma vez, a história da educação de adultos no Brasil.

Entender que alfabetização e educação básica são partes indissociáveis de um mesmo processo tem sido grande desafio na construção de políticas públicas para a EJA no Brasil.

Tal política se expressa por meio de poucos recursos financeiros e uma presença bastante tímida do MEC, mesmo considerado o respaldo legal que a Educação de Jovens e Adultos tem na LDB (Lei 9.394/96) e no Parecer CNE - CEB 11, aprovado em 10 de maio de 2000. Nesse contexto, mais uma vez, as poucas iniciativas podem ser vistas em algumas secretarias municipais e estaduais de educação, como o trabalho de ONGs, entidades religiosas, movimentos sociais etc.

As repercussões negativas dessa política, que trata separadamente a alfabetização e o ensino básico que vem atingindo diretamente as populações jovens, podem ser analisadas, tanto no que refere à limitada oferta de EJA, como em relação às condições de qualidade do ensino como um todo. Segundo Souza (1999, p. 17), analisando o analfabetismo sob o enfoque demográfico, no Brasil,

as altas taxas observadas atualmente não estão relacionadas apenas à presença de analfabetos de gerações antigas na população. Além dos aspectos essenciais relacionados à dinâmica demográfica, há também os relacionados à ineficiência do sistema educacional na determinação das taxas atuais. Em outras palavras, analfabetismo atual é resultado tanto da insuficiência quanto da demora da melhoria da alfabetização no longo da segunda metade do século.

O estudo conclui alertando para a necessidade de se pensar o analfabetismo no contexto da EJA, “já que a faixa etária da população analfabeta mostra que essa condição não é limitada à população idosa: O nível é também alto entre criança, jovens e adultos” (Souza, 1999, p. 17). Assim sendo, as elevadas taxas de baixa escolarização ou escolarização precária entre jovens “garantem a reposição do estoque de analfabetos na população.

Outro dado importante, que atinge especialmente as populações jovens, como aponta Souza(1999, p.17), é o fato de que “se não forem revertidas as condições de propagação das populações com baixo nível educacional através das gerações, fração significativa da população se encontrará em situação de pobreza educacional nas próximas décadas”. O autor afirma que, considerando as condições existentes hoje, o Brasil só se aproximaria dos índices de outros países sul-americanos na década de 2010, já que “esses resultados, evidentemente, dependem da capacidade de se aumentar a Educação de Jovens e Adultos no curto prazo.”

Fica clara a necessidade de pensar o atendimento educacional e as condições de oferta como um todo, quando se tem a educação básica como objetivo e direito para

uma população que enfrenta níveis alarmantes de desigualdade. Tal perspectiva envolve desde os gastos com financiamento até uma atenção muito especial às condições em que a educação acontece em cada escola brasileira, condições estas que se projetam no imenso contingente de jovens que demandam a EJA, fruto de uma taxa de abandono de 12% no ensino fundamental regular e de 16,7% no ensino médio, acrescidas de uma distorção idade-série de 39,1% no ensino fundamental e de 53,3% no ensino médio(MEC/Inep). Tratar esta situação de forma fragmentada, sem procurar soluções para um todo, é tornar essa população socialmente invisível frente ao sistema escolar.

O quadro estatístico ganha vida quando se circula nos diferentes espaços da EJA existentes em todo o país e se constata que, atrás dos números, há milhões de jovens que convivem quotidianamente com condições de oferta e acesso precárias, má qualidade, e uma oferta educacional desvalorizada socialmente. Sendo assim, torna-se imperativo, frente aos descaminhos da EJA, “assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização, já que a ausência de oportunidades concretas em vivenciar trajetórias de maior sucesso no sistema educacional acaba por culpabilizar individualmente cada jovem por mais uma história de fracasso. Tal sentimento é rapidamente assimilado social, considerando-se as imagens que comumente apresentam os jovens como apáticos, indiferentes, individualistas, em uma situação “freqüentemente articulada a problemas sociais como a violência, a criminalidade e diferentes formas de desvio” (Novaes, 2000 , p.7).

Portanto, os dados estatísticos ganham qualidade quando transportados para as condições de vida de cada jovem e se expressam como sofrimento humano, já que ser analfabeto ou estar excluído de uma escolaridade básica gera uma série de privações concretas e simbólicas, que se manifestam desde as exigências do trabalho até as práticas sociais que habitam o nosso cotidiano. Os jovens da EJA tornam-se

visíveis quando também o sistema educacional e a própria escola os encaram como sujeitos sociais, portadores de necessidades, desejos e vontades, sendo o espaço escolar um significativo local de expressão do direito a essas vivências.

SER JOVEM NA EJA

Em torno da idéia de juventude podem ser feitas muitas interpretações. Aqui, entretanto, estaremos falando de características importantes que perpassam o perfil dos jovens da EJA. Eles têm em comum o fato de carregarem a marca da pobreza e de, exatamente por esse motivo, não terem a possibilidade de realizar uma trajetória educativa tradicionalmente considerada satisfatória. São jovens que, por uma série de motivos, precisaram abandonar a escola; vivem em periferias, favelas, vilas e bairros pobres, principalmente nas grandes cidades; são majoritariamente negros; circulam no espaço escolar um “incansável” número de vezes, com entradas, saídas e retornos, após o período estabelecido como o próprio para a vida escolar (de 7 a 14 anos). Vale ressaltar que “o lugar social que pessoas jovens ocupam na sociedade influi, portanto, nas maneiras como elas são ou não pensadas como jovens” (Novaes, 2000, p.47).

Porém, a realidade que, muitas vezes, incomoda o sistema educacional, é o fato de que, apesar de esses jovens terem todos os motivos compreensíveis para não voltar à escola, a ela retornam, mesmo sabendo dos limites e das dificuldades que lhes são colocados para construir uma trajetória escolar bem-sucedida.

Um aspecto importante a ser analisado é o retorno do jovem à escola. Tal ação depende de um movimento profundamente individual e solitário, que deve ser interpretado como parte de um conjunto mais amplo de valores. Guedes (1997) relata, em estudo realizado com operários no município de São Gonçalo (RJ), que a escola é vista como indispensável para os filhos desses trabalhadores até mais ou menos os quinze anos de idade, o que representaria, para um aluno sem defasagem idade-série, a idade de conclusão do ensino fundamental. A partir daí, os pais operários consideram

concluída a sua obrigação na manutenção da educação dos filhos. Esperam da escola condições de “decifração mínima do código da língua e os ensinamentos básicos da matemática.”.

Mais do que isso, esperam que, na escola, os jovens aprendam a “não serem preguiçosos e a terem obrigações”. A falta de professores é vista como fator negativo, menos pelo processo de aprendizagem e mais por representar perigo na situação de ociosidade, já que quem não vai à escola “comporta-se como vagabundo(s)” existindo um processo explícito de valorização da função disciplinadora da escola na formação de valores morais. Guedes afirma ainda que, entre esses grupos, o saber teórico é desvalorizado diante do saber fazer, modo de acesso ao saber prático, sendo este o motivo que os levam a desejar, na grande maioria das vezes, uma escola profissionalizante.

Nesse sentido, a estratégia de escolaridade dos jovens pobres, após a infância, é muito mais produto de esforço e mobilização individual do que de um efetivo investimento familiar ou de grupo ou, menos ainda, do próprio sistema educacional, que impõe uma série de barreiras para esse retorno, desde as próprias condições limitadas de acesso até a inadequação de currículos, conteúdos, métodos e materiais didáticos, que, geralmente, reproduzem de forma empobrecida os métodos voltados à educação infanto-juvenil.

Valorizar esse retorno é fundamental para torná-lo visível, dando ao sistema educacional brasileiro de considerar a sua existência social, cumprindo o direito constitucional de todos os cidadãos brasileiros terem acesso à escolaridade básica.

Ter direito à educação é existir socialmente

Um sistema educacional que trata os jovens que ficariam “de fora” com indiferença reflete discriminação e preconceitos construídos socialmente, carregados tanto por essa modalidade educacional- a EJA- quanto pelos jovens pobres. Soares(2002) afirma que existimos

pela legitimação do olhar do outro, o valor que parecia-lhes inexistente.

Para tanto, o reconhecimento dessa cidadania, no âmbito educacional, vai se dar por meio das práticas que se mostram no cotidiano da experiência escolar, como vagas disponíveis; equipamentos acessíveis (laboratórios, bibliotecas, internet, pátios de esporte, auditórios etc.); oferta de livros didáticos (é bastante os alunos de EJA reclamarem do fato de só terem acesso a material xerocado); acesso às dependências da escola (algumas escolas que atendem a EJA no noturno não permitem, por exemplo, o uso dos banheiros pelos alunos); professores (qualificados) para todas as disciplinas curriculares (freqüentemente, há disciplinas sem professores); atividades extra-classe; reconhecimento e condições para potencializar as manifestações culturais juvenis também no espaço escolar etc. Enfim, é isso que também faz esse jovem existir socialmente.

Afirmo, anteriormente, que quando esse jovem retorna à escola, oferece uma nova chance de ser visto pelo sistema educacional, fato expresso, inclusive, nos diversos dados estatísticos. Ele aposta, de novo, na possibilidade de mudança e, para tanto, é preciso ter boas razões para isso. Como levar esses jovens a acreditar em um investimento educacional se, mais uma vez, os indicadores que garantem a legitimidade e a respeitabilidade de uma ação não são considerados? Em vez de fortalecer o estímulo a um possível retorno, que garanta uma trajetória mais *bem-sucedida*, subtraem-se as condições que seriam indispensáveis para a edificação de um novo projeto para eles. Nesse jogo, acaba ganhando a idéia de que a vida só se resolve por mágica (geralmente, de forma “espetacularizada” ou por caminhos

“desviantes”), evidenciando a descrença na dinâmica da sociedade baseada no estudo e/ou na qualificação profissional ou na ascensão progressiva.

Utilizando um recurso das próprias juventudes, a EJA precisa de uma estética do impacto para chamar a atenção de jovens que as atravessam. Será que esses jovens não seriam portadores de novas trajetórias educacionais e de vida, se postos diante de oportunidades diferentes, oferecidas por ambientes distintos? É claro que, à falta de oportunidades educacionais, agregam-se as de emprego, lazer, serviços públicos, saúde, atividades culturais.

Por fim, a importância de incorporação da juventude na discussão sobre a EJA e vice-versa possibilita a todos nós – educadores, pesquisadores, professores e alunos – ampliar e transformar as práticas dessa modalidade educacional no espaço social e, mais do que isto, influenciar as políticas públicas, considerando que o fato de ser reconhecido nessas esferas de poder acarreta uma série de conseqüências diretas na vida de todos esses atores.

É exatamente quando olhamos a juventude pelo viés da educação de jovens e adultos que fica claro que a palavra juventude é profundamente plural e extremamente desigual. Apesar das péssimas condições de acesso e permanência oferecidas aos jovens brasileiros no campo da educação, eles estão construindo muitas formas de aparecer no mundo, sob tantas outras óticas.

É mais do que hora de o sistema educacional enxergá-los.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
A DIVERSIDADE DE SUJEITOS,
PRÁTICAS DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO
DAS IDENTIDADES EM SALA DE
AULA²⁵.

Charles Moreira Cunha
Maria Clemência de Fátima Silva

O quadro histórico da educação de pessoas jovens e adultas (EJA) no Brasil é marcado pela inexistência de instituições públicas destinadas a essa função desde períodos remotos (Colônia). Mesmo no Império encontramos algumas poucas experiências de educação de pessoas adultas.²⁶ A ausência de política pública no campo educacional produziu um grande número de sujeitos sem escolarização no país, que passaram a demandar educação em tempos próximos ao atual, mais precisamente em meados do século XX, como trataremos à frente.

A primeira campanha nacional de educação de adultos, em 1947, criou 10 mil salas de supletivo.²⁷ Nessa mesma investida, o governo seguia as recomendações da ONU para tratar do analfabetismo como "chaga" do desenvolvimento econômico. Esse modelo de política educacional ainda está presente no pensamento sobre EJA. Aos docentes, cabia seguir cartilhas: a educação de adultos anunciava-se fácil e de rápido resultado. Havia aí uma intenção de inclusão? Podemos dizer que, do ponto de vista das necessidades do mercado, tal intento se cumpria. E do ponto de vista dos sujeitos?

As más condições de trabalho dos docentes, a baixa frequência dos alunos aos cursos, um trabalho precário, simplificado,

rápido, usando guias de professores, baixos salários, salas inadequadas e ausência completa de diálogo entre as administrações públicas e as unidades escolares compõem esse universo. O ponto de partida estava nas orientações macroeconômicas apresentadas pelo governo brasileiro e organismos internacionais com ações para a modernização do país. A técnica daria conta de resolver rapidamente a pouca educação do povo: encaixando-se o fluxo da vida num conjunto de ações mecanizadas, logo se chegaria aos resultados previamente medidos e testados. Professores seguiam seus manuais, que vinham com as cartilhas, os alunos cumpriam as tarefas, verificavam-se resultados por notas, mediam-se, avaliavam-se os rendimentos mínimos e máximos numa tabela e anunciavam-se resultados aos sujeitos. Havendo necessidade de retoques no produto, era garantida nova oportunidade de reparo aos defeitos. Essa era a lógica de inclusão com marcas da produção num sistema mecânico. E o humano? Onde entra?

Em 1958, no segundo congresso de educação de adultos, Paulo Freire, criticando essa estrutura, propôs maior diálogo entre educador e educando, e condenou os conteúdos e métodos de ensino descolados da vida das classes populares. Suas idéias estavam marcadas pela intencionalidade de se explicitar as contradições históricas do sistema capitalista brasileiro.

Experiências educacionais produzidas pelos movimentos sociais – o Movimento de Educação de Base (MEB), o Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE - mesmo em tempos de "mãos de ferro"- estão entre as que incorporaram o pensamento de Paulo Freire. Muito do que se produziu nesses espaços ainda compõe os projetos construídos nos diversos movimentos sociais que vêm dando conta da educação de centenas de jovens e adultos neste país.

Atualmente, podemos dizer que, quando Paulo Freire expunha suas idéias, respondia a questões construídas e anunciadas por toda a sociedade: momentos de redemocratização do país; crise econômica nacional; mobilização política entre partidos de esquerda e de direita; disputa internacional entre a

²⁵ Este texto é resultado de reflexões sobre a prática de um curso de educação de jovens e adultos e do acompanhamento e participação em fóruns diversos, promovidos por universidades, sindicatos e administrações públicas.

²⁶ Cf. PAIVA. *Educação popular e educação de adultos*, 1985. p. 158-174; GONÇALVES. *Negros e educação no Brasil*. LOPES (org.). *500 anos de educação no Brasil*, 2000. p. 325-346.

²⁷ SOARES. *A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais*. *Presença pedagógica*, v.2, n.11. Belo Horizonte, set./out. de 1996, p. 27-35.

hegemonia do capitalismo, e o socialismo como alternativa socioeconômica. Entretanto, a mobilização política e o otimismo por uma reviravolta na qualidade de vida e ascensão da educação popular seriam interrompidos com o golpe de 1964.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) surgiu como política de educação de adultos. Marcas antigas permaneciam e novas surgiam. A não-centralidade da educação de adultos perduraria, juntando-se a ela uma concepção de alfabetização que não ia além da leitura e escrita do nome. Idéias desse projeto estão presentes hoje na sociedade, que ainda se refere aos analfabetos ou às pessoas em processo de alfabetização como aqueles que são Mobral, ou seja, sujeitos menores, incompletos para a sociedade moderna.

Pela primeira vez, encontra-se na lei de 1971 um artigo dedicado ao ensino para jovens e adultos, o artigo 24 da LDB/71²⁸. Tal artigo instituiu o ensino supletivo, de caráter compensatório. É aqui que encontramos a origem dos exames de massa promovidos pelas Secretarias Estaduais de Educação, um projeto que manteria os alunos distantes das unidades escolares. Posteriormente, foram implantados centros de estudos supletivos, os CES. O tecnicismo era o centro da proposta do acordo MEC/SECAD, que importamos dos Estados Unidos. Como nos diz Júlio Emílio Diniz, *"o pensamento da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, a maioria dos estudos privilegiava a dimensão técnica do processo de formação de professores e especialistas em educação"*²⁹. Nos centros supletivos, os trabalhos eram orientados por apostilas que compunham módulos de ensino. Cada aluno que ali comparecia recebia doses de aulas com conteúdos previstos nas apostilas. A educação estava organizada como uma linha de produção, cada sujeito com um papel definido. Sujeitos subsumidos, descolados uns dos outros e das unidades escolares.

²⁸ Art. 24 - "suprir a escolarização regular para **adolescentes** e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade **própria**"

²⁹ DINIZ. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*, 2000. p. 42.

A democratização do Brasil e a educação de jovens e adultos: avanços e desafios

No final da década de 70 e início dos anos 80, o Mobral entrou em declínio, e teve seu fim durante o governo Collor, quando foi criada a Fundação Educar. Suas atividades duraram um curto período de tempo. Pouco se fez por uma política de EJA no país.

Na Constituição Brasileira, promulgada em 1988, encontramos o reconhecimento do direito à educação para todos. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), a EJA é reconhecida como dever do Estado, mas pouco se fez além disso. A legislação apresenta lacunas e contradições. O financiamento para a EJA, por exemplo, não está incluído no Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. A justificativa foi que a diversidade de experiências não permitia constituir um sistema organizado para absorver recursos nem legislação própria para a EJA.

O Governo Federal apresentou à população um programa de alfabetização, o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), cuja concepção prevê um trabalho voluntário nas escolas. Esse programa vem carregado de informalidade entre os envolvidos e está comprometido com a idéia de que tais ações compõem o que falta na educação para promover qualidade e permanência dos sujeitos nos bancos escolares.

O Governo Federal também promoveu a campanha "Adote um analfabeto": os doadores discam o número de chamada gratuita e doam R\$ 17,00 descontados na conta telefônica. O montante arrecadado não foi divulgado, em nenhum momento abriu-se a possibilidade da gestão democrática desses fundos. Aqui, a idéia de inclusão passa pela doação popular, pelo amor aos mais fracos, aos coitadinhos jovens e adultos pobres e analfabetos do Brasil. É uma grande contradição. Há reconhecimento da EJA em lei, mas essa modalidade de educação permanece na marginalidade no que diz respeito às obrigações governamentais. A educação de pessoas jovens e adultas precisa

concretamente ser tratada como um direito – tendo uma política de indução à demanda de milhares de sujeitos analfabetos e mais, agregando-se aí um outro contingente de quase 100 milhões de pessoas que não concluíram o ensino fundamental, como mostra Di Pierro em suas pesquisas.³⁰

Em 2000, o Governo Federal anunciou um fundo para a EJA, tentando dar uma resposta às pressões sociais. Entretanto, ainda que a iniciativa representasse para muitos um avanço, houve críticas em relação à fonte geradora desse fundo, originado de um programa de equidade social (Programa Alvorada) em áreas de grande pobreza. Findando-se o programa, findam-se os recursos para a EJA. O debate nos fóruns³¹ mostra que esses recursos carecem de acompanhamento da sociedade civil organizada e também de novas pressões sociais para se efetivar uma política que atenda as reais necessidades dos milhares de brasileiros que ainda não concluíram sequer o ensino fundamental. O desafio de universalização da educação no Brasil está colocado, e muito temos o que fazer.

Naquele mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação promulgou resolução que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, atribuindo aos sistemas de ensino a responsabilidade de regulamentar a organização e o funcionamento dos cursos de EJA. Porém o parecer que deu origem à resolução não atribui à União nenhuma responsabilidade pelo financiamento da educação de jovens e adultos.

O espaço deixado pelo poder público em relação à EJA vem sendo ocupado por sindicatos, centrais sindicais, ONGs, igreja e associações de bairro. Em muitos casos, essas organizações transferem suas experiências para os sistemas públicos de ensino, sejam eles na cidade ou no campo.

³⁰ DI PIERRÔ. *As políticas públicas de educação básica de jovens et adultos no Brasil do período 1985/1999*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2000, cap.4.

³¹ Referimo-nos aos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, hoje constituídos em catorze estados do país.

Houve neste último decênio vários eventos em torno da EJA.³² Têm ocorrido seminários, fóruns estaduais e nacionais, instalação de centros de pesquisa nas universidades, publicações em revistas, livros, dissertações, teses e teleconferências. Esse conjunto de ações vem compondo contribuições para o pensamento e regulamentação do direito à educação das pessoas jovens e adultas. Problematizando as práticas de exclusão construídas historicamente, esperamos estar ressaltando a importância da necessidade de os sujeitos envolvidos estarem no centro das ações pedagógicas; uma "prática inclusiva" das dimensões humanas dos jovens e adultos na diversidade cultural subentende as relações de gênero, raça e geração. Mas como trabalhar com essas dimensões no cotidiano escolar? Como os sujeitos se anunciam, para podermos pensar tanto as políticas públicas quanto nossas práticas em sala de aula?

Quem são os jovens e adultos que encontramos nas escolas e fora delas?

Somos no país uma maioria mestiça e negra, homens e mulheres jovens e adultos/as, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos e rurais, de periferia, favelas ou não; ou considerados sujeitos marginais à sociedade, aqueles que sempre foram excluídos, por isso tratados como "coitados", que precisam sempre de doações e de ajuda, sujeitos menores e fracos para o mundo moderno. Essa compreensão do lugar dos sujeitos é uma construção social que deve

³² Temos participado de encontros nacionais de EJA desde 1999: I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja) no Rio de Janeiro; II Eneja, em Campina Grande, na Paraíba; III Eneja, em São Paulo, capital; encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em Caxambu, Minas Gerais; Fóruns Mineiros de Educação de Jovens e Adultos, em Belo Horizonte, encontros promovidos pelas Secretarias de Educação Municipal e Estadual e nos encontros promovidos pelos sindicatos da região. Temos informações, por publicações, de encontros como o Congresso de Leitura (Cole), em Campinas, que debate a EJA, e de doze Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos pelo Brasil.

ser contestada para que outros significados sejam construídos. Olhamos para sujeitos que vivenciam uma variedade de situações concretas formadoras de subjetividades.

O que aqui definimos como subjetividade,³³ em seu sentido mais genérico, é tudo aquilo que se reporta ao sujeito humano, por contraste às condições externas de existência que precedem a entrada do sujeito no mundo. Queiramos ou não, o sujeito está ligado aos fluxos sociais, materiais e aos signos que o circundam, atravessam e constituem. O sujeito está no mundo. O mundo está no sujeito. É pela via da posição do sujeito no mundo sensível que a subjetividade se constitui. Esse sujeito age sobre o presente e o real, se diferencia e se reconhece nas singularidades de sua própria existência.

Importa ressaltar aqui o que são os fluxos sociais e culturais, os componentes biológicos e psíquicos do próprio indivíduo, compondo um conjunto complexo de forças que, em interação permanente, chegam à produção de um ser subjetivo.

Essas novas subjetividades se constroem na ação e no exercício do estranhamento e da diferenciação, na articulação dos encontros e das trocas. Esse é um processo de simbolização e do enriquecimento constantes; construir-se como sujeito é reinventar-se a cada momento.

Na escola encontramos os/as alunos/as das experiências de EJA cuja vida é ponto de partida para se pensar tempo, espaço, certificação, avaliação e, principalmente, o diálogo com o conhecimento a ser construído. As experiências de vida desses/as alunos/as produzem saberes que devem ser apropriados pelos/as próprios/as alunos/as e pela escola, assim como pelos/as professores/as.

São alunos/as e professores/as jovens e adultos/as que sabem, que aprendem e que também ensinam. São sujeitos que se constituem também por manifestações culturais, estéticas e corporais — marcas de preferências musicais, de moda,

³³ Núcleo de Estudos sobre Subjetividade, Poder e Educação — NESPE. *Educação, subjetividade e poder*, 1994.

religiosidades, sexualidade, paternidade e/ou maternidade em corpos jovens e adultos de mulheres e homens.

Pensar uma escola que não exile esses marcadores não é tarefa fácil, porém pensamos em desafios e não em problemas ao olhar para tão entrelaçada trama humana. A escola é acima de tudo lugar do humano, e aí pensamos ser o centro da ação pedagógica.

Diante de tamanha trama humana, uma questão permanece: que escola poderia incluir esses sujeitos? Pensamos que é preciso primeiramente tratá-los como são, como se apresentam, conhecê-los, amadurecer o diálogo, escutá-los, deixá-los expressar não só a voz, mas o corpo, a mente, os tempos e espaços que trazem para o meio da escola, fazendo dessa diversidade matéria-prima para a organização das relações pedagógicas.

Quem são os/as professores/as da EJA?

A permanência da marginalidade da EJA no conjunto da política nacional de educação forjou uma representação acerca do "tipo" e da "qualidade" do trabalho do professor que atua com os alunos jovens e adultos. Leôncio Soares, consultando documentos do final da década de 1950, constatou que estava presente a noção de que "ensinar a adolescentes e a adultos era mais fácil, mais rápido e mais simples do que ensinar crianças". Segundo o autor, os documentos consultados revelavam que "os vencimentos não atraíam os professores mais indicados ou mais dedicados, e sim os mais necessitados"³⁴.

Nos últimos tempos, esse quadro tem-se alterado e novas atitudes têm direcionado a EJA. Os sujeitos envolvidos, professores/as e alunos/as, têm vivenciado outras experiências e a partir delas têm construído novos sentidos e significados. Encontramos no país diversos centros de formação com núcleos de EJA em Secretarias de Educação, centros de pesquisa em universidades, sindicatos e ONGs, iniciativa privada e movimentos sociais que vêm construindo

³⁴ SOARES. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. *Presença Pedagógica*, v. 2, n. 11. Belo Horizonte, set./out. de 1996, p. 30-31.

experiências educacionais. Entendemos que a vivência nas unidades escolares, em seus tempos e espaços, tem explicitado contradições e também provocado elaborações mais próximas das vidas apresentadas no cotidiano pelos/as jovens e adultos/as.

É nesse universo que vamos encontrar ações concretas dos/as professores/as que se desdobram para participar tanto nos processos de regulamentação quanto dos encontros diversos que tratam da EJA. São momentos de tensionamento, de angústia sobre como ressignificar o pensamento e as práticas, e que tencionam alterar as construções dentro das políticas públicas, seja no que se refere à formação de professores, seja na compreensão acerca de quem são os/as alunos/as. Pretende-se compreender os tempos e espaços para pensar a aprendizagem e para elaborar novas práticas relacionadas ao conhecimento que se encontram nas escolas, nos conteúdos e no que os/as alunos/as trazem como experiências subjetivas, como cultura.

Em meio a contradições e conflitos como aquilo que se diz novo e velho, rumos diversificados apontam, e nesse movimento encontramos uma busca, práticas investigativas, uma ação produtiva de novos pensamentos acerca da EJA. É aqui que os sujeitos envolvidos vão construindo a solidez do direito à educação. Direito reconhecido em lei e presente no cotidiano, nos fazeres e nas relações com os saberes, relações entre sujeitos – professores/as e alunos/as.

A demanda dos docentes da EJA pela formação é recorrente. Uma questão que se apresenta é a necessidade de se considerar no processo formativo as especificidades dos/as alunos/as com os quais esses/as profissionais trabalham. A formação não tem levado em consideração as características do/a professor/a – se é negro/a, jovem trabalhando com outros da mesma idade, homem ou mulher.

Raça, gênero e geração no cotidiano escolar: ações e percepções formativas para professores/as e alunos/as

Em muitas escolas vêm sendo discutidas questões sociais como raça, conflitos de gerações e relações de gênero na sociedade. Essas questões, em muitos casos, são tratadas como temas de estudo e acabam ficando deslocadas dos sujeitos que estão na sala de aula.

A escola traz em si o que está instituído ao papel do/a professor/a - aquele que faz uso de um conjunto de ações centralizadoras do saber, de poder, e também aquele que deve avaliar a qualidade das idéias e conteúdos. Transformar questões sociais em conteúdos e adequá-los à atividade pedagógica com os/as jovens e adultos/as é ainda tratá-las como um produto "bom" para a educação. A escola muda o jeito de ensinar os conteúdos a esse público, não deixando de lado as práticas que eles trazem inculcadas - o lugar do/a docente que ensina, que diz a verdade aos sujeitos, que dialoga no mesmo lugar de poder. Tratar o conhecimento científico como superior aos saberes dos sujeitos educandos é desconsiderar as dimensões formadoras desses sujeitos.

Podemos, ainda, dizer que tais questões são tratadas de maneira fragmentada, como se os sujeitos professores/as e alunos/as fossem também compartimentados, a cada momento, a cada aula - ora é jovem ou adulto, quando o tema é cultura e geração; ora é homem ou mulher, quando o tema é gênero; ou é somente empregado ou desempregado, quando esse é o tema. Tal situação também acontece com os/as professores/as que iniciam um trabalho dessa natureza. Os/as professores/as têm deixado suas identidades de lado? O lugar da profissão, da formação acadêmica, é o que fica em relevo em muitos casos, deixando-se de se perceber mulher, homem, mestiço, negro, jovem ou adulto, pai, mãe, homossexual, heterossexual, católico ou evangélico. Assim, podemos ir mais e mais adiante em exemplos. Pensamos que esse caminho desloca-se de uma identificação dos/as alunos/as e também dos professores/as, não sendo entendido como questões que se referem aos sujeitos, aos tempos e espaços da vida de cada um e de coletividades presentes nas escolas, coletividades de negros, de mulheres,

homens, jovens e adultos. Tratar os sujeitos em compartimentos e como quantidades – são tantos alunos negros, outros tantos brancos, outros "indecisos" ou com vergonha de uma definição, são tantos homens e mulheres - é uma prática que camufla nossas identidades, nos distancia delas, vela, em muitos casos, desafios que vivenciamos como sujeitos.

Como trabalhar com identidades tão imbricadas?

Essa condição humana de identidades imbricadas, construídas em tempos e espaços diversos e também comuns, desafia a todos que aí buscam intervir. Faremos aqui um exercício de anunciar situações que cotidianamente surgem à nossa frente.

Um primeiro caso refere-se à vivência de gerações distintas numa mesma sala de aula. Alunos/as adolescentes, jovens e adultos/as, com idades que variam de 15 até 70 anos. Sabemos que encontramos sujeitos com idades inferiores e superiores ao exemplo, o que o torna legítimo o exemplo.

{...} fiz até a quinta série e não dei mais conta, aquela meninada agitava., não deixava a gente entender nada, e ainda zoava com os mais velhos. As brincadeiras, o palavreado, palavões, tudo muito esquisito pra quem tá voltando pra escola" Então não dei conta, fiquei com a quinta, lá na escola ninguém dava conta deles. (Gabriel, 2000)

Esse depoimento é de um homem, branco, aposentado, 58 anos, pai, desempregado, em busca da escola para concorrer a uma vaga no mercado de trabalho. Foi registrado numa conversa ouvida entre homens na mesma condição de frequentadores de um bar vizinho a uma escola, todos os amigos, inclusive o dono do bar. E aí – fora da escola – o lugar de diálogo possível? A escola não tem propiciado o diálogo entre sujeitos? Um sujeito adulto não pode debater a escola onde busca contribuições para vida?

Os bares, praças, associações, entre outros espaços frequentados por aposentados, têm constituído na maioria dos casos, locais de socialização de: sujeitos, para tratar seja de

questões da política nacional e economia, seja de seus desafios de vida escolar tem propiciado momentos dessa natureza que os adultos têm para dizer não serve para a ela e seus/suas professores/as?

Podemos ir adiante, e perceber que nessa escola os sujeitos pouco dialogam, o que torna as crenças um problema. Não que concordemos com atual mistura entre adolescentes e adultos de 40, 50 anos ou mais nas salas de aula, porém precisamos entender que essa escola não reflete sobre essas diferenças, pois como dito, "lá ninguém dá conta" A juventude está "solta" dentro de um ambiente educativo, e vai aos poucos assumindo a pecha de ré de, de quem não respeita ninguém. Como promover encontro de diferentes gerações com suas subjetividades? Seria preciso criar um projeto par adolescentes que estudam no período noturno? E mais, precisamos discutir se a EJA será o espaço incorporação da adolescência e refletir sobre o vem acontecendo nas turmas do período diurno, para entender a migração dos sujeitos para as salas noturnas de jovens e adultos.

O ensino noturno, historicamente, é ocupado por jovens e adultos, ambos com suas subjetividades formadas pelo mundo do trabalho, pela responsabilidade em garantir ou contribuir com a sobrevivência de outras pessoas, bem como por situações como participação política e a condição de paternidade e/ou maternidade. Esses sujeitos não compõem um bloco homogêneo, porém apresentam uma proximidade em suas vivências, o que enfatiza a especificidade da educação de jovens e adultos. Uma questão permanece: O encontro dos adolescentes (considerados os "alunos-problema") com os/as alunos/as que ocupam a educação de adultos, e mais recentemente a EJA, vem contribuindo para uma perda de identidade dessa modalidade? Ou é uma identidade que se transforma? Temos aí um universo em formação, e mais, o desafio de estarmos atentos e atuantes em nossas elaborações sobre a legislação, sobre nossas práticas e, principalmente, sobre as idéias que construímos.

Podemos começar pensando em atividades em que os sujeitos se mostrem – voz, corpo, tempos e espaços vividos dentro e fora da escola –, se conheçam e se reconheçam mutuamente, em que as identidades se apresentem num processo de amadurecimento das relações humanas e profissionais.

Acreditamos ser importante romper com o trabalho individualizado, construído historicamente nos seus tempos e espaços nas escolas. Diversas experiências, nas unidades escolares, nas academias e centros de formação de professores, revelam a demanda por uma prática compartilhada, mais coletivizada, em que os desafios vividos pelos sujeitos ocupem o lugar de reflexão e elaboração de práticas inclusivas numa perspectiva de co-responsabilidade com a promoção humana.

Os processos humanos são imbricados de fases de vida (infância, pré-adolescência, adolescência, juventude, fase adulta e velhice) que impõem necessidades educativas específicas, processos diferenciados de aprendizagem e práticas pedagógicas adequadas a cada fase. A vivência cultural, os interesses, o conhecimento acumulado, ainda que se trate de adolescentes inseridos no mercado de trabalho ou de pais e mães, se apresentam diferentes dos jovens e dos adultos.

Um outro relato que vem contribuir com nossas reflexões acerca do gênero é o de uma aluna, 44 anos, mãe, esposa, mulher, branca, moradora de um bairro da periferia que fica a 30 minutos a pé da escola onde estuda, e onde trabalhamos, em Belo Horizonte:

{...} ô professo, estou com muita dificuldade em estar aqui nesses dias a família toda tá contra mim, acham que estou já passada da época desses deveria é ficar lá, cuidando da casa, deles, e que a escola é longe... estou di sopra está aqui, outras amigas também dizem o mesmo, a escola tá me ajudando mais tá difícil! (Maria da Consolação, 2000)

Esse relato, feito a uma professora da escola, ao final da aula, num momento em que a sala já estava vazia, foi acompanhado de muita emoção da aluna, que estava quase chorando, nervosa com a idéia de ausentar-se

novamente da experiência escolar. Segundo ela, a família pouco valoriza a sua ida para um espaço fora da casa. O marido exige sua presença nas obrigações domésticas. Seus filhos, um casal, já adultos, agem de forma semelhante. Juntos, pais e filhos desaconselham sua investida em outras vivências fora do espaço doméstico.

A presença feminina na escola noturna é forte: o corpo docente, o pessoal da limpeza, cantineiras e boa parte do corpo discente são compostos de mulheres. Entretanto, a tensão provocada pela opressão do gênero feminino na sociedade tem pouca ou nenhuma visibilidade na escola. A evasão escolar de mulheres nos cursos de educação de jovens e adultos é alta. Há um conjunto de interdições ligadas à condição feminina que provoca o abandono dos estudos por essas alunas, e a escola nem se apercebe disso. A reflexão acerca da opressão feminina é mais ampla do que, por exemplo, a organização de atividades pedagógicas realizadas em torno do 8 de Março. É preciso perceber a opressão que as professoras, funcionárias e alunas sofrem por serem mulheres.

Muitas das alunas da EJA abandonam a escola porque são responsáveis pela sobrevivência cotidiana da família, como é o caso de Maria da Consolação: alimentação, habitação, atendimento no caso de doença em casa, cuidado com os velhos e as crianças. Essa responsabilidade não é assumida coletivamente pela família, nem mesmo quando a mulher trabalha fora de casa para sustentar os seus, tampouco é reconhecida como uma função social. É um trabalho desprestigiado pela sociedade porque não produz valores.

Será que, então, a escola é um local de mulheres sem obrigações domésticas, jovens e solteiras? Temos nos questionado se as relações dentro das escolas têm alimentado tais significados, se o tempo e o espaço escolar vêm forjando essas idéias. Historicamente, as mulheres, em muitos casos, foram proibidas de freqüentar os bancos escolares, eram educadas em casa e para a casa. A escola não ocupava lugar de vivência, mas o de aprendizagens úteis ao papel de esposa e mãe. Hoje, ainda

encontramos atitudes em que as relações patriarcais são inibidoras de movimentos em busca de outros espaços e saberes demandados por mulheres esposas, mães e filhas.

Particularidades nas relações familiares também são vivenciadas pelas professoras, silenciadas pelas construções sociais. Podemos nos perguntar se as relações entre alunas e professoras, diante de situações como a enfrentada pela aluna Maria da Consolação, não estariam sendo escamoteadas pela possibilidade de as professoras também entenderem que todas elas, alunas e professoras, deveriam estar casa cuidando de seus familiares.

Outras formas de opressão feminina permeiam a escola. As alunas dos cursos de EJA têm as opções de emprego limitadas e desqualificadas. Boa parte delas trabalha como empregada doméstica, faxineira, babá, manicura, atendente de enfermagem, balconista, vendedora, etc. São ocupações socialmente desvalorizadas, mal-remuneradas e exaustivas. A jornada de trabalho, em geral, ultrapassa às oito horas diárias já conquistadas pelo conjunto dos trabalhadores. O cansaço pela longa jornada diária de trabalho e a impossibilidade de chegar a tempo de pegar o portão da escola aberto têm inviabilizado o acesso e a permanência dessas alunas na vida escolar. A flexibilidade na organização dos tempos escolares certamente possibilitaria a continuidade dos estudos para essas mulheres.

As formas que a opressão assume são difíceis de serem percebidas por quem não as vivência, pois se localizam nos ritmos do cotidiano escolar, mais precisamente, nas relações com os colegas de classe ou de trabalho, no caso das professoras. Geralmente se materializam nas "cantadas" e na violência física e sexual. Na maioria das vezes, quem vivência essa situação não tem coragem de denunciar. O medo do agressor ou de constrangimentos no espaço escolar conduz à opção pelo silêncio, ou à saída do espaço em questão.

O que fará então a escola? A escola poderá criar situações em que todos,

professores/as e alunos/as venham a perceber o próprio cotidiano, conflitos, contradições e ambigüidades. Deixar falar não somente a voz, mas o corpo, o gênero, a raça e a geração. Ressaltamos que a compreensão da realidade, do direito, não se dá apenas na inscrição da lei ou nas palavras do/a professor/a. É urgente alargar nossa percepção acerca das dimensões formativas nos tempos e espaços escolares, nas relações que são constituídas no cotidiano. Pensar uma escola inclusiva é conferir relevo aos sujeitos e elaborar entre eles, e com eles, um projeto a ser vivido dia a dia.

Infelizmente, até hoje, muitos ainda acreditam que a origem da opressão do gênero feminino está ligada ao fato de as mulheres serem consideradas mais "fracas" fisicamente ou à sua constituição biológica: gravidez, parto, amamentação, etc. Esse pensamento tem reafirmado essa condição de opressão do gênero feminino, agravada com a divisão da sociedade em classes e com o surgimento de estruturas que sustentam essa divisão da sociedade em explorados e exploradores. Mas sua origem é social e é nessa perspectiva que propomos à escola discuti-la.

Sobre a questão racial: um relato para orientar nossas reflexões

- *Professor, de que raça eu sou?*
- *Eu não sou negro, sou marrom bombom.*
- *Sou chocolate. Sou moreninho.*
- *Sou como você, professor, moreno-claro.*

Essas afirmações foram feitas por alunos de um curso de EJA, com idades entre 18 e 23 anos, numa discussão sobre a situação racial no Brasil. Normalmente essas questões surgem quando a escola debate a questão racial, passando rapidamente pelas questões culturais, em muitos casos dando ênfase ao que foi a escravidão e enumerando situações em que a discriminação racial ocorre.

A luta dirigida pelos movimentos negros contra a discriminação racial ainda não tem um reflexo expressivo nos processos pedagógicos construídos nas escolas, e a escola tem sido um espaço onde o racismo é difundido por meio do currículo praticado,

do livro didático e de tratamento estigmatizado dado a alunos/as negros/as.

Há experiências escolares significativas com pessoas jovens e adultas a respeito da identidade racial de seus alunos. Provocar a reflexão sobre qual raça/cor de pele o aluno se atribui é uma possibilidade educativa positiva, que pode ser vinculada a uma ação pedagógica mais ampla que busque compreender as relações raciais no interior da escola. É comum nesse processo de reflexão nos depararmos com dificuldades dos/as alunos/as em nomear-se negros/as, chegando inclusive a negar que a prática do racismo existe. A grande variedade de termos que aparecem nas estatísticas e estudos feitos sobre a condição racial do povo brasileiro certamente contribuí muito para que isso aconteça.

Qual é o significado de ser um/a aluno/a jovem, ou um/a adulto/a negro/a no interior da escola? Que implicações esse significado teria nos processos pedagógicos? Essas são indagações norteadoras da prática pedagógica numa construção coletiva das identidades, posicionando a escola num outro lugar: o lugar de quem, na interlocução com os sujeitos, assume uma atitude investigativa e analítica das relações diversas presentes no contexto escolar.

Considerações finais

Procuramos apresentar aqui contribuições acerca do que acreditamos ser o centro das ações pedagógicas e das políticas públicas - um encontro com os sujeitos alunos/as e professores/as - quando discutimos o direito à educação, à inclusão e à diversidade. Esse encontro vai além das prescrições de papéis e regras de trabalho. Pensamos em caminhos dialogais pela palavra, corpos, raça, gênero, idades, estéticas, ritmos, e por aquilo com que alunos/as e professores/as possam se deparar na vida; uma ação que colocasse o humano e suas contradições, ambigüidades e complexidades à frente do nosso pensar e praticar a educação. Precisamos refletir sobre nossos tempos e espaços sociais e a partir disso (re)elaborar nossa vida na escola, nosso lidar com o conhecimento, com as atitudes

avaliativas, com o certificado e seu valor para a sociedade.

As práticas pedagógicas individualizadas e solitárias de certos/as professores/as poucos avanços promovem diante do que ora debatemos. A solidariedade, a reflexão conjunta, a troca de informações e a consciência de que ainda aprendemos ao observar a nós mesmos e aos/às nossos/as alunos/as é concretamente um caminho para práticas inclusivas e formativas dos sujeitos.

A vida fora da escola - seus valores, dogmas, tabus e crenças - é levada para dentro dela, mas também o que se constrói dentro da escola sai, vai para as ruas, lares, igreja, trabalho e para onde os sujeitos forem. Essa via de mão dupla é concreta. A ação pedagógica - o "conduzir pela mão" -, em nossa compreensão, procura a aproximação entre os sujeitos, procura fazer com que se conheçam e se reconheçam uns nos outros.

As políticas públicas, que por muito tempo deixaram de lado a compreensão das vidas diversas dos sujeitos e consideraram a construção do conhecimento como algo linear e disciplinador, provocaram a articulação de regras rígidas e a reafirmação de uma cultura que (de)formou sujeitos. A ausência das identidades dos sujeitos, quando se formulam políticas públicas, é o que, em nosso modo de ver, vem criando ao longo dos anos de EJA no Brasil um grande número de sem-escola, como temos os sem-terra, os sem-teto, os sem-tudo e os sem-nada.

Acreditamos que um olhar cuidadoso, uma escuta apurada nos aproximariam de elaborações mais humanizantes dentro das unidades escolares - nas salas de aula, nas avaliações, em nossas organizações dos tempos e espaços vividos. Estaríamos buscando a nós mesmos, construindo relações que nos aproximariam das nossas dificuldades, das nossas manifestações culturais, das nossas tramas existenciais e estruturais. Buscamos num construir constante, ininterrupto, sem linearidade - indo e vindo, zigue-zagueando, em movimentos nos quais os sujeitos possam deslocar-se em função de novas elaborações sobre como olhar e escutar o mundo, vendo-o num devir. Nossas escolas ainda inibem tais

manifestações do próprio sujeito, que, num movimento histórico, se debruça sobre a própria obra, pretendendo desconstruí-la e crescer novas demandas. É essa uma manifestação que devemos incorporar em nossa vida diária, que devemos imprimir nas políticas públicas e nas práticas de inclusão da condição humana. Ações diversas e elucidativas de inclusão da diversidade dos sujeitos envolvidos na EJA – professores/as e alunos/as, negros/as, homens e mulheres, pais e/ou mães, jovens e adultos/as – apontam caminhos construídos a partir de um encontro de sujeitos que se permitem viver dentro das escolas assumindo as marcas da vida. Ali se elaborariam novos significados pura o tempo e o espaço escolar e se vivencia um currículo da vida, das diferenças e de igualdades. Há nessas ações a criatividade do humano que se desloca do que há de rotineiro, estático e burocratizado na estrutura das unidades escolares.

A educação de jovens e adultos vem ocupando espaço nos debates nacionais e internacionais; no entanto, seu lugar de marginalidade ainda é visto como permanente por alguns. Outros já se deslocam daí, adiantam passos, avançam em elaborações e debates, chamam para a caminhada os mais pessimistas, pleiteando a democratização na participação nos debates sobre EJA, em universidades, Conselhos Municipais, Estaduais, fóruns diversos nas três esferas de governos, demandando fundos e sua gestão pública por segmentos da sociedade, entre outras ações mobilizadoras que buscam a inclusão dos sujeitos.

Referências Bibliográficas

DINIZ, Júlio Emílio. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DI PIERRÔ, M. C. *As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1983/1999*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2000.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *Negros e educação no Brasil*. In: LOPES,

Eliane M.T. et alli (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE SUBJETIVIDADE, PODER E EDUCAÇÃO - NESPE. *Educação, subjetividade e poder*. Ijuí: Unijuí, 1994.

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. 3. ed, São Paulo: Loyola, 1985.

SOARES, Leôncio José Gomes. *A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais*. *Revista Presença Pedagógica*, v. 2, n. 11. Belo Horizonte, set./out. 1996.

8. ORIENTAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CONTAGEM - SEJA CONTAGEM

A Comissão da EJA, instituída em 2005, composta por professores, gestores públicos e membros do sindicato, na tarefa de “construir” princípios que garantam o acesso e a permanência dos jovens e adultos, no sistema educacional em consonância com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Resolução 01/2000 do Conselho Nacional de Educação e o Parecer 11/2000 da Câmara de Educação Básica, apresenta os seguintes princípios que deverão ser considerados pelas escolas da Rede Municipal de Contagem, após o estudo de demanda e perfil da comunidade a ser atendida, ao elaborarem suas propostas político-pedagógicas de EJA:

I. Reconhecimento do direito de educação a todos .

- ◆ A Constituição Federal e a Declaração de Hamburgo (da qual o Brasil é signatário) afirmam, categoricamente, a educação como direito humano subjetivo que se afirma independente do limite de idade e expressa a idéia de que a juventude e a adultez também são tempos de aprendizagens. Assim, é necessário que o Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar tenha esse princípio como condição primordial e inquestionável.

II. Reconhecimento das especificidades dos educandos da Educação de Jovens e Adultos

- ◆ O Projeto Político Pedagógico deve promover uma educação para os jovens e adultos com organização, práticas e procedimentos pedagógicos diferentes daqueles construídos para crianças e adolescentes.

III. Reconhecimento das especificidades dos profissionais da Educação de Jovens e Adultos

- ◆ A organização temporal dos profissionais da Educação de Jovens e Adultos precisa garantir tempos para que esses profissionais possam dialogar, trocar experiências, afinar concepções, construir identidade de grupo e vivenciar um processo de formação continuada.

IV. Valorização da experiência dos educandos

- ◆ Os educandos da Educação de Jovens e Adultos, durante a vida, passaram e passam por diversos espaços de formação (trabalho, vida familiar, social, comunitária e religiosa, etc.). Os saberes construídos nesses espaços precisam ser considerados no Projeto Político Pedagógico da escola.

V. Reconhecimento dos diversos espaços educativos

- ◆ A estrutura curricular deve reconhecer e legitimar as práticas pedagógicas e as atividades desenvolvidas e vivenciadas fora da sala de aula e do ambiente escolar.

VI. Flexibilização dos tempos e dos espaços escolares

- ◆ A organização dos tempos e espaços escolares precisam levar em consideração e respeitar as dimensões e responsabilidades da vida adulta como jornadas de trabalho muito longas, cansaço, responsabilidades com as famílias, com filhos e parentes doentes, etc.

VII. Efetivação do paradigma da inclusão social.

- ◆ Ampliação da concepção de “Educação – direito de todos” para garantir o acesso e a permanência de segmentos da sociedade como idosos, negros, mulheres, pessoas com deficiências, homossexuais, etc. nos sistemas educativos.

VIII. Garantia da autonomia da Comunidade Escolar.

- ◆ O Projeto Político Pedagógico deverá ser construído com a participação dos diversos atores do processo e da comunidade escolar e deverá ser reconhecido pelo órgão administrativo e gestor da Educação Municipal.

IX. Garantia de financiamento e materialidade para a Educação de Jovens e Adultos

- ◆ O poder público indicará recursos para efetivação de uma Educação de Jovens e Adultos de qualidade para esta parcela da sociedade historicamente privada desse direito.

X. Abertura da modalidade de Educação de Jovens e Adultos em todos os turnos.

- ◆ A abertura de turmas de EJA também nos turnos da manhã e da tarde para efetivar o direito daqueles que, pelas imposições da vida, não podem freqüentar o noturno (vigias, porteiros, trabalhadores do comércio, bares, restaurantes, mães, etc.,)

ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO

1. Matrícula

A matrícula não constitui apenas um registro formal do ingresso do educando e também não está desvinculada da proposta pedagógica da escola. Ela é um elemento importante no processo de concretização do direito à educação básica dos sujeitos da EJA. Além de assegurar a vaga, poderá fornecer informações precisas e imediatas à percepção do coletivo docente das identidades dos educandos.

A matrícula é um componente na lógica flexível e inclusiva que ordena a organização e o funcionamento da escola para os sujeitos da EJA. Nessa perspectiva, as matrículas deverão estar sempre abertas, tendo o sujeito-educando a idade mínima de **15 anos**, podendo ocorrer durante o ano todo. Dessa forma, a instituição escolar se adaptará à vida e ao movimento de estudantes que entram e saem, sem rupturas no processo de aprendizagem.

2. Currículos

A Educação de Jovens e Adultos, em sua dimensão de direito à formação continuada ao longo da vida e de concretização do direito à educação sem restrição etária, aponta para discussões curriculares que devem ser fundamentadas não somente pelas questões gerais que as orientam, mas, sobretudo, nas especificidades que caracterizam a formação da juventude e da adultez e do papel da escolarização nessa formação. É importante lembrar que o conteúdo ganha uma dimensão mais ampliada, ou seja, tanto são considerados conteúdos as diversas disciplinas (Português, Matemática, História...) como outras dimensões (ética, gênero, educação ambiental...) . O currículo escolar vai além dos programas de conteúdos e vem sendo entendido como um conjunto de ações da escola, envolvendo todos os seus segmentos, sob a coordenação de sua equipe pedagógica, num processo constante de construção e reconstrução. Da mesma forma, para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares, realidade social, diversidade étnico-cultural, é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras.

A Proposta Pedagógica de cada unidade escolar deve fundamentar-se no que dispõe o artigo 26 da Lei 9394/96 (*currículos do ensino fundamental e médio*), Lei 10.639 (*Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"*) e Lei 10.793 (*Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", tornando obrigatória a oferta da Ed. Física nos cursos noturnos*), nos valores, princípios e finalidades previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, na resolução CEB nº. 1 /2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação de Jovens e Adultos e nos pareceres CEB nº. 11/00, CEB nº. 15/98, CEB nº. 4/98 e nas suas respectivas resoluções.

A unidade escolar terá autonomia para a organização curricular, desde que sejam observadas as fundamentações descritas acima.

3. Organização dos tempos e espaços

3.1 Tempos

O projeto de Educação de Jovens e Adultos da unidade escolar deverá explicitar a organização da carga horária considerando:

- ◆ as especificidades dos sujeitos educandos da Educação de Jovens e Adultos;
- ◆ a ruptura com a lógica temporal da seriação, constituindo tempos mais amplos e contínuos de formação;
- ◆ A carga horária ofertada ao estudante da EJA será de, no mínimo, de três horas diárias de efetivo para ação educativa;
- ◆ o direito do educando a uma educação sem reprovações;
- ◆ o ano letivo, de efetivo trabalho escolar, contará com 200 (duzentos) dias;
- ◆ a jornada semanal dos educadores, é de 22h e 30 min. (Vinte duas horas e trinta minutos);
- ◆ O Coletivo de professores, em consonância com as deliberações da 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem e a legislação curricular vigente (citado na parte de **currículos**), será formado levando-se em conta a relação de 1.5 professores por turma, considerando uma média de 30 educandos cada;
- ◆ O tempo pedagógico, destinado a estudos, planejamento e avaliação, respeitará a determinação legal de 25% (no máximo) da carga horária semanal de trabalho dos educadores;
- ◆ Outras formas de organização do tempo no ambiente escolar devem necessariamente ser construídas e efetivadas como ações e práticas pedagógicas para os sujeitos-educandos, tais como: agrupamento flexíveis, atendimentos individualizados, regência compartilhada, entre outras, de forma a atender os diferentes ritmos de aprendizagem;
- ◆ O coletivo de professores, em sua constituição e no cotidiano da ação educativa, deve assumir a posição de **educadores** em uma nova realidade escolar. Assim, devemos não mais pensar na lógica de professores de turmas específicas, mas sim em **educadores** responsáveis por todos os sujeitos-educandos da unidade escolar;
- ◆ Em espaços alternativos e nos locais em que existir aulas diurnas para a EJA - realidades que são condicionantes da organização dos tempos na EJA - a duração de referência para ação educativa poderá ser menor do que a carga horária diária prevista, desde que também aprovado pela SEDUC e/ou pelo CME.

3.2 Espaços

Os sujeitos-educandos trazem para o espaço escolar, uma diversidade de conhecimentos e experiências adquiridos da vida cotidiana, que muitas vezes não são valorizados no contexto educacional. Frente à diversidade do público da EJA, os sujeitos-educadores precisam refletir e elaborar estratégias pedagógicas que dialoguem com essa realidade, considerando:

- ◆ como espaço de formação escolar, todo local capaz de atender às necessidades dos sujeitos e onde se possa realizar uma ação educativa formal.
- ◆ a utilização de todos os ambientes da unidade escolar (quadra, biblioteca, cantina, banheiros), como instrumentos formativos.

- ◆ os espaços culturais (museus, teatros, cinemas, parques, aeroportos, feiras, etc.), normalmente desconhecidos ou inviáveis para grande parte dos sujeitos – educandos, como vivências importantes para a formação do sujeito
- ◆ a pluralidade de espaços (alternativos) possíveis em que se pode realizar a ação educativa formal, garantindo assim o direito à educação para todos aqueles os quais o acesso e/ou a permanência no espaço escolar apresenta-se como uma dificuldade. O trabalho pedagógico a ser desenvolvido nesses espaços, bem como o poder público municipal, devem reconhecer e valorizar as especificidades físicas, sociais, culturais e históricas de cada ambiente não-escolar, potencializando-os como elementos de diversidade para a formação educativa.

4. Avaliação:

O processo de avaliação deverá se pautar na dimensão formativa, a partir da compreensão da singularidade do sujeito jovem e adulto e da sondagem contínua do ser social, na perspectiva de avaliar a realidade, os tempos de aprendizagem, a relação com os ciclos de vida e a ressignificação desses saberes e aprendizagens no contexto da educação escolar. Portanto, a avaliação tem que ser empreendida no contexto das relações sociais, das demandas do mundo do trabalho, das respostas que vêm da sociedade civil e dos movimentos sociais, sindicais e populares.

A dicotomia aprovação/reprovação não encontra sentido no processo de educação cujo princípio básico e articulador da formação dos jovens e dos adultos se ancora no desafio de trazer para a escola a sua função mediadora entre existência dos educandos e suas trajetórias na vida, valorizando todos os processos de aprendizagem, que não se restringem aos limites do instituído na própria escola.

Na educação de jovens e adultos, a avaliação deve ser entendida como um processo de formação contínuo, coletivo, diagnóstico, sistemático e flexível, que ocorre ao longo do processo educativo com a participação efetiva dos educandos. Ela é parte do processo de aprendizagem e determina a direção do trabalho a ser realizado; permite aos sujeitos, educadores e educandos, a análise da trajetória da vida escolar e a identificação dos pontos que demandam atenção especial. Para tanto, faz-se necessário o registro de todas as etapas avaliativas, em instrumentos capazes de expressar com legitimidade e transparência o percurso formativo dos educandos. Tais instrumentos deverão ser construídos posteriormente pelo coletivo de educadores da Rede Municipal.

5. Tratamento dado à frequência

A frequência deve ser registrada, não só para quantificar presenças e faltas, mas também para acompanhar o percurso, avaliar o fluxo na escola e, a partir disso, possibilitar no processo educativo, uma atitude investigativa em relação aos motivos que levam esse sujeito a se afastar ou a se ausentar da vida escolar, das implicações que esse afastamento tem em sua vida, do significado da escola para ele. A apuração da frequência possibilita também que a unidade escolar redimensione o tempo e a organização de seu trabalho para melhor acolher as possibilidades educativas do educando. Deverá se dar em consonância com as normas vigentes para a Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, tal apuração não poderá assumir caráter punitivo ou que inviabilize o direito à educação dos sujeitos jovens e adultos. Cada unidade escolar, em seu Projeto Político Pedagógico deverá contemplar estratégias capazes de suprir as ausências dos sujeitos envolvidos no processo educativo e também, construir mecanismos e estratégias de reclassificação, conforme legislação vigente da EJA, nos casos de ausência de frequência regulamentar.

Os motivos, tanto da presença quanto da ausência na rotina escolar são muito significativos e podem acrescentar novos elementos ao processo pedagógico desencadeado.

Faz-se necessário ressaltar também a responsabilidade jurídica da escola, em relação aos educandos menores de idade (15 – 18 anos). Portanto, apesar dos direitos desses jovens serem os mesmos que o dos adultos, o tratamento aos adolescentes, em relação à frequência e aos horários, deve ser diferenciado, mas sempre dialogando com os mesmos.

6. Certificação

A certificação do educando na Educação de Jovens e Adultos pode se dar em qualquer época do ano, ou seja, não está vinculada à semestralidade ou à anuidade. Pode, por exemplo, ocorrer em abril, em setembro, e assim por diante, independentemente do cumprimento da totalidade da carga horária determinada, como referência. Entretanto, para que a certificação aconteça, será necessário que o educando tenha concluído, no mínimo, 400 horas presenciais de curso. Vale-se ressaltar que a carga horária escolar advinda de experiências anteriores (transferências, disciplinas cursadas em supletivos, etc.) deverá ser considerada para efeito de mensuração do tempo supracitado. Para isso, a escola deverá levar em conta a articulação de diferentes fatores, tais como:

- ♦ o educando jovem e o adulto possui um universo de formação e letramento muito mais amplo do que o de uma criança. Sua experiência de vida, os conhecimentos e saberes adquiridos em diversos espaços de formação, a ressignificação e a qualificação do tempo contribuem para sua formação escolar;
- ♦ as possibilidades, as necessidades (sejam ligadas ao mundo do trabalho ou a outra circunstância) e os ritmos de cada educando;
- ♦ a proposta pedagógica e os processos pedagógicos construídos e desenvolvidos pela escola.

10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: n. 5, mai. - ago. n. 6, set.-dez. p. 25-36, 1997. Número especial.

ARROYO, Miguel G. Educação popular com dignidade. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 7, n. 41, set./out. 2001.

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. IN: **Construção coletiva: contribuições à educação de Jovens e Adultos**. Brasil: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, pp. 221-230.

BAUDELLOT, Christian. A sociologia da educação: para quê? **Teoria & Educação**, n.3, 1991. pp. 29-42

BRASIL. Lei Federal 8.069 - 13/07/90. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Belo Horizonte: Visão Mundial.

BRASIL. Lei n. 9.394 - 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal.

CARLOS, José. BARRETO, Vera. Um sonho que não serve ao sonhador. IN: **Construção coletiva: contribuições à educação de Jovens e Adultos**. Brasil: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, pp. 63-68.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, V, 1997, Hamburgo, Alemanha. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer 11/2000. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. 10 mai. 2000. <http://www.acaeducativa.org>.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 01 de 5 de julho de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. <http://www.acaeducativa.org>.

CONTAGEM. LEI n.º 9.915 de 04 de maio de 1998. Cria o Projeto de Correção de Fluxo Escolar nas escolas noturnas de Contagem.

CUNHA, Charles Moreira. SILVA, Maria Clemência de Fátima. A Educação de Jovens e Adultos: a diversidade de sujeitos, práticas de exclusão e inclusão das identidades em sala de aula. IN: DINIZ, Margareth. VASCONCELOS, Renata Nunes. (orgs.). **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professores e professoras: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

- DAYRELL, Juarez Tarcísio. **O jovem como sujeito social**. Caxambu: 2002, ANPED.
- DI PERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. IN: **Construção coletiva**: contribuições à educação de Jovens e Adultos. Brasil: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, pp. 17-30.
- DI PIERO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. São Paulo: PUC São Paulo, 2000. P. 177-205. (Tese, Doutorado em História e Filosofia da Educação).
- ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. 165 p. (Tradução de *Über die Zeit*).
- FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DE DEBATES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE MATO GROSSO. **Anais Eneja**. Cuiabá: Ed. Suplegraf, 2004.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982.
- FREIRE, Paulo. **A educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: G GADOTTI, Moacir; R.J.E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e propostas**: 3.ed. São Paulo: Cotez, 2001.
- GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**: uma aula sobre a autonomia da escola. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1992.
- GOMES, Gerusa Vieira. Jovens urbanos pobres – Anotações sobre escolaridade e emprego. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: n. 5, mai. – ago. n. 6, set.-dez. p. 53-61, 1997. Número especial.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, MEC, 2001.
- GUIDELLI, Rosângela Cristina. **A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos**: desacertos, tentativas, acertos... (1996) apud HADDAD, Sérgio, SOUZA, Antônio Carlos et al. O Estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000.
- HADDAD, Sérgio. **Educação continuada e as políticas públicas no Brasil**. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 191 - 199.
- HADDAD, Sérgio. DI PIERO, Maria Clara. A escolarização de jovens e adultos. **Rev Brasileira de Educação**. São Paulo, mai.- ago. n. 14, 2000.
- HADDAD, Sérgio. **Diretrizes de política Nacional de Educação de Jovens e Adultos**: consolidação de documentos 1985-1994. São Paulo, [s.d.]. (mimeogr.).
- HADDAD, Sérgio. **Educação fundamental de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: políticas de inclusão e exclusão de direitos**. 1999. Texto distribuído no III Congresso Nacional de Educação realizado em Porto Alegre. (mimeogr.).
- HERMONT, Catherine Monique F. et al. Projeto de Educação dos Trabalhadores: especulando a vida, vivenciando o direito. **Outras falas**, Rev. Escola sindical 7 de Outubro, Belo Horizonte, n.3, p. 7-18, ago. 2000.
- IRELAND, Timonthy, D. & TEIXEIRA, Zeleide Araújo. Alfabetização e escolarização de Jovens e Adultos. **Estratégia Nacional de Continuidade da V Confitea** –Encontro Preparatório à Reunião dos países do Mercosul, Curitiba, 1998.
- PERALVA. Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: n. 5, mai.- ago. n.6, set.-dez. p. 5-14,1997. Número especial.
- RELATÓRIO SÍNTESE DO II ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Informação em rede**. Ação Educativa. São Paulo: n. 30, ano 4, out. 2000.
- RIBEIRO, Vera Masagão et ali. **Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa, 1997.
- RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da Educação de Jovens e Adultos como campo pedagógico. **Revista Educação e Sociedade**. São Paulo: n. 68, dez., 1999. Número especial.
- RIBEIRO, Vera Masargão (org). **Educação de Jovens e Adultos**: Novos leitores, novas leituras.

- Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado das Letras: Ação Educativa, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso *et alli*. **Novas Tecnologias, Trabalho E Educação: Um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994. Pp. 151-169.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Educação de jovens e adultos. **Cadernos da Escola Plural**. Belo Horizonte, 2000.
- SILVA, Analise de Jesus da. **Relações entre formadores, professores e adolescentes: de objetos no labirinto a sujeitos da educação**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2002. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- SILVA, Eduardo Jorge da. **Fórum de Educação de Jovens e Adultos: uma nova configuração em movimentos sociais**. João Pessoa: Ed. Universitária (UFPB), 2005.
- SOARES, Leôncio José Gomes. A Educação de Jovens e Adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v.2, n. 11, p.27-35, set./out. 1996.
- SOARES, Leôncio José Gomes. Processos de inclusão/exclusão na Educação de Jovens e Adultos. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v.5, n.30, p.25-32, nov./dez. 1999.
- SOARES, Leôncio (org.). **Aprendendo com a diferença: Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SOARES, Leôncio José. A educação de Jovens e Adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Presença Pedagógica**, v.2, n. 11. Belo Horizonte, set./out. 1996.
- SOARES, Leôncio. GIAVANNETTI, Maria Amélia. GOMES, Nilma Lino. (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOUZA, João Valdir Alves de. Educação, modernidade, modernização e modernismo: crenças e descrenças no mundo moderno. **Educação & Sociedade**, ano XVII, n. 57/especial, p. 729-7664, dezembro/96.
- SOUZA JÚNIOR, Lucillo de. A matemática e apropriação dos códigos formais. IN: **Construção coletiva: contribuições à educação de Jovens e Adultos**. Brasil: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, pp. 333-344.
- SPOSITO, Marília Pontes. A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec, 1993 apud GOMES, Jerusa Vieira. . Jovens urbanos pobres - Anotações sobre escolaridade e emprego. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: n. 5, mai. - ago. n. 6, set.-dez. p. 53-61, 1997. Número especial.
- SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação** São Paulo: n. 5, mai.- ago. n.6, set.-dez. p. 37-52, 1997. Número especial.
- SPÓSITO, Marília. (Des)encontros entre os jovens e a escola. In: GAUDÊNCIO Frigotto e CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, p. 73-91, 2004.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Cadências escolares, ritmos docentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.2, p.87-108, jul/dez, 1999.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Tempos enredados: teias da condição professor**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1998. 383p. (Tese, Doutorado em Educação).