



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

IVANILDO DO SOCORRO MENDES GOMES

**MOVIMENTO PELA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS CONFINTEAS E
SEUS DESAFIOS PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL**

BELÉM DO PARÁ

2012



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

IVANILDO DO SOCORRO MENDES GOMES

MOVIMENTO PELA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS CONFINTEAS E SEUS DESAFIOS PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), na Linha Currículo e Formação de Professores, orientada pelo Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage, para a obtenção do título de Doutor em Educação

BELÉM DO PARÁ

2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –

Biblioteca Profª Elcy Rodrigues Lacerda / Instituto de Ciências da Educação / UFPA, Belém-PA

Gomes, Ivanildo do Socorro Mendes.

Movimento pela educação de jovens e adultos nas CONFINTEAS e seus desafios para a política educacional; orientador, Profº Drº Salomão Antônio Mufarrej Hage. – 2012.

Tese (Dourado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.

1. Educação de adultos - Brasil. 2. Educação de adolescentes - Brasil. 3. Currículos – Brasil. 4. Educação e Estado – Brasil. I. Título.

CDD - 22. ed.: 374.0981



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

IVANILDO DO SOCORRO MENDES GOMES

MOVIMENTO PELA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS CONFINTEAS E SEUS DESAFIOS PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL

Banca Examinadora

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage – Orientador (UFPA)

Prof. Dr. Timothy Denis Ireland – Examinador Externo (UFPB)

Prf^ª. Dr^ª. Ivanilde Apoluceno de Oliveira – Examinadora Externa (UEPA)

Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva – Examinador Externo (UFPB)

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva – Examinador do Programa (UFPA)

BELÉM DO PARÁ

2012

Dedico...

A toda minha família, especialmente, aos meus pais Norito Pinto Gomes e Iranildes Mendes Gomes, que mesmo não tendo a chance de permanecer por mais tempo na escola, não deixaram de, desde cedo, perceber que a educação transforma as nossas vidas e sempre procuraram incentivar seus filhos, netos e agora bisnetos a frequentar uma escola.

A todos os meus amigos, com destaque ao Prof. M.Sc. José Gattass Filho, que sempre acompanhou o meu trabalho na área da Educação e esteve dia a dia me dando estrutura e incentivando para que me tornasse um Doutor.

Ao meu tio e padrinho Manuel de Assis Ribeiro Mendes (carinhosamente *Manduquinha*) que sempre lutou pelas causas sociais militando no Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) de Cametá e foi aluno de programas de alfabetização de adultos (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

*Nada na vida acontece por um acaso, e se
aconteceu DEUS quis assim.
(Eça de Queiroz)*

Obrigado Deus por querer assim!!

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
(João Cabral de Melo Neto)*

Agradeço a todos aqueles que estiveram, direta ou indiretamente, desde 2008 comigo “tecendo uma manhã”, envolvidos no percurso desse curso de Doutorado ou mais especificamente na elaboração desta Tese. Lembrar de todos não é impossível, mas registrar aqueles que estiveram mais próximos é tentar ser justo.

Agradeço aos meus professores e às minhas professoras que tiveram um desempenho excelente na condução das aulas e que são exemplos de dedicação à educação.

Ao Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage, primeiro pela acolhida como seu orientando e depois pela orientação que realizou durante a pesquisa mostrando toda sua preocupação com o fazer científico.

Ao Prof. M.Sc. José Gattass Filho, atuante na Educação de Jovens e Adultos em escola pública, pelos inúmeros livros que me deu e que foram fundamentais para esta Tese, mas também pelo companheirismo que tornou menos pesada a “caminhada doutoral”.

Ao do Campus Universitário do Tocantins em nome do Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva e do Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues, respectivamente Coordenador e vice-Coordenador, pelo apoio irrestrito dado a mim e a outros colegas para a conclusão ou inserção em cursos de Mestrado e Doutorado.

Aos meus pais que me deram não só a vida, mas também me ensinaram a vivê-la com dignidade, suportando minhas ausências afetivas.

À minhas irmãs Benedita (Natalina), Maria de Jesus, Rosirene e Luciete de Nazaré Mendes Gomes, por terem constantemente me incentivado a seguir em frente em minha formação e estiveram intensamente orando por mim.

Aos meus/minhas colegas de curso, pelas trocas e construções de saberes produzidos pelos nossos diálogos formais e informais, que me ajudaram muitas vezes a dissipar minhas angústias diante da produção da pesquisa.

A todos/as os/as meus/minhas amados/as sobrinhos/as pelo carinho a mim dispensado e que só me fortalece.

À Rosayne Gomes (minha sobrinha) um agradecimento todo especial por ter aceitado fazer a tradução do resumo desta Tese o que me ajudou grandemente.

A todos os meus primos em especial ao Francisco de Assis, Adriano, Cledivaldo, Cleiton e Givanildo que sempre me consideraram como verdadeiro irmão e sempre acreditaram que eu “chegaria lá”.

A educação de adultos transformadora pode fazer a sua parte, esboçando conexões entre as várias lutas com as quais os diversos movimentos estão engajados. O que está sendo defendido aqui é o desenvolvimento de programas que não sirvam para promover uma voz à custa de outras vozes, mas que são inclusivos de vozes diferentes e enfatizam a multiplicidade de subjetividades envolvidas nos processos de opressão estrutural e sistêmica.

(Peter Mayo)

RESUMO

A pesquisa partiu da Tese de que existe um movimento pela Educação de Jovens e Adultos que apresenta um envolvimento local, regional e mundial cujas diferentes agendas colocam desafios para a política educacional neste campo. Analisa de forma mais geral o movimento pela EJA, considerando os desafios postos por suas agendas à política elaborada e implementada nesse campo. Mais especificamente, discute sobre os avanços das recomendações para a educação de adultos existentes nas CONFINTEAS; reflete sobre os diferentes movimentos pela EJA atuantes no processo CONFINTEA VI; analisa os desafios colocados pelas agendas produzidas pelos diferentes movimentos pela EJA. A pesquisa realizada se caracteriza como pesquisa documental em que se analisa os principais documentos produzidos no movimento pela EJA. Através da pesquisa documental analisa o conteúdo das agendas elaboradas discutindo os desafios colocados para a política de EJA baseado teoricamente, principalmente, em Boaventura de Sousa Santos, Maria Clara Di Pierro, Moacir Gadotti, Miguel Arroyo, Maria Margarida Machado e Timothy Ireland. Com isso, obtém como resultados que as CONFINTEAS realizadas no século XX apresentam um histórico de proposições que vão avançando ao longo de suas realizações, mas que não surtiram efeitos significativos nas ações práticas da EJA; que existem movimentos pela EJA, que vão além dos movimentos sociais, que se consolida pela articulação entre Estado e Sociedade Civil; que nesses movimentos foram produzidos agendas nas quais aparecem certas tendências que desafiam a política de EJA como: a diversidade que me levou a discutir a educação para a diversidade; a inclusão de pessoas na e através da educação, considerando a perspectiva da educação para a inclusão; e a preocupação com as problemáticas ambientais do planeta remetendo meu olhar para a educação para a sustentabilidade.

Palavras-chave: *Movimentos; Política de Educação de Jovens e Adultos; CONFINTEA; Diversidade; Inclusão; Sustentabilidade.*

ABSTRACT

The research started of the thesis that there is a movement by Young and Adults Education that presents a local, regional and worldwide involvement for which different agendas place challenges for educational policy in this field. Analyze more generally the movement by EJA considering the challenges placed by their agendas to the policy prepared and implemented in this field. More specifically, discuss about the progress of the recommendations the adult education existing in the International Conferences on Adults Education; reflect about the different movements by EJA that operates in the CONFINTEA VI process; analyze the challenges placed by agendas produced by different movements by EJA. The research performed is characterized as a documental research in which I analyze the main documents produced in the movement by EJA. Through the documental research I analyze the content of the prepared agendas discussing the challenges presented for policy of the EJA theoretically based on Boaventura de Sousa Santos, Maria Clara Di Pierro, Moacir Gadotti, Miguel Arroyo, Maria Margarida Machado and Timothy Ireland. Therewith, it obtains as results that the CONFINTEAs performed in 20th century present a historical of propositions which advanced along their achievements, however they did not have significant effects in the practical actions of the EJA; that there are movements by EJA that goes beyond social movements, which is consolidated by the articulation between the State and Civil Society; that in these movements were produced agendas in which appear certain trends that challenge the EJA policy as: the diversity which led me to discuss the education for diversity, inclusion of people in and through education considering the perspective of education for inclusion and concern about the environmental problems of the planet forwarding my look to education for sustainability.

Keywords: *Movements; Young and Adults Education Policy; COFINTEA; Diversity; Inclusion; Sustainability*

LISTA DE SIGLAS

- **AEA** – Aprendizagem e Educação de Adultos
- **ASEM** – Reunião e Cúpula Ásia Europa
- **ASPBAE** – Escritório Asiático do Pacífico - Sul de Educação de Adultos
- **BM** – Banco Mundial
- **CAD** – Comitê de Ajuda ao Desenvolvimento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- **CEAAL** – Conselho de Educação de Adultos da América Latina
- **CEDAW** – Comitê para a Eliminação da Discriminação contra as Mulheres
- **CENPEC** – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
- **CES** – Centro de Estudos Supletivos do Pará
- **CLADE** – Campanha Latino-americana de Educação
- **CNA** – Comissão Nacional de Alfabetização
- **CNAEJA** – Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
- **CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- **CONAE** – Conferência Nacional de Educação
- **CONFINTEA** – Conferência Internacional de Educação de Adultos
- **CONTAG** – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Agricultura
- **CPLP** – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
- **CREJA** – Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos
- **CRUB** – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
- **CUT** – Central Única dos Trabalhadores
- **DAWN** – Alternativas de Desenvolvimento com Mulheres para uma Nova Era
- **DEDS** – Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável
- **EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- **ENEJA** – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
- **EPJA** – Educação de Pessoas Jovens e Adultas
- **EPT** – Educação para Todos
- **EU** – União Européia
- **FAO** – Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação
- **FHC** – Fernando Henrique Cardoso
- **FISC** – Fórum Internacional da Sociedade Civil
- **FME** – Fórum Mundial de Educação

- **FMI** – Fundo Monetário Internacional
- **FORUMEJA** – Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Brasil
- **FSM** – Fórum Social Mundial
- **FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
- **FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- **GEO** – Oficina de Educação e Gênero
- **GRALE** – Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos
- **ICAE** – Conselho Internacional de Educação de Pessoas Jovens e Adultas
- **ICEA** - Associação Internacional de Educação Comunitária
- **IFPA** – Instituto Federal do Pará
- **INAF** – Indicador de Alfabetismo Funcional
- **INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- **IVR** – Iniciativa de Via Rápida
- **LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- **MEC** – Ministério da Educação
- **MIT** – Massachusetts Institute of Technology
- **MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- **MOVA** – Movimento de Alfabetização
- **MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- **MTE** – Ministério do Trabalho e Emprego
- **NMSs** – Novos Movimentos Sociais
- **OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- **ODM** – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
- **OMS** – Organização Mundial da Saúde
- **ONG** – Organização Não-Governamental
- **ONU** – Organização das Nações Unidas
- **OREALC** – Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
- **PAS** – Programa Alfabetização Solidária
- **PBA** – Programa Brasil Alfabetizado
- **PCEJA** – Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos
- **PLANFOR** – Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional
- **PNAD** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

- **PROALFA** – Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos Professor Paulo Freire
- **PROEJA** – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- **PROEJA FIC** – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental
- **PROJOVEM** – Política Nacional de Inclusão de Jovens
- **PRONERA** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- **PT** – Partido dos Trabalhadores
- **REPEM** – Rede de Educação Popular Entre Mulheres
- **SALP** – Parceria Escocesa pela Aprendizagem
- **SECADI** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- **SEDUC** – Secretaria de Estado de Educação do Pará
- **SEGOV** – Secretaria de Estado de Governo do Pará
- **SEJA** – Serviços de Educação de Jovens e Adultos
- **SEMED/Belém** – Secretaria Municipal de Educação de Belém
- **SUM** – Serviço Universitário Mundial
- **SETEC** – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
- **TIC** – Tecnologias da Informação e das Comunicações
- **UEPA** – Universidade do Estado do Pará
- **UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais
- **UFPA** – Universidade Federal do Pará
- **UIL** – Institute for Lifelong Learning da UNESCO
- **UNCTAD** – Conferência das Nações Unidas para Comércio e Desenvolvimento
- **UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1: CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE EDUCACÃO, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E MOVIMENTO	29
1.1 PAPEL E FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO	29
1.2 O MOVIMENTO PELA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTENDIMENTOS TEÓRICOS	42
1.3 O PROTAGONISMO DA EJA NO CENÁRIO ATUAL E A NECESSIDADE DE ESTUDÁ-LA.....	46
6	
CAPÍTULO 2: O LUGAR DA DIVERSIDADE, DA INCLUSÃO E DA SUSTENTABILIDADE NAS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (CONFINTEAS)	57
2.1 CONFINTEA I E O CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E EDUCACIONAL	57
2.2 CONFINTEA II E A PREOCUPAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO MUNDO EM CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO	67
2.3 CONFINTEA III E O FOCO NA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS	80
2.4 CONFINTEA IV E A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM COMO A CHAVE DO MUNDO.....	92
2.5 CONFINTEA V: EM DEFESA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS COMO A CHAVE DO SÉCULO XXI	104
CAPÍTULO 3: O MOVIMENTO PELA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O PROCESSO CONFINTEA VI DO SÉCULO XXI, NO SUL DO PLANETA	116
3.1 CONTEXTO DO <i>LÓCUS</i> DA CONFINTEA VI.....	116
3.2 O MOVIMENTO PELA EJA NO PROCESSO CONFINTEA VI	130
3.2.1 O MOVIMENTO ATRAVÉS DOS FÓRUMS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	136
3.2.2 FÓRUM INTERNACIONAL DA SOCIEDADE CIVIL (FISC): MOVIMENTO PELA INCIDÊNCIA NA CONFINTEA VI.....	152
3.2.3 OUTROS MOVIMENTOS CIVIS E SUAS PROPOSTAS DE INCIDÊNCIA SOBRE A CONFINTEA VI	168
3.3 CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CONFINTEA VI): AVANÇOS E LIMITES	195
CAPÍTULO 4: DIVERSIDADE, INCLUSÃO E SUSTENTABILIDADE COMO DESAFIOS PARA A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	211
4.1 POLÍTICA EDUCACIONAL, EMANCIPAÇÃO E CIDADANIA.....	214
4.2 EDUCAÇÃO PARA A AFIRMAÇÃO DA DIVERSIDADE NA EJA	225

4.3 EDUCAÇÃO PARA A INCLUSÃO: EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM COMO DIREITO DE TODOS E AO LONGO DA VIDA	238
4.3.1 EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM COMO DIREITO DE TODOS.....	243
4.3.2 EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: DESAFIOS INCLUSIVOS PARA A POLÍTICA DE EJA.....	258
4.4 EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE: A POLÍTICA DE EJA COMO INSTRUMENTO DE MUDANÇA	270
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	285
REFERÊNCIAS.....	295
ANEXOS.....	307

INTRODUÇÃO

A minha trajetória escolar teve muitos motivos para ser bem curta. Mas os motivos não estavam em mim, nos meus pais, na minha necessidade de trabalhar desde pequeno ou na minha comunidade, eles diziam respeito a um sistema de ensino que não priorizava a educação do povo do campo, mais especificamente as crianças do campo. Foi no campo que nasci e no campo que comecei a minha trajetória escolar, mais precisamente no “povoado” de Porto Grande (hoje Vila de Porto Grande), no município de Cametá/PA.

Não passei pela Educação Infantil. Fui matriculado diretamente na “1ª Série Inferior”¹ do Primeiro Grau. Dos cinco anos que cursei esta etapa, três foram no espaço improvisado da igreja católica local e dois em uma escola já avariada pelo tempo.

Concluí as primeiras séries do Primeiro Grau e, com dez anos de idade, fiquei sem estudar, pois no meu “povoado” não se ofertava o curso de 5ª a 8ª Série; aliás, em nenhuma outra localidade fora da cidade se ofertava tais séries. Daí em diante, fiquei fora da escola devido não ter como ir morar na cidade para continuar os estudos. Passei a trabalhar na lavoura desde então, sem deixar de alimentar o desejo de voltara a estudar. Desejo que foi realizado cinco anos depois, quando foi autorizada a oferta das últimas séries do 1º Grau.

Eu já tinha 15 anos quando retornei à escola, idade com a qual hoje poderia matricular na EJA. Mas não foi o Supletivo que foi implantado na localidade e sim as quatro séries restantes do 1º Grau. Ou seja, por falta de oportunidade não me tornei um aluno da EJA.

O meu interesse pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) começa ainda como aluno de graduação, no curso de pedagogia, quando aconteceram os primeiros contatos com instituições educacionais, onde participei de ações pedagógicas envolvendo professores e alunos desta modalidade de ensino. Eram atividades planejadas no âmbito das disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado, voltadas para o antigo Primeiro Grau.

Em 2001, fui convidado pela Prefeitura Municipal de Cametá/PA para coordenar a EJA no município, momento que houve um aumento significativo do número de matrícula, tanto nas escolas urbanas quanto nas do campo, onde procuramos atender as demandas colocadas pelos movimentos sociais. Esse crescimento se deu basicamente por três motivos: um relacionado à ascensão do governo popular à Prefeitura Municipal de Cametá, que se aproximou significativamente das camadas populares, bem como dos movimentos sociais existentes no município (Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Colônia dos Pescadores,

¹ Em 1976, ano em que fui matriculado pela primeira vez na escola, a Primeira Série era cursada em dois anos: Primeira Inferior (ou “primeira fraca”, como popularmente era chamada) e Primeira Superior (ou “primeira forte”).

Associação de Mulheres, Movimento dos Atingidos por Barragens, entre outros). Estes formavam uma demanda por Educação de Jovens e Adultos ainda reprimida pelas políticas educacionais dos governos estaduais que se sucediam no poder e que, com a administração do Partido dos Trabalhadores (e outros partidos coligados) e com uma sensível abertura política, se aproximaram do poder público e reivindicaram uma educação que fosse ao encontro de seus anseios.

O segundo motivo diz respeito à municipalização do ensino, quando a EJA passou a ser implementada pela Secretaria Municipal de Educação dando mais autonomia para se construir novas políticas para a modalidade em parceria com a sociedade, principalmente do campo cametaense.

Além do diálogo entre governo municipal, movimentos sociais e comunidades do município e a municipalização do Ensino Fundamental, o terceiro motivo foi o surgimento do programa Recomeço – Supletivo de Qualidade deram maior flexibilidade para as ações necessárias na EJA, pelo menos nos setores mais problemáticos como formação de professores, materiais didáticos, flexibilização curricular e formação integral (formação geral e formação profissional).

Na coordenação, tive oportunidade de conviver mais de perto com os problemas enfrentados pelos sujeitos da EJA, tanto pela ausência de ações locais que a fortalecesse como política pública quanto pela existência de visões reducionistas sobre a importância deste campo da educação para a sociedade cametaense. A visão reducionista diz respeito à consideração de que é normal o grande índice de pessoas que não terminam o ano letivo; que os professores não precisam se preocupar em cumprir a carga horária de trabalho; que a EJA é pobre de conteúdo em relação ao ensino regular; entre outros.

Para isso um projeto audacioso foi planejado e posto em prática: “Projeto Cametá-Tapera”. Audacioso no sentido da abrangência em números de pessoas e grupos de trabalhadores (garis, pescadores, trabalhadores rurais; da cidade, do quilombo, das vilas, das ilhas, das colônias) e dos anos de escolaridade (ensino fundamental); audacioso quanto à metodologia partindo da consideração que o(a) aluno(a) da EJA, mesmo não tendo escolaridade ou que frequentou pouco a escola, tem muitos saberes e era desses saberes que se nutria a prática pedagógica dos educadores ampliando e produzindo novos conhecimentos que o ajudavam a fazer outras leituras da sua vida, do seu lugar e do mundo; audacioso no sentido de aliar educação geral com formação política e para o trabalho (possibilitando conhecimento técnicos para que os sujeitos desenvolvessem com mais sucesso suas atividades produtivas).

Nesse período que estive na coordenação de EJA – 2001 a 2003 (no ano de 2003 atuei como orientador pedagógico dentro da coordenação de EJA) – o governo Federal já estava colocando em prática uma nova política para a educação brasileira que teve como marco a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 1996, que deu a base para uma forte política curricular criando diretrizes e parâmetros para as escolas brasileiras. Então, esse meu envolvimento com a EJA e a política curricular que estava sendo implementada, me levou, em 2003, a fazer seleção para o Mestrado em Educação desenvolvendo a dissertação sobre a política curricular brasileira para a Educação de Jovens e Adultos, analisando as diretrizes e as propostas curriculares elaboradas durante o governo Fernando Henrique Cardoso.

Mas este não foi o tema do projeto que originalmente foi entregue para a seleção de mestrado. O que inicialmente tinha proposto era estudar o movimento pela EJA no estado do Pará no processo de reorientação curricular que estava sendo exigido no Brasil. Ou seja, Estudar o movimento pela EJA já me interessava desde o mestrado.

O interesse por estudar o movimento pela EJA se fortaleceu, ainda mais, quando começou o processo de preparação para CONFINTEA VI, e vi o interesse de diferentes movimentos, instituições, organizações, pela EJA, principalmente quando participava das reuniões do Fórum Paraense de Educação de Jovens e Adultos.

Outro fator que tem me ligado cada vez mais a esta modalidade de ensino é por fazer parte de um grupo de docentes que trabalham com as disciplinas do núcleo eletivo de EJA, no curso de Pedagogia, do Campus Universitário do Tocantins (Cametá-PA), da Universidade Federal do Pará (UFPA), que tem me possibilitado lidar com questões teóricas e práticas que a envolvem.

Portanto, meu interesse pela EJA é proveniente das várias formas de envolvimento que tenho travado com ela: como aluno de Pedagogia, como professor, como pesquisador e militante da educação.

A pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem contribuído de forma de forma significativa para o repensar crítico sobre como esta “modalidade” tem sido considerada na teoria e na prática nos diferentes momentos históricos, em diferentes territórios, por diferentes grupos sociais e instâncias governamentais.

Considerando que contextos diversificados assumem também concepções diversificadas de educação e de política, estas se encontram no meio de uma tensão protagonizada pelos grupos que estão envolvidos no que considero movimento pela EJA. Esta

pesquisa parte do seguinte problema: existe um movimento pela EJA que estejam produzindo agendas desafiadoras para a política educacional voltada a este campo de ensino?

Tem como objetivo mais geral analisar o movimento pela EJA considerando os desafios postos por suas agendas a política educacional voltada a esta modalidade. Mais especificamente, busca discutir sobre as recomendações para a educação de adultos existentes nas CONFINTEAS; refletir sobre os diferentes movimentos pela EJA atuantes no processo CONFINTEA VI; analisar os desafios colocados pelas agendas produzidas pelos diferentes movimentos pela EJA quanto à diversidade, à inclusão e à sustentabilidade.

A minha Tese é que existe um movimento pela Educação de Jovens e Adultos que apresenta um envolvimento local, regional e mundial cujas diferentes agendas colocam desafios para a política de EJA. Procuo sustentá-la analisando o conteúdo dos principais documentos produzidos no movimento pela EJA no processo de preparação para a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI) em diferentes níveis – grupal e institucional – a luz das atuais produções literárias da área.

A pesquisa realizada é do tipo documental. Considero que a pesquisa documental é tem fundamental importância para a pesquisa em ciências sociais e humanas. Ela é indispensável porque a maior parte das fontes escritas – ou não escritas – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Saint-Georges (1997, p. 30) considera que “[...] a *pesquisa documental* apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação” (*Grifos do autor*). Considero essas características importantes, mas a pesquisa documental realizada para esta Tese foi mais além, visto que a “recolha” constituiu um momento de reflexão crítica sobre a construção e a intenção dos mesmos; e a “verificação dos dados” (identificação das tendências) serviu para analisar as temáticas considerando a realidade que temos na EJA e o que ainda é desafio para a elaboração e execução de políticas neste campo. Os documentos analisados foram concebidos como construção coletiva, portanto um constructo social, marcado pelos olhares multifacetados sobre a EJA que temos, que se articulam para propor saídas para as problemáticas apontadas.

Essa visão se pauta no entendimento de que os documentos são “verdadeiros *factos de sociedade*” como considera Saint-Georges (1997). Eles surgem da realidade social (neste caso a realidade da EJA) e se volta a ela. É por isso que os conteúdos dos documentos devem ser analisados de forma crítica considerando o contexto histórico e social do momento em que foram produzidos.

Documento, palavra de origem latina – *documentum*: “aquilo que ensina ou serve de exemplo ou prova”. Documento é toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova. Portanto, pesquisa documental – é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos. Os documentos podem ser de fontes primárias e secundárias; fontes escritas ou não. A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A opção pela pesquisa documental se deu pelo conhecimento que eu tinha sobre diferentes momentos coletivos (conferências, encontros etc.) que se propunha a elaborar documentos preparatórios para a CONFINTEA VI, uma exigência formal da UNESCO para se chegar a elaboração final do Marco de Ação de Belém. O processo deveria seguir fases determinadas de produção dos documentos: documentos nacionais que serviriam de base os documentos regionais que por sua vez alimentariam o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE), que seria a base para as discussões e elaboração final do documento da CONFINTEA VI. Todo processo guiado pelo questionário elaborado pelo *Institute for Lifelong Learning* da UNESCO (UIL).

Os documentos resultantes desse processo são oficiais já que o poder público foi o principal articulador da elaboração dos mesmos seguindo regras postas pela própria dinâmica de organização da Conferência, considerando algumas exceções, que foi marcada, a exemplo das versões anteriores, pela institucionalidade.

No entanto, foi-me surpreendente a etapa de coleta de material, pois a medida que fui buscando os documentos oficiais exigidos pelos/as organizadores/as da Conferência, fui encontrando também materiais produzidos pelo movimento da sociedade civil que não foram considerados no GRALE, mas que surgiram com a intenção principal de incidir sobre as discussões, mas principalmente no documento final da CONFINTEA VI chamado Marco de Ação de Belém.

Isso mostra que o trabalho de análise se iniciou com a coleta dos materiais, que não se configurou como um momento acumulação cega e mecânica dos documentos, mas aberto a complexidade do objeto estudado que foi possibilitando um acúmulo cada vez mais amplo de dados importantes para a pesquisa. À medida que foram sendo colhidas as informações, foi se desenvolvendo a elaboração da percepção do fenômeno e guiada pelas especificidades dos materiais selecionados.

Os documentos são classificados em dois grupos de acordo com a sua origem: os que considero oficiais do processo de preparação da CONFINTEA VI, solicitados pela UNESCO:

- a) o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI) denominado “BRASIL – Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida”, composto de três partes: diagnóstico nacional, desafios e recomendações para a Educação de Jovens e Adultos;
- b) a declaração final da América Latina e Caribe denominado de “Compromisso renovado para a aprendizagem ao longo da vida: proposta da América Latina e Caribe”, produzida na Conferência Regional Preparatória para a Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada na Cidade do México, no período de 10 a 13 de setembro de 2008 e que apresenta a especificidade e heterogeneidade desta região, assim como enfatiza suas recomendações para a EJA e as estratégias de ação;
- c) o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE), que é um documento que reúne informações sobre a EJA nas cinco regiões do mundo abarcando temáticas que foram consideradas basilares para os debates na CONFINTEA VI;
- d) os documentos elaborados pelas CONFINTEAs (relatório, declaração, agenda), nos quais busco evidências da existência de proposições acerca da diversidade, inclusão e sustentabilidade como temáticas importantes para a política de EJA, inclusive o “Marco de Ação de Belém” que é o documento final da CONFINTEA VI, que põe em evidência os desafios mundiais que a EJA deve enfrentar de forma global e apresenta as recomendações que gira em torno da alfabetização de adultos enquanto prioridade.

No outro grupo estão os documentos de incidência elaborados pelos movimentos da sociedade civil:

- a) o Documento de Incidência da Sociedade Civil produzido no Fórum da Sociedade Civil, realizado em Belém, em 2009 (às vésperas da CONFITEA VI), assim como as proposições de incidência do *caucus* da sociedade civil, que revelam as avaliações e proposições da sociedade civil do mundo inteiro para a EJA e que

deveria ser consideradas não só pela CONFINTEA VI, mas para os Chefes de Estado de todo o mundo;

- b) o Relatório-síntese do XI Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos, que foi um documento resultante do contexto em que foi preparada a CONFINTEA VI, pois este ENEJA foi realizada em Belém do Pará, em 2009, cidade e ano em que foi realizada a última Conferência.²
- c) a Declaração da Rede de Educação Popular Entre Mulheres (REPEM): Educação inclusiva, digna e permanente para as mulheres, que é resultante de um seminário interno que discutiu o documento Marco de ação de Belém, base para a CONFINTEA VI, e elaborou tal Declaração no intuito de contribuir com o documento final da referida Conferência;
- d) O documento da Oficina de Educação e Gênero “Mulheres em Movimento pelo direito à Educação: Estratégias da GEO para CONFINTEA VI”, que é um documento de incidência sobre a Conferência no sentido colocar em evidência as preocupações desta em cobrar qualidade no atendimento educacional das mulheres jovens, adultas e idosas através da EJA;
- e) a “Declaração Internacional de Estudantes Adultos”, Conferência Internacional de Estudantes Adultos, realizada de 31 de março a 4 de abril de 2009, na Escócia, que propôs mais participação dos estudantes nas discussões, avaliações assim como na elaboração e execução de ações no campo da EJA;
- f) o documento de incidência elaborado pela Ação Educativa.

A quantidade de documentos que inicialmente pretendia analisar aumentou e aumentou também a dúvida de como tratar esses documentos. Priorizar um ou alguns seria limitar os olhares, a participação, os interesses, as utopias, ou melhor, a riqueza do processo de preparação da CONFINTEA VI. No entanto analisar todos os documentos nas suas especificidades seria amplo demais pela diversidade de temáticas que apresentam referentes à EJA.

Foi então que tive acesso ao artigo de Maria Clara Di Pierro, publicado em 2001, que trata do tema “Descentralização, focalização, e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos”. Onde ela analisa os programas voltados a EJA implementados no Brasil na década de 1990 a partir das tendências neles identificadas e

² No texto da Tese cito também os relatórios dos ENEJAS VI, VII e IX no sentido de mostrar que os Fóruns de EJA no Brasil se auto-avaliam como movimento.

as suas reverberações nesse “campo educativo”³. No referido artigo ela trata o termo “tendência” para dignar a “convergência” apresentadas pelos programas a determinadas características que lhes são mais marcantes.

Neste sentido considerei interessante encontrar e analisar as “tendências” apresentadas pelo conjunto de documentos coletados (tanto os oficiais da conferência quanto os elaborados pelos movimentos da sociedade civil). A palavra **tendência** vem do latim *tendentia*, que significa tender para, inclinar-se para, ser atraído por, intenção, propósito. Uma tendência não aparece de forma repentina ela vai se constituindo como movimento até tornar-se realidade. Em outras palavras: “A tendência se desenvolve lentamente, sem sobressaltos. Quando está para sofrer uma mudança, ela começa a emitir sinais muito antes do movimento tornar-se claro.” (DRFOX, 2007, s/p).

Identifiquei nos documentos elaborados no processo de preparação da CONFINTEA VI que diversidade, inclusão e sustentabilidade são tendências presentes em seus conteúdos, mas que não surgiram de forma inédita nesse processo, pois emitiram sinais nas CONFINTEAS anteriores, realizadas durante o século XX, como mostro no Capítulo 2 desta Tese. Isso é que configura **tendência** como movimento, que pode ser espontâneo ou induzido por um grupo significativo de pessoas em torno de proposições semelhantes, identificáveis através de variados meios, como neste caso os documentos.

Se tendência é movimento, “tenda a”, logo ela tem como característica o dinamismo que por sua vez pode levar a mudanças como considera Ribeiro e Kakuta (s/d). A existência de tendências depende de condicionantes (sociais, históricas, culturais, políticas, econômicas, legais etc.) que influenciam para que elas se constituam. Se tendência tem a ver necessariamente com mudanças, as identificadas nos documentos elaborados no movimento pela EJA tendem a esse **desafio**: promover mudanças na educação voltada para os sujeitos jovens, adultos e idosos.

Mas antes de qualquer análise dos documentos foi questionado a sua pertinência e eficácia, sobretudo para se ter certeza dos dados que se poderia obter com os documentos (BELL, 1997). A pertinência é revelada pelo contexto em que esses documentos foram elaborados. Todos foram elaborados no movimento de preparação da CONFINTEA VI, revelando as preocupações das diferentes instituições e movimentos com os resultados da mesma, por isso se configuram num esforço de incidência sobre o seu documento final.

³ Di Pierro (2001) usa o termo “campo educativo” para designar a Educação de Jovens e Adultos. Considero que tratar a EJA como “campo educativo” é abarcar toda sua complexidade teórica, prática, política e histórica. É neste sentido que uso o termo nesta Tese.

Os documentos foram revelando o posicionamento de cada sujeito coletivo e se configurando como testemunho produzido frente a uma realidade social cujo conteúdo foi sistematizado e submetido a uma análise crítica. Para Saint-Georges (1997, p. 41) “[...] é raro ser possível aceitar de imediato um testemunho [...] Impõe-se sempre uma atitude crítica”. Essa atitude é importante para não deslocar os documentos do contexto histórico e social em que foram elaborados, pois é aí que a sua pertinência deve ser observada.

A análise documental apresentou algumas vantagens para esta pesquisa: primeiro, pelo fato dos documentos serem uma fonte natural de informações tendo origem num determinado contexto e, portanto, retratarem e fornecerem informações sobre um mesmo assunto e, segundo, por serem os documentos constituidores de uma fonte de pesquisa estável e rica, pois permanecem através dos tempos, podendo servir de base a diferentes estudos, com diferentes enfoques, dando assim mais estabilidade aos resultados obtidos nos estudos (ANDRÉ, 2002).

Burgess (1997, p. 152) defende que a informação documental “[...] tem que ser contextualizada [*isto se*] os materiais se destinam a ser usados de modo descritivo ou em termos de estabelecimento de generalizações.” (*Grifo meu*). Esta pesquisa compreendeu o conteúdo dos documentos desta forma, dado que estes são feitos por pessoas e, conforme se refere Saint-Georges (1997, p. 41), “[...] o que os indivíduos e grupos exprimem é o reflexo da sua situação social, dos seus pólos de interesse, da sua vontade de afirmarem o seu poder, do seu sistema de crenças, dos seus conhecimentos.”

Tendo como base a noção de *crítica histórica* formulada por Saint-Georges (1997) esta pesquisa apresenta um processo de análise documental que pretendeu “[...] examinar metodicamente os documentos para se esforçar por determinar o seu alcance real e tentar medir o grau de confiança que possa ser-lhes concedido, tanto no que *são* como no que *dizem*.” (pp. 42-44, *grifos do autor*).

No que respeita ao procedimento relativo à análise dos documentos, foi realizado no decurso dos seguintes momentos:

Primeiro momento

O início da pesquisa foi bastante árduo, pois tratou-se da recolha dos documentos e sistematização destes. São documentos escritos que estavam dispersos em vários locais (principalmente virtuais) e em diferentes formas (impressas e digitalizadas). Como o movimento pela EJA envolve diferentes grupos e entidades, foi preciso estabelecer contatos com aqueles(as) que detinham, em arquivos, documentos sobre a CONFINTEA, assim como foram coletados alguns documentos durante a realização da CONFINTEA VI e outros

baixados dos sites das entidades envolvidas no movimento pela EJA. Assim, foram utilizados: 1) os arquivos existentes nos sites das entidades; 2) os arquivos pessoais de sujeitos diretamente envolvidas no movimento pela EJA; 3) e os arquivos de órgãos educacionais ligados ao Estado. Os documentos dispersos foram organizados num arquivo para facilitar a consulta. O arquivo é composto por diversos tipos de documentos: notas avulsas de sites; documentos oficiais; relatórios; orientações; agendas; declarações etc.

Nesse momento foi realizada uma leitura atenta dos documentos, procurando interpretá-lo, assim como um exame dos aspectos materiais do documento verificando a sua pertinência para o desenvolvimento da Tese.

Segundo momento

Após uma primeira interpretação foi possível realizar a síntese e a análise do conteúdo dos documentos. Os procedimentos de análise compreendem dois conjuntos de ações:

O primeiro conjunto de ações diz respeito à **análise crítica dos documentos**: a) **crítica externa** – para saber da validade dos documentos: se eram genuínos e não forjados. A documentação organizada foi submetida a uma crítica externa na tentativa de clarificar os aspectos de autenticidade e genuinidade da mesma, não sendo utilizado nesta pesquisa qualquer documento forjado com outros propósitos que não a documentalidade dos vários aspectos das agendas. São todos documentos de época e mostram bem o contexto de trabalho e discussão que envolve o movimento pela EJA. O fato de ter participado de alguns momentos (eventos) onde os documentos foram elaborados – para além de poder levantar problemas de subjetividade inerentes – prova ainda, ao contrário, a veracidade dos documentos em presença; b) **crítica interna** – quando foram necessárias questões como: de que tipo de documento se trata? Que diz de fato o documento? Quem o produziu? Qual foi a finalidade? Quando em que circunstâncias foi produzido? Procurei interpretar o seu conteúdo, perceber as histórias e as características dos movimentos pela EJA, bem como entender o processo de produção dos documentos, quem os produziu, para que foram produzidos e que conteúdos possuem. Este momento da análise documental resultou num ficheiro que inclui um resumo de cada documento que permitiu a posterior redação dos aspectos relativos à caracterização das agendas propostas pelo movimento pela EJA, bem como os aspectos relativos à interpretação dos dados.

O segundo conjunto de ações foi relativo à **análise do conteúdo dos documentos**. Este foi o momento de se encontrar as **tendências** no conteúdo do conjunto de documentos coletados e analisá-las. Assim, três ações básicas foram importantes:

- a) **redução dos dados** que foi guiado pela seguinte questão: de que temáticas tratam os documentos? – aqui os documentos foram desconstruídos um a um. Os dados foram separados em unidades relevantes e significativas (unidades de análise) que neste caso foram frases, parágrafos e trechos de parágrafos, usando como critério de escolha as temáticas as que se referiam. Isso foi feito, por documento, através do preenchimento de um quadro que continham três colunas com os itens: Documento, Unidades de Análise e Temáticas (ver anexo 1).
- b) **apresentação dos dados** – foi um processo que permitiu a simplificação da informação, através de quadros-síntese dos conteúdos, de modo que possibilitasse a obtenção de conclusões sobre as tendências predominantes entre os documentos, ou seja, os “reflexos do movimento”. Esses reflexos foram possíveis visualizar através dos quadros-síntese, elaborado por tema, contendo quatro itens: Documento, Unidade de Análise, Tendência e Tema (ver anexo 2).
- c) **conclusões** – implicou em maiores níveis de inferências considerando tanto o processo de recolha de dados quanto o de análise de conteúdo, pois as tarefas de redução e apresentação dos dados permitiram fazer afirmações sobre as tendências presentes no conjunto de documentos pesquisados: diversidade, inclusão e sustentabilidade. Tais afirmações avançam progressivamente desde o descritivo (no que diz respeito ao que está de forma velada na escrita dos documentos) ao analítico (quanto às análises críticas dos temas, embasadas teoricamente em autores/as da área) e desde o concreto (do que se tem em termos de políticas de EJA e suas problemáticas) ao abstrato (do que se espera em termos ação presente e futura configurada nas proposições presentes nos documentos).

Para as análises críticas alguns autores foram referências para a sustentação dos argumentos e chegar às conclusões. Para a discussão sobre movimento da sociedade civil a principal referência foi Boaventura de Sousa Santos que o considera como um caminho para uma nova sociabilidade humana, através de uma rede de solidariedade, a partir de uma *zona intercultural contato*; na análise das CONFINTEAS foram fundamentais os textos de Timothy Ireland, que ocupando a cátedra de EJA no Brasil, pela UNECO, é um conhecedor das dinâmicas de realização das referidas Conferências; Maria Clara Di Pierro e Maria Margarida Machado foram fundamentais para o entendimento das políticas de EJA implementadas no Brasil; Moacir Gadotti e Paulo Freire são autores que inspiram a concepção de Educação de Jovens e Adultos da qual parto para discutir e analisar o movimento pela EJA,

suas políticas e seus desafios, pois a partir de seus escritos é que considero-na como um direito de todos, com qualidade social, que esteja a favor da emancipação e libertação de todos(as) os(as) cidadãos e cidadãs independentemente de suas condições sociais, econômicas, ambientais, étnicas, sexuais, etárias, geográficas, culturais etc., constituindo possibilidades de melhoria da qualidade vida, ao longo da vida e por toda a vida.

O texto está organizado em quatro capítulos: no primeiro capítulo trato das **Concepções Teóricas sobre Educação, Educação de Jovens e Adultos e Movimento**, onde discuto o papel e a função da educação na realidade em que vivemos neste início de século XXI, cujas políticas ainda provem da racionalidade econômica e do que esta espera da escola enquanto contribuição para o desenvolvimento. Papel e função marcadas pela globalização da economia de ordem capitalista que tem colocado muitos desafios para a educação e para a aprendizagem, o que nos coloca a necessidade de encontrar alternativas no sentido de que outra educação é possível para além do capital. Aponto os entendimentos teóricos acerca dos movimentos empreendidos pela sociedade civil em prol de uma educação melhor socialmente, especialmente a oferecida pela Educação de Jovens e Adultos. E, por fim, argumento pela necessidade de se pesquisar a Educação de Jovens e Adultos, recolocando sua grande pertinência social que deve ser reconhecida não apenas pelos movimentos da sociedade civil, mas principalmente na agenda pública dos Estados e dos Governos (federal, estadual e municipal como é o caso do Brasil).

O segundo capítulo tem como tema **O Lugar da Diversidade, da Inclusão e da Sustentabilidade nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS)**, onde faço uma análise sobre o foco das proposições presentes nos documentos finais das cinco Conferências que foram realizadas no século XX, procurando destacar o lugar das temáticas a diversidade, inclusão e sustentabilidade na medida em que vão aparecendo no conteúdo das agendas elaboradas. Essa análise é importante, pois mostra como elas foram “emitindo sinais” e se constituindo enquanto tendências no campo da EJA.

O terceiro capítulo discute **O Movimento pela Educação de Jovens e Adultos no processo CONFINTEA VI** mostrando que existe um movimento pela EJA, que vai além dos clássicos movimentos sociais (de classe ou de categorias), que se consolida pela articulação entre diferentes movimentos criando uma rede de solidariedade entre estes e entre Estado e Sociedade Civil, principalmente através de fóruns, em níveis global, regional e local. Para isso analiso os documentos produzidos nesse movimento de preparação da referida Conferência procurando historicizar esse processo e apontar as tendências (diversidade, inclusão e

sustentabilidade) presentes nas avaliações e proposições de diferentes grupos que intencionaram incidir nas discussões e no documento final da mesma.

No quarto capítulo, que versa sobre a temática **Diversidade, inclusão e sustentabilidade como desafios para a política de Educação de Jovens e Adultos**, inicialmente discuto sobre o significado de política educacional, emancipação e cidadania como elementos importantes para a EJA se considerada como um dos meios de melhoria das condições de vida dos seres humanos. Em seguida analiso os desafios que o movimento pela EJA colocou para a política educacional neste campo considerando o conteúdo dos documentos elaborados pelos movimentos que se articularam a nível nacional e internacional pela melhoria da oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no processo CONFINTEA VI. Partindo do questionamento sobre quais os desafios tais documentos proporcionam para se pensar em políticas curriculares, pode-se perceber que algumas temáticas tiveram certa evidência nos dois momentos de análise dos documentos (crítica e de conteúdo) como: a diversidade que me levou a discutir a educação para a diversidade social; a inclusão de pessoas na e através da educação considerando a perspectiva da educação para a inclusão; e a preocupação com as problemáticas ambientais do planeta remetendo meu olhar para a educação para a sustentabilidade.

CAPÍTULO 1

CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E MOVIMENTO

Este capítulo tem como objetivo discutir o papel e a função da educação na realidade em que vivemos neste início de século XXI, marcado pela globalização da economia de ordem capitalista que tem colocado muitos desafios para a educação e para a aprendizagem, buscando apontar alternativas no sentido de que outra educação é possível para além do capital. Aponta os entendimentos teóricos acerca dos movimentos construídos pela sociedade civil basilares para esta Tese. E, por fim, argumenta pela necessidade de se pesquisar a Educação de Jovens e Adultos.

1.1 PAPEL E FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se mostra no final da primeira década do século XXI como um espaço de interesse dos organismos internacionais, do Estado, dos movimentos sociais, da sociedade civil organizada e de ONGs. Podemos considerar esse fato como histórico, pois nunca tivemos tantas agendas sendo apresentadas e discutidas – nos âmbitos local, regional, nacional e mundial – ou seja, na atualidade a EJA passa por um momento de rediscussão no que diz respeito a políticas voltadas para esse campo⁴ e nesse processo existe uma diversidade de interesses – das mulheres, dos negros, dos educadores, dos educandos, dos indígenas, dos privados de liberdade, da população do campo e outros grupos populacionais – o que me leva a afirmar que existe um movimento pela EJA e que nesse movimento são discutidas agendas que devem tornar a EJA mais inclusiva, diversa e sustentável.

É interessante investigar o que essas agendas estão propondo, a que realidade estão tentando responder, a que interesses pretendem atender, de quem são os interesses defendidos. Nos principais eventos voltados à reflexão e proposição de agendas à EJA dos quais participei

⁴ A EJA enquanto campo é entendida aqui como um espaço social que possui uma dinâmica singular em relação a outros setores do universo social, objetivada em fronteiras simbólicas que delimitem “[...] seu território, seus agentes, suas regras, seus troféus, seus mecanismos de ingresso e de exclusão[...]” (BARROS, 2003, p. 40). A EJA entendida como campo requer o reconhecimento da especificidade visto que possui um conjunto de interesses fundamentais compartilhados que garantem sua existência e funcionamento, bem como de sua autonomia em relação a outros campos.

(Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, Fórum Mundial da Sociedade Civil e CONFITEA Ampliada – Um outro mundo é possível) e outros que não participei diretamente – Fórum Mundial da Educação e VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI) –, mas que tive acesso aos conteúdos discutidos, foi possível observar a frequência de discursos que defenderam uma Educação de Jovens e Adultos que considere concepções como: educação e aprendizagem ao longo da vida, educação como direito, educação para a sustentabilidade, educação para inclusão. Esses temas marcam o processo de preparação da CONFINTEA VI desde a sua preparação até as recomendações finais, no sentido de que outra Educação de Jovens e Adultos é possível e necessária em função das novas demandas sociais, culturais, ambientais e econômicas.

Proferida por diferentes grupos, como os acima referidos, essas concepções – de educação e de pedagogia – podem não ter o mesmo significado, o que me leva a afirmar que elas se encontram no meio de um conflito protagonizado pelos grupos que estão envolvidos nesse movimento.

Tal movimento tem funcionado como ato comunicativo entre diferentes grupos e instâncias, inclusive com o fortalecimento da aliança da Sociedade Civil com o Estado, como tem acontecido no Brasil, principalmente em torno do processo CONFINTEA VI. Nesse processo comunicativo considero importante a existência dos “intelectuais orgânicos”, como considera Gramsci (1982). Entendo que intelectual orgânico, nesta visão, não é unicamente o intelectual que está vinculado e comprometido com a população desfavorecida econômica e socialmente, pois de acordo com o autor acima referido:

[...] cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo e de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político [...] (p. 3).

Resende (2006) também compreende desta a forma quando considera que:

[...] orgânico, em síntese, é o intelectual que participa, que age, que ajuda na formulação de uma nova hegemonia ou se engaja na manutenção da hegemonia existente. De um lado e do outro, a organicidade vem do comprometimento, da participação, na formulação de idéia que ajudem na ação política, seja ela hegemônica ou contra-hegemônica. (p. 6).

No entanto quando me refiro ao movimento pela EJA considero importante o papel dos intelectuais orgânicos pertencentes aos grupos sociais que não detém o poder hegemônico nas decisões das políticas sociais, especialmente na educacional. Aos intelectuais

representantes das “classes subalternas” cabe a imprescindível tarefa de romper com a hegemonia burguesa a partir da formulação de questionamento e crítica social capazes de abalar e superar a ideologia dominante (como tem acontecido nos Fóruns de EJA e no Fórum da Sociedade Civil, assim como no movimento de estudantes de EJA e de mulheres os quais tem elaborado proposições no campo da EJA) e, numa segunda etapa, desenvolver as bases de uma nova ideologia que dará sustentação e suporte a ação prática, entendida como “práxis revolucionária”, como no momento da configuração teórico-prática das políticas de EJA.

Pessoas pertencentes a diferentes grupos populacionais, a diferentes organizações e instituições têm encontrado espaços coletivos de discussão e proposição para a melhoria da EJA, onde tem experimentado um exercício político pautado nas suas experiências construídas cotidianamente na militância e articuladas com os saberes cientificamente produzidos. A ação dos intelectuais orgânicos no interior do movimento social provoca uma reação que posso chamar de revolucionária, visto que tem favorecido um conhecimento crítico de sua própria realidade e a criação mecanismos de transformação social. Estes tem colocado seus conhecimentos (principalmente os científicos, como é o caso dos muitos professores e pesquisadores ligados a universidades) a serviço da luta por uma outra educação.

Colocar no poder de decisões (legislativa e executiva) representantes cujas condições de intervenções e decisões conscientes foram forjadas no interior do movimento social, contrariando o determinismo do capital cultural e linguístico, funda o reconhecimento que a formação dos trabalhadores extrapola a escola, a sala de aula, tornando em muitos casos esse espaço inócuo, sem sentido. Isso é mais contundente ainda quando se fala da educação de trabalhadores que moram e trabalham no campo onde a escola se organiza com base em uma educação que apresenta uma austera característica urbanocêntrica.

Os movimentos sociais vem se articulando propondo suas agendas, pois representam forças sociais organizadas que aglutinam as pessoas formando um campo de atividades e de experimentação social que são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais. É disso que fala Gohn (2007) quando revela que as experiências, conhecimentos e saberes que os movimentos sociais articulam em suas ações são resultantes de experiências que se recriam cotidianamente na adversidade de situações que enfrentam, pois nesse momento as energias sociais que antes estavam dispersas são canalizadas e potencializadas por meio de suas práticas em “fazer propositivos”.

Pensar em outros ou novos processos e espaços formativos assim como no papel e função da educação é fundamental no momento em que vivemos perspectivas globais,

impulsionadas principalmente pela produção e reprodução cada vez mais ampliada do capital o que torna mais complexas as questões que envolvem cultura, direitos, conhecimento, condições sociais e econômicas.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2004) afirma que no mundo todo, os líderes estão empenhados na busca de meios alternativos de serviços educacionais quer esteja movido pelo setor econômico ou pelas inovações científicas e tecnológicas, quer pelas iniciativas comerciais. Essa afirmação já deixa claro de antemão que a preocupação é com uma educação que esteja em estreita comunicação, ou melhor, sendo determinada pelas exigências de uma economia globalizada e pela necessidade de fortalecimento do comércio. A educação nesse sentido é vista como um espaço de formação técnica de pessoas para atuar na produção e na comercialização de mercadorias.

O movimento pela EJA tem se colocado a favor de uma educação como direito de todos, mas que vá além da formação técnica, que apresente uma dimensão política, ética e sociocultural, para isso faz-se necessário que espaços coletivos (como os fóruns de EJA) liderem as discussões e proposições, envolvendo os diferentes sujeitos coletivos orientados e conscientes da necessidade de mudanças que coloquem suas agendas a serviço da transformação das sociedades e da vida dos indivíduos.

Para a UNESCO (2004) à medida que a sociedade se torna mais complexa, que novas instituições são criadas com suas metas estabelecidas, e que a informação e o conhecimento se expandem, surge a necessidade de adquirir novas capacidades para sobreviver numa nova era. Portanto, a educação nunca se completa. Todo cidadão, independentemente de quão bem educado tenha sido, precisa continuar aprendendo, desaprendendo e reaprendendo. Dadas essas situações de percepção confusa, impõe-se a necessidade crítica de que a educação continue a construir competências.

O reconhecimento da complexidade do mundo no século XXI deve ir muito além do turbilhão de conhecimentos científicos produzidos. Trata-se também da multiplicidade de formas de uso desses conhecimentos de forma interessada e interesseira, o que nos coloca vigilante sobre o benefício que este uso traz para população em geral. A complexidade do mundo vai além, por que envolve não só ciência, mas também culturas; não só conceitos, mas também valores; não só deveres, mas também direitos conquistados; não só sobreviver, mas viver com dignidade; não só produzir riquezas, mas distribuí-la equitativamente; etc. E a educação deve ser pensada neste contexto em que o ser humano deve ser considerado em toda a sua diversidade social, cultural, sexual, econômica, histórica etc.

Essa visão está de acordo com a ideia de que o papel e a função da educação estão estritamente vinculados com o contexto histórico pelo qual uma determinada sociedade passa. No Brasil este ponto de vista foi defendido por Lourenço Filho que, no que pese todas as críticas que recebe até hoje, dizia que se as novas condições de vida, se novos problemas e conflitos surgem, reflexos ocorrerão no espaço educativo, ou seja, o que a educação em determinado momento exige é que se compreenda as mudanças das condições da existência em que nem todos os valores se subvertem, mas a técnica de viver que se apresenta às novas gerações é diversa da nossa, em razão dos progressos da ciência, da economia industrial, dos novos poderes que o homem conquistou sobre a natureza, sobre a vida e a morte, sobre o pensamento (LOURENÇO FILHO, 1944).

De acordo com as exigências históricas vão sendo colocadas as opções em relação à tendência educacional a ser adotada, à concepção de educação a ser seguida e às teorias a serem usadas nas políticas educacionais. Isso vai ter suas repercussões no papel e função que a formação deve exercer em resposta às cobranças dos diferentes contextos sociais, culturais e econômicos. No Brasil na tentativa de solidificar as ações de um característico movimento renovador na área da educação, Lourenço Filho (1927) denunciava o fato da escola tradicional não servir mais ao povo, e não servia porque estava montada para uma concepção social já vencida, senão morta. A cultura escolar, bem ou mal, vinha servindo os indivíduos que se destinavam às carreiras liberais, mas nunca às profissões normais de produção econômica. Isso mostra a defesa do autor da existência de uma profunda articulação entre a educação e a vida social em que uma escola moderna só seria “escola do trabalho”.

Concordo com o ponto de vista de que o papel da educação esteja articulado com o momento histórico vivido ou vindouro, no entanto defendo que se tenha o cuidado em perceber a necessidade da existência não só de uma educação determinada pelo contexto histórico, mas de uma educação que contribua na construção da história da sociedade. Não acreditar somente nos pressupostos escolanovistas sobre o papel da educação, a qual defende que o verdadeiro papel da educação, principalmente da educação oferecida pela escolar primária, é o de adaptar os futuros cidadãos, material e moralmente, às necessidades vindouras, e que essa integração do educando na sociedade resume toda a função da escola gratuita e obrigatória (LOURENÇO FILHO, 1927), mas reconhecer também que além da escola existem outros espaços educativos que formam amplamente as pessoas na perspectiva de torná-lo cidadão: o sindicato, as associações, as ONGs, os Fóruns, as religiões, as colônias, as cooperativas, as comunidades, os hospitais, as empresas são alguns desses espaços formativos. O cidadão do qual falo não é o que apenas sabe escolher bem seus representantes

(na democracia representativa), mas aquele que assume sua condição de sujeito, exercendo seu papel dirigente na definição do seu destino, dos destinos de sua educação e da sua sociedade. Nessa perspectiva, ser cidadão é ser político, capaz de questionar, criticar, reivindicar, participar, ser militante e engajado, contribuindo para a transformação de uma ordem social injusta e excludente. É esse tipo de formação que tenho defendido, em trabalhos anteriores, para os jovens e adultos (GOMES, 2004; GOMES, 2005), e que é necessário para toda a educação brasileira.

Embora tenham ocorridas transformações no mundo em diferentes instâncias da vida social, cultural, científica e econômica continuamos com um modelo de educação que na prática sofreu pouca inovação. Muitas sociedades, especialmente logo após os anos de independência e de desenvolvimento social que se seguiram à Segunda Guerra Mundial, focaram inicialmente na educação de adultos e na erradicação do analfabetismo em adultos; a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, afirmou em seu Artigo 26 que toda pessoa tem direito à instrução gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares e fundamentais, que a instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior e que será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais; algumas nações e sociedades se desenvolveram em termos materiais, medidos por diferentes indicadores da qualidade de vida, mas convivemos neste início de século XXI com índices negativos na educação.

No entanto, milhões de crianças, jovens e adultos em todo o mundo continuam analfabetos e têm mesmo negado o seu acesso à educação básica, negado portanto um direito fundamental. Indicadores como analfabetismo, expectativa de vida escolar, matrícula líquida no primeiro nível, percentual da faixa etária que atinge a 5ª série, proporção entre professor primário e alunos, estudantes do nível terciário por grupos de 100.000 habitantes, percentual do PIB gasto em educação e parcela das despesas governamentais alocadas à educação, todos esses dados nos fornecem elementos comparativos muito significativos entre os países e entre as distintas regiões do mundo.

Esse cenário tem levado os processos de construção de novas agendas para a educação no mundo, e para a Educação de Jovens e Adultos mais especificamente, no sentido de que todos(as) sejam incluídos(as) e um dos principais meios para que isso seja realidade é a educação.

Quando se defende novas agendas para a educação é porque se tem clareza do que historicamente tem caracterizado a formação da população quase no mundo inteiro: uma educação com marcas tayloristas, economicistas, cientificista.

É fato que a educação escolar, tem recebido um olhar diferenciado, o que subsume de certa forma outros modos alternativos de formação. Isso é fruto das inúmeras mudanças pelas quais vem passando o mundo do trabalho que por sua vez é influenciado pela reestruturação produtiva como consequência do uso intensivo da ciência e da tecnologia que estão cada vez mais avançadas. A emergência de uma nova ordem mundial, caracterizada por mercados globalizados, por variadas formas de trabalho e emprego, estaria exigindo indivíduos com elevados níveis de qualificação e de adaptabilidade social. Campos e Shiroma (1999), sobre essa questão, ressaltam que:

Embora as pesquisas empíricas já tenham evidenciado que tais inovações propiciaram uma polarização das qualificações, as exigências de escolaridade para inserção no mercado de trabalho têm se elevado de forma generalizada. O discurso hegemônico dissemina a ideia de que o trabalhador mais escolarizado seria portador dos conhecimentos, valores, comportamentos e atitudes esperadas do “cidadão produtivo” do século 21. Por oposição informa que os pouco escolarizados não terão chances de conseguir trabalho se não estudarem. (p. 484).

Estes autores concordam que, diretamente articulados com tal discurso estão os conceitos como competitividade, produtividade, eficiência, eficácia, equidade, competências, novas qualificações, entre outros, destacando a educação como elemento estratégico para a implementação dos processos de modernização almejados como defendem as análises que apontam a ineficiência dos sistemas educativos para cumprir tal tarefa, sublinhando, sobretudo, sua desvinculação com as necessidades do sistema produtivo, a exemplo do Banco Mundial (BM), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), UNESCO e outros organismos multilaterais, que guardadas suas particularidades, convergem sobre a necessidade de reformas, tanto no que se refere aos aspectos de estrutura e funcionamento dos sistemas educacionais, quanto às bases epistemológicas que devem orientar os processos educativos.

As discussões econômicas a nível mundial, regional e nacional têm esbarrado constantemente no debate sobre o papel e a função da educação principalmente quando o debate adentra no campo do “desenvolvimento com equidade”. A CEPAL embora não sendo uma instituição preocupada com a política educacional “[...] nesta última década, passou a despontar como uma das principais fontes das ideias direcionadoras das políticas deste setor em todo o continente latino-americano e região caribenha” (OLIVEIRA, 2008, p. 1). Essa

atenção dispensada ao processo educativo é proveniente do papel que a CEPAL passou a lhe atribuir como sendo um dos principais responsáveis pela elevação de competitividade internacional dos países desta região, pois tem a capacidade de fazer frente às diversas transformações sucedidas na economia a nível global.

Além disso, existe a visão de que o indivíduo mais escolarizado se torne um consumidor em potencial nas novas relações capitalistas, neste sentido o papel que a escola assumi é a “instrução para o consumo” e amplia a sua função de reproduzir as relações que produz capital. Então a educação passa a ser vista como um investimento necessário e o grau de instrução passa a ter um valor: os valores consutivos e produtivos da instrução, ou seja:

As contribuições da instrução para o consumo são, então, divididas segundo aquelas que atendem ao consumo no presente e as que atendem ao consumo no futuro, sendo estas consideradas como um investimento. Os valores produtivos da instrução constituem, de imediato, um investimento em futuras capacidades de criar e receber rendimentos. (SCHULTZ, 1974, p. 100).

Schultz (Idem) aponta também a equação que leva a se considerar a educação como um fator de “crescimento econômico”. Para ele tal crescimento passou a ser objeto de preocupação dos economistas, não devido a qualquer devotamento ao desenvolvimentismo, mas em atenção ao crescente interesse público pelo crescimento. Alguns índices estão sendo utilizados para explicar esse fenômeno: melhoramentos na qualidade dos fatores, tanto humanos como mecânicos, e no planejamento da economia; os níveis de instrução e seus efeitos sobre a produtividade do esforço humano; a contribuição da pesquisa universitária à ciência e à tecnologia para saber em que medida esta pode ser considerada uma fonte de crescimento econômico.

A simples existência desses índices não significa que eles contribuam para a ocorrência de crescimento econômico onde a educação seja um fator basilar, é necessário se considerar certas relações:

A fim de esclarecer algumas relações gerais entre instrução e crescimento econômico, admitamos, apenas para argumentar, que a taxa de rendimento é a mesma para os níveis de instrução, tanto para o primário como para um nível mais elevado; e que o número de trabalhadores permanece constante. Estabelecidas essas hipóteses simplificadoras, caso o cabedal de instrução, por trabalhador, não se elevasse, a instrução não poderia ser uma fonte de crescimento econômico. (Idem, p. 101).

Esses mecanismos estão presentes quando superlotam salas de aula no intuito de formar o maior número possível de alunos com o menor quantitativo de professor; quando se elabora e implementa políticas educacionais que não permitem um regime escolar em período

integral; quando se privilegia o “método ativo” baseado no “aprender a aprender” em detrimento do “saber” o que aumenta incidência de cursos a distancia e o aparecimento de cursos com carga horária mínima. Este último aspecto é, segundo Campos e Shiroma (1999), considerado pelos organismos multilaterais como o mais adequado à formação de novos requisitos de qualificação profissional, requeridos pelo mundo do trabalho contemporâneo, caracterizados por novas disposições cognitivas, comportamentais e atitudinais. Estas novas orientações podem ser encontradas em documentos de organismos internacionais como a UNESCO e nos documentos legais que lastrearam as reformas educacionais empreendidas pelo governo brasileiro como no caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/96) e das Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos.

Para essa discussão partirei da seguinte questão: como vislumbramos o futuro da educação no Brasil? Para respondê-la é necessário pegar como ponto de partida que mais amplo que a educação é o fato de que a densidade de conhecimento em todas as nossas atividades está aumentando. Da mesma maneira como em outra era a densidade da máquina aumentava face à industrialização, hoje é a intensidade de conhecimento, pois sentimos muito mais sua necessidade em todas as áreas mesmo nas relativamente primárias com a agricultura até as mais complexas como análise de solo, inseminação artificial e transgenia. É necessário imaginarmos o tipo e necessidade de conhecimento que precisam que, para além de profissional em alguma área, eles se tornem cidadãos. Isso nos leva a uma visão de que não é apenas mudando ou criando novas leis que se garante ao sujeito o sucesso na formação, mas também é preciso repensar a educação no sentido mais amplo. Eu diria que devemos ter espaços formativos menos lecionadores e mais organizadores da diversidade de conhecimentos (tanto científicos quanto de experiências feitas) e articuladora dos diversos e diferentes espaços do conhecimento, com base nas condições e interesses populacionais.

Se olharmos hoje de que fontes vêm os saberes das pessoas envolvidas no movimento por educação feita de valores reais perceberemos que não é somente da escola, mas também da televisão que se tornou um dos instrumentos de comunicação mais utilizado pela população de todos os níveis e classes sociais, da sua cultura, da autoeducação e autocapacitação que ocorre no cotidiano de um movimento ou de práticas laborais. Tal realidade exige um repensar dos processos formativos e para que se repense a educação hoje, é fundamental ressaltar a necessidade de se investigar outra dimensão pouco considerada:

Referimo-nos às formas alternativas de educação, que as próprias classes subalternas criam e recriam a partir de sua prática social e política, enfim,

àquela educação que os grupos populares proporcionam a si próprios como uma classe social. É, por exemplo, a educação que um operário recebe na fábrica, no sindicato, através de sua participação nos vários movimentos grevistas, reivindicatórios, enfim, nas lutas travadas ao nível do cotidiano, em seus locais de trabalho, através de suas entidades de classe (sindicatos, associações, partidos) contra as diferentes formas de espoliação e dominação a que são submetidos. (MANFREDI, 1986, p. 20).

A EJA pode contribuir com o fortalecimento dos movimentos civis pela melhoria da qualidade de vida em todos os campos assim como aprender com eles no sentido de tornar-se mais coerente com as expectativas da população que usufrui ou pretende usufruir deste campo. Para Gadotti (2004) os movimentos sociais são muito importantes não apenas pelas causas que defendem, mas, sobretudo, porque eles construíram um novo imaginário social. Além da ética na política em que cobram transparência no uso do dinheiro público por exemplo ou participação nas decisões sobre as políticas sociais, eles mobilizam o desejo de mudar, ou seja, a crença na capacidade do ser humano de provocar mudanças significativas em sua vida e em toda a sociedade, tornando o mundo menos materialista.

Os movimentos mostraram que "outro mundo é possível" onde a regulação da vida não seja pelo mercado destituído das fronteiras culturais e das construções identitárias e produtor de desigualdades sociais, mas pela diversidade de interesses forjados na realidade vivenciada pela população em que equidade, solidariedade, participação, diálogo, respeito às diferenças etc. são reivindicações importantes.

Os movimentos civis tem construído outra forma de representação que não passa pelos canais tradicionais, pelo isolacionismo das ações, mas pela força da organização de base comunitária, pluralista, na sociedade global. E isso é muito novo no campo democrático, popular e socialista. O que os movimentos sociais estão nos ensinando? Gadotti responde que eles:

[...] nos ensinam que o povo, as pessoas, se educam na luta. A luta é pedagógica. [...] Esse saber, essa cultura, nem sempre foram valorizadas pelas nossas academias, pelas nossas Universidades, que têm muito a aprender com os movimentos sociais. O saber que vem das lutas. Esse é um grande espaço de aprendizado. (GADOTTI, 2004, p. 2).

Os brasileiros tem uma rica cultura "de experiência feita", como dizia Paulo Freire, na qual as políticas ou programas educacionais de EJA precisam "beber" abrindo o leque de possibilidades formativas pautadas nos interesses que daí emanam. Sem perder a perspectiva de luta pela consolidação da escola como um espaço público de formação, reconhecer que outros espaços podem tornar o atendimento educacional para jovens, adultos e idosos universalizados.

É a diversificação dos espaços formativos que nos levam a essa inferência, ou seja, o espaço do conhecimento está se multiplicando por toda a parte e utilizando variados instrumentos e a escola tem que ser muito mais articuladora desse conjunto, desse processo e não simplesmente repetir a cada ano a “cartilha” de sempre, se não quiser se tornar obsoleta. É necessário que os diversos espaços formativos evitem a polarização dos saberes, pois independente de sua origem eles se articulam, por isso é necessário outra lógica de formação:

Horizontalizar as relações entre os diversos saberes, buscando romper com a lógica do pensamento dominante que os hierarquiza em função do seu suposto grau de cientificidade, conferindo politicamente a legitimidade tida como técnica de que desfrutam é uma das importantes tarefas que temos pela frente [...] (ALVES et al, 2002, p. 63).

Em cenários caracterizados por níveis crescentes de inovação e conhecimento, a educação prenuncia o destino dos indivíduos e da sociedade. Em termos sociais, as mudanças geradas pela globalização e pelos novos padrões produtivos exigem a formação de sujeitos capazes de participar dos novos modos de produzir, trabalhar e competir. Neste sentido a educação se torna um requisito tanto para que os indivíduos possam ter acesso aos benefícios do progresso, quanto para que as economias estejam em condições de garantir um desenvolvimento sustentável através de uma competitividade baseada no uso mais intensivo do conhecimento.

Devido a isso, é importante que a sociedade civil tenha claro seu papel propositivo nas políticas educacionais a qual deve prover os indivíduos “[...] não só, nem principalmente, de conhecimentos, de ideias, habilidades e capacidades formais, mas também, de disposições, atitudes, interesses e pautas de comportamento.” (SACRISTÁN; GOMÉZ, 2000, p. 14). Assim considerando, um movimento, como os sindicatos por exemplo, deve ter como objetivo básico a socialização das pessoas para prepará-las por um lado para sua articulação no mundo do trabalho – indivíduos produtivos – e, por outro, que lute a cada dia pela conquista de sua cidadania.

A formação cobrada pelo movimento de EJA deve se pautar na **função educativa** que defendem Sacristán e Gómez (2000) (que eu denominaria de **transformadora**): provocar e facilitar a reconstrução de conhecimentos, atitudes e formas de conduta que as pessoas assimilam direta e acriticamente nas práticas sociais. Para isso, é indispensável a articulação com o saber sistematizado, historicamente acumulado, como patrimônio universal da humanidade, fazendo com que esse saber seja criticamente apropriado pelos indivíduos, principalmente os jovens, adultos e idosos, que possuem consigo o saber popular, o saber da

comunidade em que vivem e atuam. A interligação e a apropriação desses saberes pelos sujeitos da EJA representam, certamente, um elemento decisivo para o processo de democratização da própria sociedade.

A formação, especialmente a que se dá no âmbito do movimento, poderá, dessa forma, não apenas contribuir significativamente para a democratização da sociedade, como também ser um lugar privilegiado para o exercício da democracia participativa, para o exercício de uma cidadania consciente e comprometida com os interesses da maioria socialmente excluída ou dos grupos sociais privados dos bens culturais e materiais produzidos pelo trabalho. Foi nesta ideia que a educação popular, por exemplo, sempre se pautou e, enquanto não chega a hora da educação popular se tornar a educação nacional, poderemos, através da educação que é ofertada em outros espaços vitais de formação para jovens, adultos e idosos, ir construindo o novo com que sonhamos e pelo qual lutamos (WANDERLEY, 1986). Por isso, os espaços educativos não escolares estão por merecer maior atenção dos educadores e pesquisadores educacionais, bem como de todos aqueles que estão dispostos a contribuir de alguma forma para elevar o nível cultural dos trabalhadores jovens e adultos. Principalmente num momento que ainda acontecem reformas na educação.

Considerando esse contexto, a educação brasileira, nestes últimos anos, vem sofrendo várias interferências no que diz respeito a sua organização, suas metas, seu papel social, ou seja, vêm ocorrendo “reformas educativas”, fruto da atual política educacional brasileira, motivadas por diferentes pressões provenientes, principalmente, de uma conjuntura global que tem como árbitro o mercado mundial. Esses processos de reforma na educação estão sendo construídos longe das interferências da grande parte da população que é atingida por ela, incluindo aí professores, pais, alunos e outros atores, membros da sociedade civil, o que revela serem políticas com ranços antidemocráticos.

A CONFINTEA V defendeu como desafio a redefinição do conceito de educação de adultos, o que pressiona para que haja mudança na política de EJA no sentido de incluir na formação dos educandos, na formação dos educadores, nas diretrizes curriculares etc. questões relacionadas à cultura, ao saber popular, as experiências advindas do mundo do trabalho e da luta social, articulados com o saber acadêmico das várias áreas de conhecimento.

No entanto o papel que a escola tem assumido no início deste século XXI, quanto à oferta de EJA, é a de formar o ser humano que deve se acoplar a uma sociedade capitalista que refina cada vez mais a forma como os seus interesses são contemplados e suas agendas

produtivas fortalecidas. As escolas ainda contribuem consciente ou inconscientemente com a reprodução das desigualdades sociais e econômicas em nome da liberdade e da democracia.

Mais do que isso, como afirma McLaren e Farahmandpur (2002) as escolas funcionam na servidão do capital mais completamente hoje do que em qualquer outro tempo da história. Eles insistem que é tarefa urgente posicionar a teoria educacional, de forma mais segura, dentro de uma problemática marxista, mais do que se tem feito, para explicar, de forma mais convincente, os mecanismos dinâmicos que assegurem a produção e a reprodução das relações sociais e econômicas capitalistas, como também para decifrar as formas complexas nas quais as escolas participam da distribuição assimétrica da habilidade e dos conhecimentos técnicos.

Pode-se chegar então à conclusão que a função da escola hoje é a de reproduzir a sociedade adequada ao sistema capitalista como a divisão de classes e os mecanismos de exploração e de alienação, o que Sacristán e Gómez (2000) denominam de “função reprodutora”. Contra isso McLaren e Farahmandpur (2002) propõe uma “pedagogia revolucionária” da classe trabalhadora que: encoraje a se engajar em discursos e práticas transgressivas como um ponto de partida; envolva lutas sobre a produção de significado, uma luta que habilitaria grupos sociais marginalizados a nomear, identificar e desenvolver etapas iniciais para transformar as fontes de sua opressão e exploração; convide grupos subordinados a representar, através da interação na sala de aula e do diálogo, sua realidade vivida tanto para solidificar suas crenças, valores e experiências quanto para desafiá-las quando eles descobrem que são funcionalmente vantajosos para a reprodução das relações capitalistas de exploração; objetive transformar a consciência do “ser em alienação”, desenvolvendo uma consciência crítica.

No entanto, na elaboração e implementação de políticas de EJA é necessário que leve em consideração que essa pedagogia pode ser efetiva apenas à medida que se possibilite a participação dos grupos sociais marginalizados enquanto sujeitos capazes de se organizar em movimentos sociais e políticos de oposição ao capitalismo global e permanecer comprometidos com as narrativas de justiça social, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Para isso os formadores críticos devem se manter afastados de propostas reducionistas e dogmáticas rumo à transformação social. Os formadores podem evitar isso engajando estudantes, trabalhadores e trabalhadoras em sua própria e independente investigação da realidade social ou, como defende Freire (1987), que o aprender não envolva apenas a habilidade de codificar e decodificar informação e organizar dados, mas também envolva o poder de construir significados transformadores das experiências sociais diárias.

1.2 O MOVIMENTO PELA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTENDIMENTOS TEÓRICOS

Apesar de não haver uma definição única e universalizante de *movimento* realizado pela sociedade civil, entende-se que representam o conjunto de ações coletivas dirigidas tanto à reivindicação de melhores condições de trabalho e vida, de caráter contestatório, quanto inspirado pela construção de uma nova sociabilidade humana, o que significa, em última análise, a transformação das condições econômicas, sociais e políticas fundantes da sociedade atual. Reconhece-se que numerosos autores se propuseram estudar os movimentos sociais em seu desenvolvimento histórico, na sua composição social, em sua dinâmica interna, em seu metabolismo com o poder, enfim em sua capacidade de não só imprimir novas configurações às relações sociais, mas de se tornarem potencialidades transformadoras e reconstrutivas de uma sociabilidade diferenciada. (SIQUEIRA, 2002).

Vivemos no início do novo milênio o que alguns teóricos chamam de “fragilidade” do movimento social, pois alguns países da América Latina, por exemplo, “[...] perderam muito sua força política junto à população, em virtude da decepção e da não credibilidade em geral da sociedade civil para com os políticos, da composição da arena partidária e dos processos morosos de participação social”. (GOHN, 2008, p.59). Essa possível fragilidade analiso como sendo da ordem dos movimentos que atuam isoladamente a partir da razão de sua existência, dos motivos de suas lutas, da sua localização social e política, de sua estruturação e articulação. A frágil articulação de um determinado ator social pode não levar a conquistar o que almeja.

O que temos assistido é um movimento, cada vez maior, de movimentos. Trata-se da articulação entre os diferentes atores sociais (associações, organizações, colônias, sindicatos, cooperativas, comunidades etc.) através de assembleias, plenárias, redes sociais, grupos de trabalho, seminários, conferências e, com maior visibilidade e força, nos diversos *fóruns*. Estes por sua vez se articulam com atores individuais (pesquisadores, políticos, intelectuais) e institucionais (universidades, ministérios) e por que não com o Estado. Para Santos (2008) o Estado é um “novíssimo movimento social”, no sentido de que o seu princípio tem se desatrelado da ideia de *Estado-empresário* cuja preocupação é com o mercado e se aproximado das questões da comunidade inclusive com forte presença nos principais debates realizados pelos atores sociais, como no caso do Brasil no âmbito do Fórum Nacional de Educação de Jovens e Adultos.

Parece estranho apontar o Estado como um novíssimo movimento social, mas para Santos (2006, p. 364):

[...] sob a mesma designação de Estado, esta a emergir uma nova forma de organização política mais vasta que o Estado, de que o Estado é o articulador e que integra um conjunto híbrido de fluxos, redes e organizações em que se combinam e interpenetram elementos estatais e não estatais, nacionais, locais e globais.

Essa é uma nova configuração política do Estado, que perde definitivamente a “máscara neoliberal” no sentido de que ele era portador do interesse de todos numa configuração de Estado-nação igualitário e passa a ser um interesse setorial sui generis que tem como especificidade assegurar as regras do jogo entre interesses setoriais, ou seja, o Estado é visto como sujeito político fundamental no movimento de mudanças social, principalmente através da educação. O Estado é entendido como o *locus* principal dos arranjos, transações e entendimentos com que se viabilizam as coalizões.

Além dessa articulação, que leva a coalizão, que pode acontecer dentro de um município, ou uma unidade federativa, ou uma região, ou uma nação, tem ocorrido uma articulação em rede, dando um caráter de mundialização do movimento. Podemos falar de um movimento planetário.

É este processo de articulação mais global – sem enfraquecer os movimentos locais que precisam manter-se fortalecidos, pois neles residem a própria força do movimento mais amplo – é que estou chamando de *movimento* que tem criado a possibilidade de lutar com mais força pelas utopias sociais estas entendidas como

[...] a exploração, pela imaginação, de novos modos de possibilidade humana e de estilos de vontade fundada na recusa em aceitar a necessidade da realidade existente apenas porque existe e na antecipação de algo radicalmente melhor pelo qual vale a pena lutar e ao qual sente ter pleno direito. (SANTOS, 2008, p. 205).

É cada vez mais diverso os motivos das lutas tomando, o movimento, um caráter multidimensional tanto das relações sociais que estabelece quanto dos próprios sentidos da ação coletiva. Isso é bastante visível na América Latina onde, segundo Santos (2010), quando trata da questão dos Novos Movimentos Sociais (NMSs), não há movimentos puros ou claramente definidos. Para este autor determinados movimentos são assimilados por outros movimentos mesmo não tendo inicialmente os mesmos objetos de luta, ou seja, os movimentos se apresentam:

[...] nutridos por inúmeras energias, que incluem em sua constituição desde formas orgânicas de acção social pelo controle do sistema político e cultural até modos de transformação e participação cotidiana de auto-reprodução societária [...] Ao meu ver, reside nesta “impureza” a verdadeira novidade dos NMSs na América Latina, e o seu alastramento aos NMSs dos países centrais é uma das condições da revitalização da energia emancipatória destes movimentos em geral. (SANTOS, 2010, p. 263).

Esse olhar de Boaventura de Sousa Santos mostra que os movimentos, no final do século XX e início do século XXI, tem apresentado uma tendência ao alargamento da política para além do marco liberal que se preocupava apenas com a distinção entre Estado e sociedade civil. Nesta nova configuração o próprio Estado faz parte do movimento, ele é, como já citado acima, um novíssimo movimento social, pois deve exercer um papel de articulador na avaliação, discussão, elaboração e implementação de políticas públicas que são pautadas no próprio movimento que deve embasar-se continuamente e solidamente no princípio de que:

A ideia da obrigação política horizontal, entre cidadãos, e a ideia da participação e da solidariedade concretas na formulação da vontade geral são as únicas susceptíveis de fundar uma nova cultura política e, em última instância, uma nova qualidade de vida pessoal e colectiva assentes na autonomia e no autogoverno, na descentralização e na democracia participativa, no cooperativismo e na produção socialmente útil. (Idem).

O movimento pela Educação de Jovens e Adultos, tem se configurado como um processo dialógico entre organizações da sociedade civil e destas com o Estado, tanto a nível local quanto regional, nacional e internacional. Como exemplo temos o Fórum Paraense de Educação de Jovens e Adultos que se articula com os movimentos existentes nos outros estados amazônicos através do Fórum Regional de Educação de Jovens e Adultos; que por sua vez se articula com as experiências construídas por outras regiões brasileiras por meio do Fórum Nacional de Educação de Jovens e Adultos; este último tem se articulado com outros países através do Fórum Social Mundial (FSM), do Fórum Mundial da Educação (FME) e Fórum Internacional da Sociedade Civil (FISC). Dentro desses Fóruns existe sempre uma articulação com o Estado no sentido de fortalecer os mecanismos de democratização das decisões sobre os rumos das políticas educacionais, neste caso mais especificamente para a EJA que tem buscado através de movimentos emancipatórios – para além das campanhas de cunho mercadológico – um atendimento educacional em que a apropriação da cultura, em especial da escolarização, constitui prioridade maior no processo de democratização dos países e que deve culminar com a formação de cidadãos conscientes, libertos e participantes da vida política, social e cultural.

A facilidade de articulação da sociedade civil no século XXI tem sido proporcionada pelos novos meios de comunicação, o que tem tornado possível a organização de grandes processos dialógicos de aproximação entre movimentos tornando-os globais e, portanto, mais audíveis em suas reivindicações e proposições. Os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais, e utilizam-se dos novos meios de comunicação e informação, como a internet, através dos quais exercitam o que Habermas denominou de *agir comunicativo*. A criação e o desenvolvimento de novos saberes que dão sustentação para elaboração de novas concepções e agendas educativas mais articuladas com a realidade vivenciada pela população são produtos dessa comunicabilidade, dando mais qualidade às ações dos movimentos, pois estes:

[...] representam forças sociais organizadas que aglutinam as pessoas não como força tarefa, ordem numérica, mas como campo de atividades e de experimentações social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais [...] A experiência se recria cotidianamente, na adversidade de situações que enfrentam [...] Energias sociais antes dispersas são canalizadas e potencializadas por meio de suas práticas em “fazeres propositivos”. (GOHN, 2007, pp. 13-14).

A comunicabilidade entre os diferentes movimentos sociais criam a possibilidade dos mesmos se tornarem movimentos globais que se renovam, se recriam e se fortalecem nas suas ações de resistência e de transformação do *status quo*, e assim, se constituírem em sinal de transformações globais no contexto tanto político quanto social e cultural da nossa contemporaneidade e, portanto, os seus principais objetivos serão parte permanente da agenda política dos próximos anos, independentemente do sucesso, necessariamente diverso, dos diferentes movimentos concretos (SANTOS, 2010).

Os movimentos sociais se globalizam e se recriam sem perder as suas características progressistas atuando sempre com base em uma agenda emancipatória, possibilitando a realização de diagnósticos sobre a realidade social e a construção de propostas contextualizadas. Atuando em redes, os movimentos sociais articulam ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. Eles constituem e desenvolvem o chamado *empowerment* de atores da sociedade civil organizada a medida que criam sujeitos sociais para essa atuação em rede.

Essa condição só é possível através do agir coletivo, por meio do envolvimento dialógico como recurso democrático o que garante que a luta não se faça no silêncio, mas pelas vozes de diferentes matizes que se entrelaçam na elaboração de críticas e na construção de políticas necessárias ao atendimento das necessidades sociais. Desta forma a luta por novas

hegemonias para além das ideias liberais se torna fortalecida porque democrática e isso é importante para o mundo do século XXI, pois “[...] parece pouco provável que se consiga pensar a mudança e a organização de novas hegemonias sem o pleno emprego do recurso democrático ao diálogo e à negociação.” (NOGUEIRA, 2005, pp. 32-33). Essa perspectiva supera a visão de movimento social e de organização da classe que vive do trabalho em uma direção corporativa e localizada, para projetar-se como realidade que vivencia os problemas concretos e específicos, mas que tem objetivos comuns com outros movimentos, na medida em que apontam para a superação da sociabilidade que tem sido imposta pelo lado destrutivo do sistema baseado no capital.

1.3 O PROTAGONISMO DA EJA NO CENÁRIO ATUAL E A NECESSIDADE DE ESTUDÁ-LA

A EJA, neste início do século XXI, é desafiada pelas mudanças e crises que tem acontecido em diferentes âmbitos (desde o econômico até o cultural). A tese formulada por Romão (2000) de que, seja à direita, seja à esquerda do espectro político, todos percebemos a profunda crise dos sistemas paradigmáticos hegemônicos desde o final do milênio passado, tanto do ponto de vista das soluções que propõem para os desafios econômicos, políticos e sociais, quanto das respostas que tentam dar aos problemas colocados pela ciência, pela tecnologia e pela educação contemporânea, mostra que precisamos estar vigilantes às transformações ocorridas em diferentes campos que permeiam a sociedade, em seus diferentes momentos históricos.

Diante disso a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido olhada por diferentes grupos interessados em avaliar e propor novos temas que deem um poder maior para os processos formativos proporcionados por esse campo do ensino. Os fóruns e conferências que ultimamente vem sendo realizadas apostam na força da EJA para garantir melhores condições de vida, de trabalho, de luta em favor de um ambiente saudável, de reconhecimento à diversidade cultural etc. Lima (2007) ressalta que o reconhecimento da contribuição do que ele chama de “educação de adultos” para a construção da cidadania democrática conduziria certamente à transformação desse campo em projeto político-educativo da maior atualidade na sociedade. Neste sentido defende:

[...] a urgência de recolocar a educação de adultos na agenda das políticas educativas, elegendo-a como objecto de discussão e de debate públicos,

esclarecendo os seus sentidos e a sua relevância social. Um projecto longe de se esgotar nos cursos nocturnos de “ensino recorrente de adultos”, e programas de formação de recursos humanos, de formação profissional e de produção de capital, e um projeto a que não bastaria adicionar algumas valências de educação para a cidadania democrática. (pp. 53-54).

A atual discussão que vem se dando sobre a EJA, e que de certa forma a tem colocado num lugar privilegiado no que diz respeito às prioridades educativas, tem produzido algumas tendências no que se refere a algumas temáticas que são recorrentemente defendidas pelo que venho chamando de movimento pela EJA em nível local e global e que ainda desafiam as políticas voltadas para este campo. Tais tendências “lampejam” por toda a história da CONFINTEA se configurando com mais solidez na realizada no Brasil, em 2009.

Uma primeira tendência é **educação para diversidade**. O Fórum Mundial da Educação tem assumido a concepção de que a educação para outro mundo possível deve ser uma educação para o sonho e para a esperança; uma educação emancipadora que “[...] não está separada de um projeto social, da ética e dos valores da diversidade e da pluralidade.” (MONCADA, 2008 apud GADOTTI, 2009a, p. 18). No movimento pela EJA a diversidade também tem sido uma temática focalizada, principalmente nos diferentes documentos produzidos na preparação da CONFINTEA VI, no que diz respeito à faixa etária, à linguagem, à cultura, às condições sociais e econômicas, às orientações sexuais, etc. Isto nos remete a considerar que a política de EJA deva responder a essa realidade.

No Brasil, podemos perceber que “[...] a educação na diversidade nos parece ser o eixo que orienta a EJA como pauta política na perspectiva do Estado, em especial a partir de 2004 [...]” (MACHADO, 2009, p. 33), mas os programas apresentam-se ainda limitados a determinados grupos, como os jovens, sem atingir realmente toda diversidade populacional. Ainda privilegia determinados grupos de forma focalizada, anulando outros.

Diante do reconhecimento que vivemos num mundo diverso é necessário atender essa diversidade através da educação que inclua a todos e a todas. A “educação e aprendizagem ao longo da vida” apresentam uma perspectiva de **educação para a inclusão**, no sentido de que os aprendizes são, e continuarão sendo, cidadãos, e pelo resto de suas vidas. Se no passado o conteúdo de conhecimentos e de competências provinha do aprendizado acadêmico e técnico muito ligado aos apelos do mundo capitalista, o princípio da aprendizagem durante toda a existência e em toda a amplitude da vida cria oportunidades para a aprendizagem e domínio de novas informações e conhecimentos que não estejam desconectados com os saberes produzidos pelas ricas experiências de vida do(a) jovem, do(a) adulto(a) e do(a) idoso(a),

portanto de sua cultura, da sua atividade laboral, das relações sociais que estabelece dentro de seu contexto.

Vale dizer que é uma tentativa de aproximar ainda mais o aprendiz do seu local de vivência com todas as suas circunstâncias, inclusive numa relação de pertencimento a seu meio sociocultural e natural, visto que seu principal objetivo é proporcionar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida tão próximas quanto possível dos educandos com toda a sua complexidade de vida de forma a se contrapor aos processos de produção de injustiças e desigualdades sociais, exigindo “[...] ações e políticas não isoladas, mas articuladas, capazes de reverter esses complexos e múltiplos processos de produção.” (ARROYO, 2010, p. 1397). Estes objetivos devem ser contemplados com políticas de EJA amplas e sustentáveis voltadas para a diversidade de grupos, muitos ainda não contemplados pelas ações educacionais no campo da EJA (como é o caso dos privados de liberdade) ou atendidos em parte (como é o caso da população ribeirinha da Região Amazônica). Deve ainda apresentar uma maior pertinência em função das realidades territoriais, e ações intensivas em caso de vulnerabilidade e precariedade social e econômica.

Faz parte da fundamentação da educação para a inclusão a defesa da educação como direito de todos. Ainda não vivemos numa realidade em que todas as pessoas frequentem e tenham sucesso nas instituições educacionais, embora a educação já tenha sido reconhecida como um direito há algumas décadas atrás através da Declaração dos Direitos Humanos, como nos lembra Gadotti (2009a, p. 17):

O direito à educação é reconhecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 como direito de todos ao “desenvolvimento pleno da personalidade humana” e como uma necessidade para fortalecer o “respeito aos direitos e liberdades fundamentais”. A conquista deste direito depende do acesso generalizado à educação básica, mas o direito à educação não se esgota com o acesso, a permanência e a conclusão desse nível de ensino: ele pressupõe as condições para continuar os estudos em outros níveis.

Somente aumentar o número de crianças, jovens, adultos(as) e idosos(as) que frequentam ambientes formativos não é suficiente para se afirmar que o direito a educação está se tornando realidade. Temos um passado e um presente históricos da educação marcadamente excludentes e meritocráticos em que a aprendizagem realça apenas o “conhecimento útil” – conhecimento técnico e científico – e os aspectos individualistas e competitivos próprios do mundo capitalista. É necessário garantir, através do direito de todos, uma educação com qualidade social, uma educação emancipadora cuja aprendizagem de todos os cidadãos e cidadãs seja “sociocultural” e “sócio ambiental” (GADOTTI, 2009a).

A escola pode ter uma participação fundamental em conscientizar e orientar, através de processos educacionais que assuma a educação para a sustentabilidade, para a utilização de novos hábitos que proporciona uma vida sustentável, baseados na reorientação das políticas educacionais, especialmente das de EJA, para que tragam os princípios ecológicos para a formação dos sujeitos que atuam neste campo seja como educando seja como educador ou técnico educacional. Segundo Gadotti (2009b), a ecopedagogia é um projeto inovador e ousado, que tem como objetivo englobar as necessidades ecológicas, formando um novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico, sem perder de vista que é também uma proposta de mudança em todos os aspectos da nossa sociedade – econômico, político, social e cultural –, transformando as relações humanas, sociais e ambientais que estabelecemos atualmente.

Esses temas de alguma forma estiveram presentes nas principais conferências da década de 1990 promovidas pela comunidade internacional, chamada por Ireland (2009) de “ciclo de conferências”⁵ nas quais os governos se comprometeram em resolver alguns problemas considerados prioritários no mundo. Nas agendas, preocupadas com o desenvolvimento mundial, os problemas se referiam:

[...] ao bem estar de crianças, à proteção do meio ambiente, direitos humanos, empoderamento de mulheres, emprego produtivo, saúde reprodutiva e desenvolvimento urbano, todos ligados aos temas de paz, desenvolvimento e segurança humana. Cada conferência chegou a acordos sobre questões específicas num novo espírito de cooperação e propósito globais. Ao mesmo tempo, cada conferência buscou articular seus temas e planos de ação às das outras conferências de uma forma deliberada, fortalecendo o entendimento comum do processo de desenvolvimento que frisava o papel da democracia, o respeito para todos os direitos humanos e liberdades fundamentais incluindo o direito ao desenvolvimento. Se o direito ao desenvolvimento era o eixo comum dessas conferências, o eixo inaugurado em Jomtien era claramente o direito à educação – educação para todos. (IRELAND, 2009, p. 1).

É fundamental que se investigue os documentos produzidos no movimento pela EJA no sentido de evidenciar a sua contribuição para a política que atualmente vem se dando no Brasil neste campo, pois considero que a EJA tem sido vista com maior ênfase nas políticas

⁵ 1990 – Cúpula Mundial para a Infância (Nova Iorque); 1992 – Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio de Janeiro); 1993 – Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (Viena); 1994 – Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Cairo); 1994 – Conferência Global da ONU sobre o Desenvolvimento Sustentável de Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento (Bridgetown, Barbados); 1994 – Conferência Internacional sobre a Redução de Desastres Naturais; 1995 – Cúpula Mundial de Desenvolvimento Social (Copenhague); 1995 – 4ª Conferência Mundial de Mulheres (Beijing); 1995 – 9º Congresso da ONU sobre a Prevenção de Crime e o Tratamento de Infratores; 1996 – 2ª Conferência da ONU sobre Assentamentos Humanos (Habitat II) (Istambul, Turquia); 1996 – Cúpula Mundial de Alimentos (Roma, Itália); 1996 – 9ª Conferência da ONU sobre Comércio e Desenvolvimento (IX UNCTAD).

educacionais atuais decorrente de determinantes sociais, econômicos e políticos situados tanto na esfera internacional quanto nacional o que faz com que continuemos a engendrar esforços para, principalmente através de pesquisas, manter uma posição intelectual crítica e investigativa a respeito das políticas elaboradas e implementadas neste país e na América Latina.

Os movimentos civis, por exemplo, tem conseguido colocar a discussão sobre os problemas pertinentes a EJA na agenda pública dos governos federal, estadual e municipal. É o avanço da consciência do direito por parte dos sujeitos jovens, adultos e idosos que tem provocado o avanço na EJA, inclusive como política pública. Para o Brasil se fende a EJA como uma política pública:

[...] que aproxima atores sociais e cria condições reais de melhoria na qualidade de vida em escala crescente de pessoas beneficiadas [*portanto*] não deve perder de vista a atuação da sociedade civil na proposição, implementação e problematização das ações, dos projetos e dos programas que representam a política voltada para a EJA. (MACHADO, 2009, pp. 32-33, *grifo meu*).

O programa Saberes da Terra que embora esteja sendo implementado pelo Governo Federal é fruto das agendas defendidas pelo movimento social. Este programa é uma ação que difere do antigo Supletivo preocupado apenas com a elevação da escolaridade dos jovens e adultos, pois está orientado pelos pressupostos de que a Educação de Jovens e Adultos é também um direito dos povos do campo; deve se constituir como política pública nos sistemas de ensino; é uma estratégia fundamental de fortalecimento do desenvolvimento sustentável com enfoque territorial que reconhece o trabalho e a educação profissional como direito dos povos do campo; entende a educação como afirmação, reconhecimento, valorização e legitimação das diferenças culturais, étnico-raciais, de geração, de gênero, de orientação sexual e socioambiental; e valoriza a existência de sujeitos sociais que possuem projetos políticos e pedagógicos.

Pesquisar o que está sendo proposto através de um movimento com características globais para a EJA atualmente para que esta se torne mais inclusiva, diversa e sustentável contribui para desvelar uma nova realidade do atendimento educacional a população jovem, adulta e idosa considerando seus conflitos, conquistas, limitações e sonhos. É necessário que se estude as proposições para a EJA uma vez que seus resultados podem possibilitar a ressignificação das políticas neste campo orientadas de maneira a promover a formação de indivíduos capazes de decidir suas vidas, acender social e individualmente, participar das

decisões que afetam diretamente sua qualidade de vida, crescer em liberdade com os outros, transformar o seu contexto com vistas a uma sociedade mais justa, igualitária e sustentável.

Esta pesquisa contribui na discussão sobre os interesses de diversos organismos, grupos, entidades e instituições pela EJA, pois buscou conhecer amiúde o que as diferentes agendas, elaboradas para a CONFINTEA VI estão propondo para esta área do ensino. Esta busca empreendeu um esforço científico relevante, pois buscou proporcionar, através da materialidade dos dados levantados, organizados e analisados, orientações e reorientações para a política educacional, mais especificamente para a política de EJA.

Cada vez mais a discussão sobre a educação torna-se complexa, pois vivemos num momento em que os diferentes grupos têm evidenciado cada vez mais seus interesses no direcionamento das políticas sociais, como é o caso da educação. É possível hoje, como afirma Lima (2007), percebermos as potencialidades emancipatórias dos novos movimentos sociais e da invenção de novas formas de organização social e cultural, ao mesmo tempo que nos permite identificar a reatualização e a radicalização de agendas racionalizadoras, de otimização e de neotaylorização na administração do que é público. Os discursos políticos que tratam da educação apresentam-se contraditórios:

[...] ora acentuam retoricamente a suprema importância da educação para a democracia e a cidadania na luta contra a alienação e a apatia dos jovens e dos adultos e enfatizam “a necessidade de uma aproximação coerente e sustentada das escolas face à educação para a cidadania democrática”, ora, contraditoriamente, defendem como que uma espécie de “domesticação” da educação e da escola públicas [...], propõem a neutralidade da educação, transformando-a numa agência gerencialista racionalmente orientada para o mercado de trabalho, para a criação de “vantagens competitivas das nações [...] para a “competitividade econômica” e a “aprendizagem individual”, não para o aperfeiçoamento social [...] (LIMA, 2007, p. 41).

É devido a essa contradição que temos que realizar escolhas corretas, sem deixar de ser dialéticas. Diante de práticas educativas, principalmente aquelas que se apresentam descontínuas e não emancipatórias, temos que nos esforçar para vencer o relacionamento oposto entre teoria e prática. De um diagnóstico científico desse fenômeno, podemos determinar a necessidade de uma educação como uma ação cultural. Ação cultural para a libertação é um processo através do qual a consciência do opressor “vivendo” na consciência do oprimido pode ser extraída.

Segundo Freire (1985), o primeiro nível de apreensão da realidade é a tomada da consciência na sua forma mais espontânea enquanto espectadores *no* e *com* o mundo. Esse nível é importante para se chegar à consciência crítica a qual:

[...] implica em ultrapassar a esfera espontânea da apreensão da realidade para uma posição crítica. Através dessa crítica, a realidade passa a ser um conhecido objeto dentro do qual o homem assume uma posição epistemológica: o homem procurando conhecimento. Portanto, a consciência crítica é um teste de ambiente, um teste de realidade. Como estamos conscientizando, estamos revelando realidade, estamos penetrando na essência fenomenológica do objeto que estamos tentando analisar. (p. 158).

Consciência crítica só é possível pela ação refletida de homens e mulheres como sujeitos históricos, portanto, não significa confrontar-se com a realidade assumindo uma postura neutra e distanciada dela e de modo a descrevê-la, assumindo uma falsa posição intelectual. Consciência crítica não pode existir fora da práxis (na sua perspectiva revolucionária), fora do processo ação-reflexão-ação o qual possibilita que as ações sejam práticas conscientes e que estejam sempre se transformando e transformando a realidade. Não existe consciência crítica sem comprometimento histórico, já dizia Torres (2007), portanto, consciência crítica significa consciência histórica em que os sujeitos, conhecendo sua realidade de forma crítica e se reconhecendo dentro dela, deve agir para melhorar sua vida e o mundo em que vive.

Outra questão significativa é a visão crítica da educação que Paulo Freire elaborou, reconhecendo a educação como práxis cultural. Entende-a como uma proposta global que transcende a crítica de formas educativas atuais, muito preocupada com as formas racionalizadas e estruturais da educação e desenvolve-se virtualmente transformando-se em uma crítica de cultura e construção do conhecimento, ou seja, comporta outras dimensões fundamentais do processo formativo.

Paulo Freire assume uma epistemologia dialética que utiliza para interpretar o desenvolvimento da consciência humana, na sua dimensão crítica, e seu relacionamento com a realidade em que é fundamental o exercício da reflexão. Segundo Torres (2007), para Freire as questões e problemas principais da educação não estão situados nas questões pedagógicas, muito pelo contrário, são questões políticas que envolve participação, envolvimento, decisão que vem pela dialogicidade, pelo exercício “indignação” que leva a mudança através da prática revolucionária. É uma forma de não acreditar que o sistema instrucional sozinho modifica a sociedade, mas, ao contrário, acreditar que a sociedade pode mudar o sistema instrucional.

O sistema educacional pode ter um papel crucial no movimento de produção cultural desde que assuma a perspectiva da maioria populacional com toda a sua diversidade colocando os interesses humanos por emancipação na frente dos interesses capitalistas em manter mecanismos de alienação. Para Freire, a emancipação implica a consciente

participação das massas – não só nas discussões, mas nas decisões – e o exercício de uma pedagogia crítica, como uma práxis cultural que contribui para revelar a ideologia encoberta na consciência das pessoas. Ele afirma que:

O que parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1987, p. 67).

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos há alguns argumentos complementares para essa **estratégia** em Freire, ressaltados por Torres (2007): a) as implicações políticas da educação de adultos excederam aquelas metodologias de instrução formal definindo, por exemplo, as “palavras geradoras” a partir das necessidades da comunidade e de seu “universo vocabular mínimo”; b) programas de educação de adultos devem estar mais ligados às necessidades da comunidade e mais sensíveis às suas pressões do que a instrução formal, uma forma de educação desenvolvida *pelo* oprimido do que *para* o oprimido; c) os resultados da educação de adultos são mais imediatos do que os da instrução formal. Não é necessário esperar de 10 a 15 anos, como é o caso da escolaridade formal das crianças, para a incorporação do “graduado” no mercado de trabalho ou nas atividades políticas; d) a educação de adultos, nas formações capitalistas sociais periféricas deve atender principalmente os despossuídos, aqueles que não tem poder, revelando que o analfabetismo, longe de ser uma “doença social”, é uma consequência de uma estrutura de classe hierárquica ou de processos históricos violentos como a colonização; e) e, finalmente, a educação de adultos tem mostrado grande importância enquanto instrumento para mobilização política e para a consciência crítica.

As ideias e práticas de Paulo Freire tem marcado variadas ações educativas contra hegemônicas viabilizadas por governos municipais, estaduais e federal no Brasil (a exemplo da Escola Cabana, implementada no final da década de 1990 e início da década de 2000, pela Prefeitura Municipal de Belém e do Brasil Alfabetizado). Ações essas que mesmo sendo significativas do ponto de vista de uma visão e uma prática de democracia e justiça social não estão exercendo a liderança na política e nas reformas educacionais ocorridas nos últimos vinte anos. Neste início de século percebemos que a Educação de Jovens e Adultos, enquanto política pública, embora tenha uma centralidade nas discussões dos movimentos, ainda não tem sido prioridade dos governos e as razões para isso, segundo Torres (2003), são: a) a educação de adultos serve a uma clientela que é pobre, politicamente subrepresentada, e

consequentemente limitada na sua habilidade para manipular os serviços sociais do Estado; b) as instituições e programas para a educação de adultos são os de menos prestígio na hierarquia da educação (formal e informal), ou pela natureza da população atendida ou porque não oferecem credenciais acadêmicas de prestígio; c) as conexões entre educação e trabalho são sempre alusivas e sujeitas a grandes debates teóricos pelo fato de muitas pessoas argumentarem que o investimento na educação de adultos teve um impacto limitado no que diz respeito à produção industrial do século XX e não apresenta uma perspectiva de mudança neste início de século XXI; dentre outras.

Contrariando estas e outras razões usadas para justificar a má qualidade e as descontinuidades que marcam a EJA é importante ressaltar que:

[...] educação de adultos deveria ser vista como parte de um novo movimento social. Poucos programas de educação de adultos têm-se prestado para a liberação humana ou como mecanismo de participação social e política. Poucos tem tentado colocar educação e conhecimento a serviço das camadas menos favorecida da sociedade. Existem ainda menos experiências tentando usar a educação de adultos como um estímulo inicial a movimentos sociais mais abrangentes. Educação de adultos como uma pedagogia da oposição constitui-se como tradição da educação radical. (TORRES, 2003, pp. 63-64).

Isso mostra que as políticas de EJA ainda não são implementadas a favor de quem mais precisa dela. Não tem funcionado como um dos meios de viabilização da participação ativa de grupos considerados ainda sem poder (como os jovens, adultos e idosos das beiras de rios, dos quilombos, das florestas, das periferias, das favelas, entre outros; principalmente as mulheres pertencentes a estes grupos). Não tem servido como meio de inclusão na e pela educação, visto que os ainda poucos recursos destinados para a EJA são usados para programas educacionais que privilegiam a formação técnica e científica necessária ao mundo capitalista e, por isso, distanciados da concepção de educação como *ação cultural para a liberdade*.

Essa questão é foco do olhar de Apple (2006) que chama atenção para a política educacional delineada atualmente que tem apresentado como questão principal o que ele tem chamado de “restauração conservadora” ou “modernização conservadora” caracterizada como um movimento que visa, de forma cada vez mais ampliada, redefinir para que serve a educação e como devemos nela proceder, tanto no que diz respeito às práticas quanto no que diz respeito às políticas adotadas. É esse movimento formado por neoliberais, neoconservadores, “populistas autoritários” e “nova classe média profissional e gerencial” que lidera, segundo o autor, os delineamentos das políticas educacionais a nível global e local.

Essa constatação não diminui seu otimismo diante das possibilidades reais de se elaborar agendas educativas preocupadas com as práticas democráticas e justiça social mais densa na contramão de uma fraca visão de democracia como prática de consumo, própria dos neoliberais.

Trata-se, portanto, da necessidade de se elaborar e desenvolver políticas de EJA que estejam vinculadas ao momento histórico em que se vive, com a intenção de transformar o mundo e tornar o conhecimento constitutivo da própria vida. Que reconheça o homem como um ser que se autoconstrói nas relações estabelecidas consigo mesmo, com a natureza e com seus semelhantes, nas condições concretas do momento histórico vivido. Além disso, é necessário olharmos para a política de EJA como um “entre lugar” de territórios e narrativas que se opõem e se cruzam, como propõem Barcelos (2010), no sentido de construir uma educação intercultural que adote a perspectiva de privilegiar o entrelaçamento cultural em contraposição a visão limitada e simplista.

A perspectiva sobre a política de EJA, balizada pelo entrelaçamento cultural, supera também a visão tecnicista da mera formação para o mundo do trabalho, pois embora os(as) alunos(as) sejam considerados trabalhadores (economicamente ativos) eles devem ser considerados na sua multidimensionalidade. Para Fávero (2007) o aluno da EJA é um trabalhador, concebido com um ser social que traz experiências de vida e conhecimento acumulados. Um sujeito fazedor de história que intervém na realidade e que se constrói nas ações coletivas. Um ser integral, cujas dimensões cognitivas, físicas, emocionais, econômicas, políticas, sociais, culturais, éticas e estéticas e espirituais interagem no processo de construção do conhecimento. O conhecimento é concebido como fruto de um processo construtivo em que a aprendizagem dos sujeitos não está dada *a priori* e nem mesmo resulta do acúmulo de informações vindas do meio exterior. Para aprender, o sujeito coloca em jogo suas hipóteses sobre a realidade, interage com o real e com os outros, reconstruindo estas hipóteses e avançando na compreensão desta realidade. Desta maneira, realiza-se um processo dialético de elaboração e reelaboração do conhecimento. A educação é concebida como um processo internalizado pelo sujeito. Um processo que se constitui na relação direta com a dinâmica da sociedade, em que grupos e classes sociais agem e interagem dinamicamente em torno de interesses contraditórios.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), atualmente, tem comportado discussões diversas no campo do financiamento, do currículo, da avaliação, do direito, da cultura, da economia, a formação docente, da sustentabilidade, etc. Neste início do século XXI, é perceptível um movimento que busca novas possibilidades para a EJA no sentido de tornar

sua oferta com mais qualidade social. Precisamos elucidar o que as diferentes agendas estão propondo para esse campo, para que a educação nele efetivada não só seja livre, mas, principalmente, que ajude a acabar com a opressão, com a miséria, a intolerância e tantas outras mazelas que impedem os seres humanos de terem uma vida justa.

Inclusão, diversidade e sustentabilidade aparecem no processo CONFINTEA VI como tendências no campo da EJA, mas é necessário verificar como estas vieram sendo colocadas – “dando sinais” – pelas Conferências realizadas no século XX. É o que veremos no capítulo 2.

CAPÍTULO 2

O LUGAR DA DIVERSIDADE, DA INCLUSÃO E DA SUSTENTABILIDADE NAS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (CONFINTEAS)

O presente capítulo tem como objetivo investigar as proposições para a educação de adultos presentes nas cinco Conferências Internacionais de Educação de Adultos⁶ (CONFITEA) que foram realizadas no século XX, consideradas por Knoll (2011) como “[...] uma vitrine profissional para a educação de adultos, cuja intenção foi a de serem vistas como sinais de saltos para adiante [...]” (s/p), analisando o foco das recomendações para a educação de adultos, mas principalmente os temas relacionados à diversidade, inclusão e sustentabilidade.

2.1 CONFINTEA I E O CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E EDUCACIONAL

A CONFINTEA I realizada em Elsinore, na Dinamarca, em 1949, organizada pela UNESCO, no período de 19 a 25 de Junho de 1949, contou com a presença de delegados, 21 organizações internacionais e os países: Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, China, Dinamarca, Egito, Finlândia, França, Alemanha, Grã Bretanha, Irã, Irlanda, Itália, Líbano, Holanda, Nicarágua, Noruega, Paquistão, Suécia, Suíça, Síria, Tailândia, Turquia e Estados Unidos.

Se olharmos para os países que participaram podemos afirmar que uma característica marcante da Conferência foi a predominância de visões europeias e norte-americanas, já que os países do Sul não tiveram uma considerável participação nem em termos numéricos – a América Latina teve um representante – nem em relação às experiências relatadas que serviram de base para muitas das recomendações.

Vale ressaltar que o Brasil não participou desta primeira edição, mesmo tendo participado da Campanha em Beirute em 1948 e de sediar o Seminário Interamericano em 1949 (OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

⁶ Deste a CONFINTEA I até a última realizada em 2009 usam a denominação “educação de adultos”, mesmo que uma grande parte dos sujeitos educandos dessa modalidade – que tem crescido já há algumas décadas – seja constituída por jovens. Nesse sentido Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma denominação que será utilizada quando estiver me referindo à realidade Brasileira.

Essa Conferência aconteceu num contexto histórico marcado pelo pós-guerra. E como a educação não está imune às circunstâncias históricas o relatório final da CONFINTEA I, mesmo não fazendo uma referência direta a tal contexto – não usa em nenhum momento os termos *pós-guerra* ou *guerra* – acaba evidenciando em vários trechos uma preocupação com a necessidade de que a educação de adultos é fundamental para o “entendimento internacional”. Para que isso seja possível recomenda além do ensino de línguas estrangeiras:

[...] uma política de curto prazo na qual a educação de adultos colabore para reabilitar a sociedade mundial com uma nova fé nos valores essenciais e usando o conhecimento na busca da verdade, da justiça, da liberdade e da tolerância. [...] Não se deve perder a esperança de reconciliação, e a educação de adultos deveria ser a ponte por meio da qual isso pode ser alcançado. Um movimento de educação de adultos com base em uma abordagem fundamentada e objetiva aos problemas mundiais pode oferecer uma contribuição singular para o entendimento internacional [...] (Relatório resumido da CONFINTEA I, 2011, s/p).

Isso mostra que havia uma preocupação com a construção de uma convivência pacífica entre os países que sofriam com as consequências da II Guerra Mundial, mas o principal intento da CONFINTEA I foi dar uma resposta à crescente necessidade de formação de mão de obra para que os países recuperassem ou mantivessem a industrialização e a economia fortes, e além disso reconstruíssem as infraestruturas deterioradas pela guerra, fundamentais para o desenvolvimento econômico: estradas, pontes, escolas, etc.

Esse objetivo fica mais evidente quando é defendido que a educação de adultos deveria ter um princípio funcional. Esse princípio compreende que a educação tem utilidade meramente pragmática sendo esta uma visão norte americana bastante disseminada naquele período, pois a Educação de Adultos funcional, dentre suas características polissêmicas, segundo Ribeiro (1997), era colocada como uma forma de superar a concepção mais tradicional e acadêmica (por isso a ênfase nos movimentos voluntários, fora da escola), mas que acabava se restringindo às necessidades do cotidiano, dos afazeres domésticos e do trabalho.

Essa concepção prima por uma educação que dê respostas imediatas e satisfatória às necessidades e interesses de uma sociedade organizada pelos ditames do capitalismo e vista como uma estrutura orgânica. Uma concepção de educação como meio de manter cada organismo com sua respectiva função sob os ditames da indústria que controla a reprodução social e determina os papéis sociais submetendo as pessoas a uma situação de imobilidade social. São mecanismos de manutenção intencional da exploração das massas de adultos

trabalhadores que são arregimentados para solucionar problemas que não são produzidos por eles, mas pela própria dinâmica capitalista, como a falta de mão de obra barata.

O relatório ressalta que:

Todos os homens e mulheres sentem a necessidade de se qualificarem para o seu trabalho diário. Muitas pessoas crescem sem ter sido completamente treinadas para o exercício da profissão escolhida. Alguns não se adaptam ao seu trabalho, ao passo que outros, por certos motivos, se vêem obrigados a mudar de profissão. Uma educação de adultos que visa ser funcional tem um papel a desempenhar na solução desses problemas [...] (Relatório resumido da CONFINTEA I, 2011, s/p).

Esta visão remete a um entendimento de educação funcional, a meu ver, como uma forma de manter ou determinar aos diferentes grupos qual a utilidade que cada um deve ter dentro do “organismo social”. Considerando que no momento da CONFINTEA I os países do Norte estão em amplo processo industrial, a educação funcional seria uma forma de preparar o homem para que fosse produtivo, não propriamente para de forma imediata ser inserido no mercado de trabalho, mas estar preparado para a qualquer momento ocupar cargos vagos dentro da indústria, formando um excedente de mão de obra.

Nesse sentido a educação não é mecanismo de melhoria de qualidade de vida e mobilidade social. Ela favorece sob outro formato uma relação com características feudais, onde determinados grupos cumprem sua função (empregado) para sustentar e ampliar o privilégio, o poder, a riqueza de poucos (patrão).

Se a educação funcional serve muito bem para o sistema capitalista, visto que quando defendida como resposta aos problemas imediatos vividos pela população adulta nos remete a um dos principais problemas produzidos por esse sistema que é o desemprego, logo a funcionalidade da educação de adultos está em adaptar o adulto às exigências do mercado de trabalho.

Para que isso seja possível tem que se construir uma nova visão a cerca do processo de formação e a Conferência destaca o papel do aluno ativo o que, ao meu ver, é uma forte inspiração da tendência liberal de ensino que nos Estados Unidos era bastante forte: Escola Nova. Nessa tendência a educação assume o propósito de levar o aluno a aprender e construir conhecimento através de planejamentos, experimentos e testes no sentido de atender às necessidades individuais dos alunos, ou seja, uma adequação pessoal às solicitações do ambiente. Trata-se de um ensino centrado no aluno considerado como um ser ativo, sendo o professor apenas um facilitador. Isso se evidencia nos objetivos declarados para a educação de adultos que pretendem antes de tudo:

[...] satisfazer todas as diferentes necessidades e aspirações dos adultos. É necessária uma visão dinâmica e funcional da educação [...] ela começa com base em situações concretas, problemas contemporâneos para os quais os interessados têm que encontrar soluções. [...] é necessário descobrir os interesses e aspirações das pessoas interessadas por meio de uma pesquisa cuidadosa e detalhada. (Idem).

O que se defende é uma educação que respondesse aos problemas existentes na época. Nesse sentido podemos nos questionar quais seriam esses problemas. O interesse era pela melhoria das condições de vida que viria, segundo as ambições capitalistas, pela produção e acumulação de riqueza. Havia um desejo por desenvolvimento econômico dos que detinham o meio de produção que acabavam criando no adulto um sentimento positivo de mudança de vida que viria pelo trabalho criando, dessa forma, o interesse em aprender para se adaptar ao sistema produtivo. Só que o que estava oculto nas promessas de dias melhores era o desejo de exploração da força de trabalho. Com o interesse de reconstruir as nações e suas economias sim, mas por meio do uso de mão de obra barata. O mundo enfrentava ainda problemas sérios com o analfabetismo, mas havia necessidade de milhares de trabalhadores, portanto uma das saídas era alfabetizar pessoas para exercer esse papel centrado no ensinar a ler escrever.

Mas quem deveria se incumbir da formação das massas? É neste âmbito que aparece a questão da **diversidade**⁷. Ireland e Spezia (2011) ressaltam que a Comissão que tratou do conteúdo da educação de adultos apontou para a necessidade de levar em conta os diversos e diferentes focos de interesse que os adultos apresentam no momento da construção de um programa apoiando-se no princípio de que “[...] a educação tem a tarefa de satisfazer as necessidades e aspirações dos adultos em toda a sua diversidade.” (s/p).

Se é o interesse que deve guiar as políticas de educação de adultos, logo os programas, planos e ações devem refletir os interesses dos indivíduos e dos diferentes grupos, reconhecendo “[...] a diversidade dos grupos sociais e a necessidade de levar isso em conta na prática da educação popular [...]” (Relatório resumido da CONFINTEA I, 2011, s/p).

Isso mostra a preocupação da CONFINTEA I com um mundo que precisa de uma educação que atenda às expectativas econômicas e sociais diferenciadas, no sentido de reafirmá-la como atividade especializada e organizada em consonância com o desejo de progresso democrático e social.

A defesa de uma educação com foco na diversidade de interesses, atividade deliberadamente organizada, paz e progresso é que a meu ver justifica uma sólida ênfase nos processos formativos que são desenvolvidos pelos movimentos voluntários. Os movimentos

⁷ Das três temáticas investigadas somente a *diversidade* tem lugar nas proposições da CONFINTEA I ficando ausentes delas referências à *inclusão* e à *sustentabilidade*.

acabam atuando de forma isolada, de acordo com suas concepções de homem e de mundo, de forma confessional. O que torna a diversidade um motivo para isolar os grupos e não para uma relação com base na completude multidimensional da sociedade onde os diferentes dialogam entre si construindo novas realidades.

Reconheço que o envolvimento das diferentes instituições e movimentos onde os adultos militam ou estudam são importantes para a democratização e ampliação das oportunidades de formação. Mas me preocupa a centralidade dada aos programas educativos desenvolvidos pelos movimentos voluntários livres, reconhecidos como bastante diverso e necessário pela Conferência, por contribuírem também para manter a função que cabe a cada grupo dentro da estrutura social e econômica, contribuindo para a imobilidade social, visto que o conteúdo do ensino acaba se restringindo ao interesse das organizações das quais fazem parte, ou seja, “[...] as instituições nas quais os adultos se organizam e se tornam conscientes de suas próprias responsabilidades (sindicatos, cooperativas, associações culturais, etc.) são de grande importância – o exercício de responsabilidades e o ensino teórico complementam um ao outro.” (Idem). Isso limita a qualidade da oferta da educação de adultos por não atender a múltiplas dimensões que a formação dos sujeitos adultos tem que abarcar, mantendo-a restrita aos interesses, experiências e conhecimento das organizações da qual participa, ou seja, um atendimento educacional setorizado da população adulta, subsumindo a escola como um dos espaços privilegiados da educação de adultos.

Outra limitação que essa centralidade pode causar é a anulação do papel da escola enquanto espaço de formação do adulto com toda a sua diversidade, porque ela pode trabalhar pedagogicamente e politicamente com a riqueza de saberes, valores, experiências, interesses etc., se for organizada para isso. A Conferência se preocupa em reafirmar que o processo de educação de adultos pode ser desenvolvido por “movimentos voluntários livres” (que são consideradas como agências privadas) e outros espaços que estão longe de serem estatais como as associações para fins de trabalho (nas fábricas, por exemplo), os grupos que expressam a vida comunitária (os centros comunitários) e organizações cooperativas, considerados como meios de alto valor educativo.

Vieira (2007) ressalta que “[...] a educação de adultos foi concebida como uma espécie de educação moral [e] a escola não havia conseguido evitar a barbárie da guerra e nem formado o homem para a paz [...]” (p. 11, *grifo meu*). Fazia-se necessário então, uma educação organizada fora do âmbito escolar, com o objetivo de contribuir tanto para o respeito aos direitos conquistados pelos sujeitos como para a construção de uma paz

necessária. Evidencia-se assim a defesa de uma educação de adultos como espécie de educação continuada que se efetivaria fora do espaço formativo da escola.

Diante disso considero que existem consequências que vai desde uma formação ideológica em que as pessoas mesmo não fazendo parte de determinados grupos ou movimentos são obrigados a se inserir neles para terem acesso a uma formação que muitas das vezes não vai ao encontro de seus interesses, mas que por necessidade da vida adulta produtiva submetem-se às formas confessionais de educação, até a negação de uma educação que promova realmente o conhecimento da realidade de forma crítica e política, que responda as suas necessidades reais e que torne os sujeitos jovens e adultos aptos para promover mudanças em suas vidas, na sua comunidade e na sociedade mais ampla.

Isso mostra um interesse de manter a educação de adultos como um processo formativo com um grau menor de importância em relação às clássicas formas de ensino das crianças e adolescentes, estas sim ofertadas dentro de espaços construídos e organizados exclusivamente para a educação formal, como a escola. Se a escola é o espaço para o qual o Estado historicamente tem dado mais atenção, logo o fato de delegar a espaços não escolares a incumbência da educação de adultos, mostra que este não tem tal modalidade de ensino como importante em suas políticas educacionais. O Estado se mostra então interesseiro e interessado, pois ele opta por privilegiar um determinado tipo de atendimento educacional sem se importar com as demandas reais de cada época como mostra Gadotti (1995, p. 87):

[...] educar nessa sociedade é tarefa de partido, isto é, não educa para a mudança aquele que ignora o momento em que vive, aquele que pensa estar alheio ao conflito que o cerca. É tarefa de partido porque não é possível [...] permanecer neutro: ou educa a favor dos privilégios ou contra eles, ou a favor das classes dominadas ou contra elas.

A educação de adultos focalizada nos grupos não contribui para que a educação esteja a serviço de um mundo mais pacífico, menos desigual, menos dividido. O que ela pode provocar, ao contrário, se não um aprofundamento dos abismos existentes entre grupos, povos, países etc., uma reprodução das desigualdades.

Não que a escola por si só, e da forma como estava organizada na época (a exemplo das escolas norte-americanas que transformava o aluno no objeto de trabalho da engrenagem burocrática da escola, um material bruto a partir do qual a escola-fábrica deveria modelar um produto de acordo com as especificações da sociedade), pudesse resolver as mazelas sociais, mas foi, e é, um dos espaços onde os sujeitos (professores e alunos principalmente) podem se encontrar com suas diversidades (culturais, econômicas, religiosas, experienciais) e que pode

enriquecer as práticas formativas e ampliar a abrangência do conhecimento assim como a sua compreensão e seu uso para resolver problemas práticos. Acrescentando a isso o fato que na escola a educação é efetivada por pessoas formadas especificamente para atuar de forma profissional.

É importante o reconhecimento dos processos formativos que são efetivados fora da escola, mas que este não sirva para pulverizar o atendimento. A aprendizagem sólida se dá no contato dialógico entre as pessoas ou grupos de pessoas; a tolerância se constrói a partir do momento que se compreende que o outro sendo diferente pode-se aprender com ele; a paz se concretiza através da escuta solidária entre os que se diferenciam na forma de pensar, conhecer, viver e agir. Ou seja, não há um entendimento dos diferentes se não há uma relação de proximidade com o outro. Portanto, a política para a educação de adultos não deve ser um processo de separação, mas de aproximação e reconhecimento do outro, privilegiando também os espaços coletivos organizados para tal esforço.

A escola pode ser um desses espaços se for considerada não privilégio de determinados grupos, mas como um direito de todos indistintamente. Neste sentido, a educação de adultos não pode ser alijada de sua organização assim como dos processos formativos que nela sejam desenvolvidos. Omitir a discussão e o delineamento do papel da escola em relação à oferta de educação de adultos empobrece o conteúdo da Conferência no que diz respeito à ampliação do atendimento educacional, assim como nega os direitos dos sujeitos jovens e adultos a educação tão propagada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, endossada plenamente pela Comissão 4 que tratou sobre os meios para estabelecer uma cooperação permanente.

A cooperação proposta não pode se concretizar com a ausência do papel mais amplo do Estado no sentido de garantir esses direitos. Nos documentos da CONFINTEA I se verifica menções sobre uma definição em relação ao papel do Estado na Educação de Jovens e Adultos, só que a meu ver bastante restrito diante de objetivos tão ambiciosos. Ao defender a importância dos movimentos voluntários como mediadores do entendimento e cooperação internacional afirmando que tal intento:

[...] só pode ser plenamente efetivado quando existem, em tantos países quanto possível, movimentos voluntários permanentes surgidos a partir das necessidades sociais, culturais, intelectuais e espirituais do próprio povo - os movimentos estabelecidos pelo povo para o povo e não impostos a ele [...] (Relatório resumido da CONFINTEA I, 2011, s/p).

a Comissão 4 se apressa em justificar que isso não significa ignorar o compromisso que o Estado tem que assumir quanto crescimento da educação de adultos, tanto na promoção quanto no incentivo deste. Destaca que:

[...] sem uma estreita cooperação entre o Estado e as organizações voluntárias, há poucas perspectivas de um desenvolvimento amplo. O que queremos é garantir que a educação de adultos possa prosperar como um movimento livre e independente. Contanto que permaneça objetivo, e não um instrumento de propaganda partidária ou sectária, deve receber o apoio **financeiro e moral** mais generoso do Estado. (Idem, *grifos meus*).

Ao tentar justificar acabam revelando a limitação desse papel à tarefa de promoção e incentivo que se restringe especificamente aos repasses financeiros e apoio moral. É muito cômodo aos Estados delegar responsabilidades apenas aos movimentos de educação de adultos em promover o entendimento e a cooperação internacional, bem como promover educação funcional e com ela a paz no mundo. Isso demonstra um esforço em manter um Estado o mais possível “neutro” diante do que precisava ser feito, servindo para manter entre as nações as intolerâncias e a competição.

Outro ponto crítico do Relatório da CONFINTEA I é uma sensível defesa de uma perspectiva individualizante do ensino, dando ênfase nos interesses individuais das pessoas adultas. Essa é uma das características da Escola Nova que numa perspectiva psicologizante acaba priorizando uma manifestação pontual do processo de individuação psicológica inerente à forma moderna de vida onde a aprendizagem é um processo de adequação natural através da ação individual. Isso é revelado em recomendações baseadas no fato de que: “[...] todas as pessoas se interessam primeiro por si mesmas; [...] e a educação de adultos deve reconhecer isso. Foi acordado que o educador de adultos pode fazer contato apelando para o interesse das pessoas por si mesmas.” (Relatório resumido da CONFINTEA I, 2011, s/p).

É contraditória a proposição de uma educação que pretenda atender a diversidade de sujeitos centrando no individualismo. A diversidade acaba servindo para separar, comparar um sujeito com o outro, criar modelos para a educação, gerar políticas ou programas compensatórios, ou seja, a diversidade passa a servir para criar ou aprofundar as desigualdades e não para superá-las.

Se a ênfase é na ação individual do educando e o papel do educador é apenas de cuidar para que o ambiente seja propício para a aprendizagem, então, cria-se a ideia de que qualquer pessoa sem qualificação específica para atuar na Educação de Adultos pode ser voluntário nesse campo. Ou que as experiências que apresentarem êxito em um país pode ser aplicada

em uma outra realidade e obter os mesmos resultados, já que o desenvolvimento dos sujeitos seguem uma mesma natureza.

É importante destacar ao papel que o voluntário pode desempenhar, encorajando o crescimento da Educação de Adultos em áreas onde há menos desenvolvimento, assim como o intercâmbio e a troca de ideias e experiências entre diferentes sujeitos e a UNESCO enviando pessoas de países com longa experiência e tradição em Educação de Adultos para países menos desenvolvidos; a abertura das escolas de verão.

Considero positiva a ajuda, a cooperação entre os países, mas é problemática a contribuição de países desenvolvidos com experiências exitosas, através de especialistas, pautado em visão etnocêntrica o que pode causar apenas uma transferência de modelos educacionais desconsiderando as necessidades e interesses das populações que os recebem. A transferência de modelos pode funcionar como forma de imposição de atividades descontextualizadas, mantendo a imagem de povo carente, sem conhecimento considerado válido, com cultura inferior, não desenvolvido, que precisa de intervenção dos desenvolvidos para compensar seu atraso.

Passa-se a dar grande importância à realização de seminários e encontros. A UNESCO concede suporte e assistência em arranjo internacional para organização educacional de adultos em escolas de verão, a organização urgente de seminários, sendo que a CONFINTEA I recomenda à UNESCO apressar e organizar seminário se possível em 1950.

Em seus documentos, a CONFINTEA I faz várias outras recomendações, preocupada com a paz mundial, com a compreensão entre os povos, recomenda à UNESCO contribuir para compreensão internacional, facilitando para pessoas interessadas em fazer pesquisa em problemas de Educação de Adultos e sobre acordos internacionais; o encorajamento das classes trabalhadoras estudantis, para que as mesmas pudessem participar, ajudar e, portanto, favorecer a Educação de Adultos.

No período posterior a II Guerra Mundial foi forte a influência da UNESCO na definição e implantação dos programas de educação de adultos. Esta, logo após sua criação, em 1946, aprovou um programa de educação fundamental ou educação de base, voltado àquelas pessoas que não tiveram oportunidade de escolarização, nos níveis mais elementares. Para Rivero e Fávero (2009) a UNESCO passou a incentivar a implantação desse programa em praticamente todos os países considerados, na época, subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Esta defendia enfaticamente que em primeiro lugar viria a luta contra o analfabetismo, pois considerava:

[...] indispensável que os homens saibam ler e escrever, se queremos trabalhar para o progresso das ciências e das técnicas, a melhoria da saúde, uma melhor organização da agricultura, o crescimento da renda industrial, a descoberta e o pleno desenvolvimento das faculdades intelectuais, o aperfeiçoamento da democracia e o progresso nacional, o desenvolvimento da consciência internacional e do conhecimento das outras nações. (UNESCO, 1947 apud RIVERO; FÁVERO, 2009, p. 58).

Essa concepção de educação de base ou educação fundamental foi assumida em vários países como educação de adultos que para Rivero e Fávero (2009) era entendida como um mínimo de conhecimentos, em termos das necessidades individuais, mas levando em conta também as necessidades e os problemas da coletividade, bem como promovendo a busca de soluções para esses problemas por meio de métodos ativos, compreendendo um amplo leque de conteúdos, objetivando a formação de atitudes e a transmissão de conhecimento.

No caso do Brasil percebemos que desde os anos de 1940 já tomava corpo, através de algumas iniciativas importantes, a preocupação com necessidade de ampliação do atendimento educacional (principalmente enquanto processo de escolarização) a cada vez mais amplos grupos populacionais que até aquele momento estavam excluídos do sistema escolar. Segundo Vieira:

O impulso centralizador do Governo Vargas permitiu a criação de uma estrutura institucional e sua progressiva complexificação em órgãos técnicos e administrativos, dando respostas aos problemas educacionais do período. Até o lançamento da primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, em 1947, foram realizadas diversas iniciativas que possibilitaram a educação de adultos se configurar como uma política pública do Estado brasileiro. (VIEIRA, 2007, p. 11).

Não podemos perder de vista que no Brasil estava se acelerando a industrialização e as ações pensadas e implementadas no âmbito da educação voltados para jovens e adultos estavam carregadas de uma visão de formação de mão de obra para o trabalho. Vieira (2007) ressalta que nesse contexto, a educação de adultos, ao mesmo tempo em que estava permitindo a integração das massas urbanas entre os segmentos que davam sustentação política aos grupos do poder, também atendia às exigências mínimas de qualificação da força de trabalho de que o processo de industrialização, no momento, necessitava. Destaca ainda que as grandes campanhas de educação de adultos e de educação rural, no final dos anos de 1940 e durante os anos de 1950, foram realizados com tal perspectiva.

No entanto, durante a década de 1950, começa a se delinear um campo teórico-pedagógico que passa a se preocupar com a discussão sobre temas como analfabetismo e educação de adultos no Brasil na tentativa de reconhecer seus saberes e capacidades,

superando algumas ideias preconceituosas sobre os adultos analfabetos e com a concepção de que o analfabetismo era uma causa e não um efeito da situação econômica, social e cultural do país e que cristalizava uma visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal. Entretanto concordo que:

As campanhas de educação de adultos deram lugar à instauração de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências psicossociais; todavia não chegaram a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos. (VIEIRA, 2007, p. 12).

Isso só aconteceria, segundo a autora, no início da década de 1960 quando surgiram diferentes experiências de educação voltadas para as camadas populares, que foram organizadas e efetivadas por diferentes atores e com graus variados de ligação com o governo; estas tinham em comum o intuito de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Dessa Conferência podemos identificar recomendações importantes para a Educação de Jovens e Adultos: que ela estivesse de acordo com as suas especificidades e funcionalidades, que fosse uma educação aberta, que se apoiasse em novos métodos e técnicas, que fosse desenvolvida com base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada de modo a aproximar os povos, não só os governos, que se levasse em conta as condições de vidas das populações (OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 2010), mas deixa de discutir questões relacionadas a inclusão (mesmo a guerra sendo desastrosa socialmente) e a sustentabilidade (mesmo que as bombas nucleares já eram realidade vitimando e amedrontando o mundo).

2.2 CONFINTEA II E A PREOCUPAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO MUNDO EM CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO

A CONFINTEA II aconteceu em Montreal, Canadá, no período de 21 a 31 de agosto de 1960. Sob a premissa de um mundo em mudança, com acelerado crescimento econômico e com discussões sobre o papel dos Estados frente à Educação de Adultos. Nessa CONFINTEA reuniram-se quarenta e sete Estados Membros da Unesco, dois Estados como observadores, dois Estados associados e quarenta e seis ONGs.

Cada país-membro elaborou antecipadamente seu relatório nacional tendo como base os seguintes tópicos: 1) Natureza, objetivo e conteúdos da Educação de Adultos; 2) Educação cidadã (*in civics*); 3) Lazer e atividades culturais; 4) Museus e bibliotecas; 5) Universidades; 6) Responsabilidade para com a educação de adultos; 7) Urbanização; e 8) Educação das mulheres. (OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

O aumento da participação das organizações civis foi um ganho para a educação de adultos, pois contribuiu para que muitas recomendações referendadas na CONFINTEA II se aproximassem das lutas dos movimentos sociais, como a das mulheres que tiveram um olhar mais amplo no que diz respeito ao direito a educação.

O foco central foi o debate sobre a relação entre o mundo em transformação e a Educação de Adultos. Tal transformação é mostrada com a ênfase dada ao desenvolvimento tecnológico que acaba provocando a criação de novos métodos industriais (como a automação) que força a mudança no campo de trabalho e com isso a demanda por novas profissões; aos novos meios de comunicação de massa; ao rápido crescimento populacional que passam a caracterizar grandes áreas do mundo; ao surgimento de grandes blocos de potência e suas imensas forças produtivas; aos novos Estados criados tendo o bem-estar como principal função; entre outros fatos.

Reconhecer que o mundo está sempre mudando é o primeiro passo para se pensar e elaborar políticas educacionais que forme o sujeito para atuar nele. Embora o Relatório da CONFINTEA II faça, até certo ponto, um esforço para ampliar a visão sobre a educação de adultos no sentido de que ela deve considerar o homem como sujeito e não objeto (e consegue se comparada com a CONFINTEA I), apresenta algumas limitações.

Uma delas é de caracterizar a educação de adultos como compensatória: “[...] através da educação de adultos, as deficiências na educação formal básica devem ser compensadas.” (Relatório da CONFINTEA II, 2011, s/p). Essa visão até hoje é bastante presente nas políticas educacionais para a população jovem e adulta que têm sido implementadas com o objetivo de compensar o “tempo perdido”, a carência econômica, a pobreza cultural, o déficit de conhecimento, etc., principalmente através das grandes campanhas de erradicação do analfabetismo.

Outra limitação se refere a uma visão de educação como um processo de adaptação das pessoas às mudanças que ocorrem no mundo, defendendo que: “O acesso à formação ou reciclagem profissional é um aspecto das necessidades educacionais que resultam das mudanças tecnológicas.” (Idem). Não é que a educação deva estar desatrelada do processo de mudanças mais amplas, a minha preocupação é que na tentativa de responder ao contexto em

transformação os processos formativos fiquem centrados na adaptação dos adultos ao que existe e não formá-los para que sejam realmente sujeitos provocadores de alterações significativas no mundo no sentido de torná-lo menos desigual.

Educação para transformação social crítica, emancipatória, cidadã, não é percebida no Relatório da CONFINTEA II, o que se afirma, e se reafirma, é a necessidade de educação para “[...] adaptação às mudanças na vida social causadas pela urbanização e industrialização.” (s/p). Isso vai de encontro com as perspectivas de diversidade e de inclusão que aparecem no referido documento o que soa contraditório.

O termo diversidade é citado somente uma vez no documento, mas a meu ver com uma grande força, que chama atenção: “[...] uma diversidade de culturas enriquece o mundo.” (Idem). Uma das grandes apostas dos teóricos críticos foi pensar a educação a partir da cultura. Cultura que está em todo lugar onde haja homens e mulheres (na família, na escola, no trabalho, na igreja, nas organizações trabalhistas ou classistas, etc.), não importando a classe social, a situação financeira, a localização geográfica, a origem étnica, a idade ou outras condições. Ou seja, nós somos seres de cultura, produzimos cultura. De forma diferente, mas mantemos ou criamos valores culturais. Valores dados às experiências, aos utensílios, às relações sociais e produtivas, aos elementos naturais, às crenças, aos saberes, etc. são riquezas que cada grupo humano formado por laços de pertencimentos culturais possuem.

Neste sentido qualquer política de educação – seja de adulto, de idoso, de criança, de adolescente ou jovem – não deve ser pensada, planejada e implementada como se essa riqueza cultural não exista. No caso da educação de adultos é necessário que as políticas reflitam a diversidade de grupos como os de mulheres, de imigrantes, de jovens como enfatiza o Relatório da CONFINTEA II (2011), mas, além disso, deve se pautar na diversidade de culturas que esses grupos apresentam.

A política educacional baseada na diversidade cultural não deve reconhecer as diferenças e usá-la para manter ou ampliar “[...] a opressão de alguns sobre os outros, seja na busca da exploração econômica e material, seja nas práticas de dominação e imposição de valores, significados e sistemas simbólicos de um grupo sobre os demais.” (VEIGA-NETO, 2003, p. 5) A educação deve se enriquecer com a diversidade cultural reconhecendo a importância, o valor, das diferentes culturas como forma de incluí-las através de políticas públicas, neste caso da Educação de Adultos.

Mesmo a Conferência II não fazendo referência direta ao tema da educação para a inclusão percebo em seu relatório um esforço da mesma para reconhecer especificidades de

determinados grupos (embora tenha deixado outros de fora) que precisam ser considerados nas políticas de educação: as mulheres, os jovens, os idosos e os imigrantes. É uma preocupação salutar do ponto de vista do reconhecimento que os sujeitos da EJA não formam uma massa homogênea de pessoas, mas apresentam especificidades que tradicionalmente foram usadas para justificar a desigualdade de atendimento educacional, ou não atendimento.

Considero esse reconhecimento como um avanço, mas algumas recomendações tem efeito limitadores quanto a uma política de educação de adultos que busque superar as desigualdades. No caso das mulheres o Relatório reconhece a “evolução” da posição das mulheres tanto na família como na sociedade mais ampla onde estas devem ocupar um lugar especial, inclusive que sejam colocadas no mesmo nível que os homens e que tenham acesso à educação que lhes possibilite um desenvolvimento integral. No entanto restringe a função da educação de adultos à ideia de adaptação. Isso é evidente quando considera que:

[...] os antigos padrões de família e as relações econômicas estão mudando com uma rapidez desconcertante, as mulheres precisam de ajuda, através da educação de adultos, para compreenderem e se **adaptarem** à nova ordem. (Relatório da CONFINTEA II, 2011, s/p, *grifo meu*).

O reconhecimento de um mundo móbil, ou melhor, da velocidade da mudança cada vez maior e o impacto que essa transformação produz no ser humano foi usada pela Conferência para justificar a necessidade de uma educação para a adaptação, que pode ser entendida como “[...] uma educação nova, mais dinâmica, mais flexível.” (RAMIREZ G., 1973, p. 35).

As mudanças mais amplas acabam sendo referência para mudar o ser humano e a sua educação. Elas criam a necessidade do homem flexível e adaptável ao meio cambiante o que exige também que a educação mude para conseguir esse intento, o de adaptar e acostumar o educando a viver uma vida móbil e variável.

A educação como processo de adaptação não contribui para que as pessoas possam atuar como sujeitos históricos na construção de um mundo melhor, de uma vida melhor. É necessário desnaturalizar esta visão, superando os mecanismos de objetivação de cima para baixo que são usados através da educação e suas políticas para conformar ao invés de transformar a realidade em favor da maioria da população. A EJA deveria ter, antes e agora, o poder de formar sujeitos que se sintam com capacidades de construir ou modificar as regras estabelecidas, ou seja, desconstruir as formas de adaptação social, formadas por um conjunto de regras, que forcem a adaptação do ser humano sob o comando do grupo que as define com seus interesses próprios. Às mulheres, por exemplo, a Conferência recomenda a

autoeducação, pois é um processo que serve às “[...] suas vidas como mães e donas de casa [...]” (Relatório da CONFINTEA II, 2011, s/p). Para isso aponta o uso dos meios de comunicação existentes na época (rádio, televisão, cinema) e cursos por correspondência.

O uso de diferentes métodos de educação deveria atingir mulheres e homens nas diferentes etapas da vida, não só os adultos como também os jovens e os idosos e tem que se fazer um esforço para que os mesmos venham a se integrar cada vez mais à essa modalidade de ensino.

O Relatório dá visibilidade a educação dos jovens como parte intrínseca do processo contínuo de formação. Isso é importante para a ideia de que a educação não deve ser dicotomizada de acordo com a faixa etária, mas, enquanto processo, deve articular as diferentes fases de desenvolvimento humano com suas características. A heterogeneidade sempre foi uma marca dos sujeitos da EJA, inclusive as diferenças etárias, e isso é salutar para uma educação que se quer crítica e dialética. Sem perder de vista que existem entre os jovens diferentes formas de valorar a educação e de se relacionar com ela formalmente que pode ser diferente da de um adulto ou de um idoso.

O Relatório CONFINTEA II (2011) ressaltou algumas situações que envolvem os jovens e que precisam ser consideradas com cuidado pelas políticas de educação de adultos:

[...] os jovens têm suas próprias vidas para viver, enfrentam problemas e merecem respeito, da mesma forma que os adultos. [...] Na medida do possível, os jovens devem ser colocados em posição de ter que assumir responsabilidades e tomar suas próprias decisões. [...] Atenção especial deve ser dada aos movimentos de jovens [*pois*] constitui uma forma de educação cívica para o exercício da responsabilidade. [...] Os jovens precisam ter a compreensão da dignidade e do valor do trabalho produtivo, do orgulho por um trabalho bem feito, e do respeito pelo trabalho dos outros, independentemente das suas atividades e vocação. (s/p, *grifo meu*).

Um dos problemas presentes nas políticas de EJA é que as mesmas tem se estruturado com base em uma visão homogeneizadora dos sujeitos da EJA, considerando as suas condições sociais e econômicas (todos são pobres, por exemplo), por isso tem que se formar prioritariamente para o mundo do trabalho, e abandonando suas características psicológicas, cognitivas, biológicas e antropológicas. Os jovens, adultos e idosos (sujeitos da EJA) são seres humanos que reagem diferentemente aos desafios que o meio lhes coloca, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se, possuem desejos, expectativas e propostas de melhoria de vida. E essas características podem ser diferentes dependendo da situação etária dos sujeitos. No que diz respeito aos jovens isso é um desafio que precisa ser superado, pois “[...] 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.” (ANDRADE, 2004, p. 50).

Outra questão a se considerar pelas políticas é que nem sempre as perspectivas em relação à educação escolar são as mesmas para jovens, adultos, idosos. Haddad e Di Pierro (2000) identificam dois diferentes tipos de relação: uma dos adultos que veem na escola uma oportunidade de integração sociocultural mais ampla, outra dos jovens que nutre com ela uma relação de tensão e conflito devido experiências anteriores. Mas, a relação dos idosos com a escola? Estes não podem ser desconsiderados nas decisões sobre as políticas de EJA, pois fazem parte da diversidade de sujeitos que a compõe e que muito deles não se sentem inaptos a aprendizagem, nem improdutivos economicamente e nem impossibilitado de se envolver amplamente na vida social de seu grupo. É nesse sentido que a CONFINTEA II apresenta um avanço no sentido de reconhecer a especificidade e a importância dos idosos na sociedade recomendando:

Que a preocupação dos educadores com homens e mulheres não cesse com a aposentadoria profissional, mas que um estudo seja feito sobre meios que permitam aos idosos participar de atividades adaptadas aos seus desejos e necessidades, ajudando-os a não se sentirem afastados da vida da comunidade. (Relatório da CONFINTEA II, 2011, s/p, *grifo meu*).

O reconhecimento da importante presença dos idosos na EJA é uma forma de se pensar em políticas educacionais que articule diferentes interesses que são próprios de cada faixa etária. Os idosos não deixam de ter seus sonhos, seus projetos, seus objetivos de vida. Não podem ser isolados da realidade a qual sempre estiveram ligados como membros de suas comunidades, de suas famílias, enquanto avós, genitores, trabalhadores, ou seja, como sujeitos do seu tempo que não cessa com a idade. Os projetos podem mudar de foco, mas não deixam de existir. O tempo de aprendizagem se altera, mas os idosos não estão fechados a novos conhecimentos.

Considero que essa visão coloca homens e mulheres como seres dinâmicos e capazes de enriquecerem-se continuamente e é uma forma de superar visões equivocadas acerca da capacidade de aprender quando se atinge certa idade, pois “Acreditava-se [...] que o homem depois de certa idade carecia de possibilidades de progresso, como carecia de capacidade de formação e assimilação de novos conhecimentos, o que a prática educativa parecia confirmar.” (RAMIRES G. 1972, p. 38). Essa era uma forma de explicar os fracassos e dificuldades vivenciados, muito antes dos anos de 1960, na educação dos jovens, adultos e

idosos, que na realidade era fruto, dentre outros fatores, do desconhecimento acerca das condições psicológicas desses sujeitos, que ajudava a manter a aplicação, em seus processos educativos, de métodos criados para a educação de crianças, sem uma indispensável adequação.

Diante dos interesses dos idosos a educação tem que ser cada vez mais inclusiva, priorizando quando necessário as necessidades destes sujeitos. Estes formam uma população que por questões inerentes à própria constituição biológica apresenta uma perda natural de audição e de visão, portanto a tão propagada educação com apoio dos meios de comunicação de massa (o rádio que naquele contexto era mais utilizado nos países em desenvolvimento e televisão nos países desenvolvidos) sem o devido cuidado metodológico que considere as especificidades dos idosos podem não chegar a atender aos interesses educativos destes. O Relatório da CONFINTEA II (2011) apresenta algumas alternativas para o uso não passivo do rádio, da televisão e do cinema. Para isso propõe a organização de círculos de estudos e grupos de discussão tendo como mediador um educador que tenha o objetivo de desenvolver o espírito crítico contribuindo para “[...] por um lado, ajudar as pessoas a evitar cair sob o feitiço desses meios de comunicação modernos, que podem levá-los à passividade e, por outro, formar o espírito crítico e desenvolver as habilidades de apreciação, que são tão importantes na vida.” (s/p).

Mesmo que se reconheça a importância dos meios de comunicação e a sua influência para a Educação de Adultos no sentido de proporcionar distrações às diferentes populações através do cinema, do rádio e da televisão no mundo inteiro contribuindo assim para uma vida melhor e mais rica em termos de informação e conhecimento do mundo, não diminui a importância da posição crítica dos conferencistas quanto ao seu uso metodológico que considero – levando em conta a época (1960) – um avanço significativo para a educação de jovens e adultos. Isso ainda é um desafio, pois em pleno século XXI a educação pela televisão ainda não é realizado no Brasil com a criticidade necessária, como é o caso do Telecurso desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho, que considero como um programa “conteudista” que não possibilita que seus telespectadores se tornem sujeitos críticos, assim como não atinge a todos devido, entre outros motivos, ser apresentado em horário pouco adequado (fora do “horário nobre”) e necessitar de livros específicos inacessíveis para grande parte da população por ter um alto preço nas bancas.

O mesmo ocorre com os “cursos por correspondência” (também defendidos na Conferência) que até a década de 1960, em muitos países, estavam atrelados aos meios de comunicação de massa, os quais podem funcionar como mecanismo de alienação quanto ao

papel social e político dos sujeitos no mundo. Principalmente quando são usados a serviço de determinados grupos para manterem-se hegemônicos.

Também foi discutida a publicação de livros de forma massiva por “[...] ‘associações de livros’, que mantém contato com seus membros através da publicação de periódicos, procurando orientá-los, **educar seu gosto** e permitir-lhes participar ativamente na gestão da associação (Idem, *grifos meus*). A distribuição em massa de livros é limitadora das intenções de tornar a educação afinada com a diversidade e em condições de incluir os desprivilegiados pelo sistema educacional, pois o conteúdo da aprendizagem se distancia do contexto dos sujeitos e acaba sendo imposição de fora.

A imposição da educação com base no desejo de um grupo específico, que se impõe a outros grupos, tira a possibilidade de se realizar uma educação que tenha origem na vida das pessoas. Vida negada por se considerar fora dos padrões que serve de referência para se organizar a educação, como historicamente aconteceu com os colonizados e com os imigrantes. Estes tem que se adaptar ao novo contexto deixando de ser eles mesmos para se tornarem indivíduos fabricados por um processo de padronização social, cultural e material. A educação de adultos recomendada aos imigrantes remete a esta visão quando se afirma que estes

[...] devem receber ajuda para entender e encontrar contatos na sociedade da qual eles recentemente se tornaram membros. Os trabalhadores migrantes devem, além disso, ter a possibilidade de adquirir as habilidades e conhecimentos que são necessários para desempenhar suas novas funções com eficiência e segurança. Mais do que isso, eles devem receber ajuda para atingir os padrões culturais e sociais apropriados para seus novos padrões materiais. (Relatório da CONFINTEA II, 2011, s/p).

Essa é uma forma que, longe de ser inclusiva, visa anular a cultura do imigrante em prol de padrões culturais, sociais e materiais do novo ambiente de vivência. Uma visão etnocêntrica que considera a cultura do outro de menor valor e, portanto, deve se engendrar esforços para que seja compensada para atingir o padrão de vida da nova realidade.

Na avaliação sobre o atendimento educacional aos adultos no período Vieira (2007, p. 13) conclui que “[...] as populações excluídas dos sistemas de ensino foram as menos beneficiadas pelas políticas educativas e com menor disposição de continuar seus estudos formais, quando adultas.” Isso reforça a necessidade apontada pela CONFINTEA II de reafirmar a necessidade uma educação permanente em que “[...] a educação de adultos deve ser aceita como normal, e os governos devem tratá-la como parte necessária da oferta educacional de cada país.” (Relatório da CONFINTEA II, 2011, s/p).

Essa posição ratifica a necessidade de políticas educacionais que sejam assumidas pelos governos, sendo este o principal provedor de educação de adultos, sem perder de vista a necessidade de parceria com a sociedade civil, que vá além dos parcos repasses financeiros (que ainda é crônico na EJA), ampliando o número de vagas nas instituições educacionais, garantindo recursos didáticos e materiais, implementando programas de formação específica dos profissionais para atuar nesse âmbito, entre outras ações.

Sob a visão de educação permanente, a Educação de Adultos passa a ser compreendida para além da dicotomia entre a educação geral e educação profissional, na concepção de Vieira (2007) ela engloba todos os esforços organizados pela educação. A educação permanente teoricamente é concebida como um processo dialético de educação e, enquanto processo, se aprofunda tanto da experiência pessoal quanto da vida social, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido na construção de sua práxis, qualquer que seja a etapa de existência que esteja vivendo (criança, jovem, adulta ou idosa); politicamente exige a parceria em diferentes instâncias do governo e da sociedade civil.

Educação permanente compreende que não se tem idade própria para aprender, mas que para ser transformadora precisa ser organizada de forma que as aspirações de formação política não sejam subsumidas pela formação técnica, que a dimensão cultural não seja negada pela científica, que o desejo de equidade entre as pessoas e grupos não seja negado por políticas de educação classista e centralizadora, em que os sujeitos diretamente envolvidos no processo não são chamados a participarem das decisões, pois estas estão restritas aos “donos do poder político” ou como diria Brandão (1993) às pequenas confrarias de intelectuais constituídas como seus porta-vozes pedagógicos.

A educação permanente é um avanço principalmente quando se coloca enquanto papel do Estado. Se a CONFINTEA II ao recomendar que a educação de adultos deva ser permanente, apresenta um esforço em superar a dicotomia entre educação geral e profissional, ela acaba criando outra que é entre a educação permanente e a educação comunitária e a cooperativa. Embora se tenha ampliado o papel do Estado para com a educação de adultos é sensível o papel destinado ao “desenvolvimento comunitário” apontado como um significativo processo educativo que atende a um propósito tão importante quanto às cooperativas, no sentido de valorizar a participação ativa do adulto no que diz respeito à execução de tarefas específicas. Por este entendimento a cooperação é considerada como um método ativo caracterizando-se como:

[...] associação voluntária de pessoas com objetivos claramente definidos. É favorável à melhoria da qualificação profissional, quando o membro faz parte de uma cooperativa relacionada à sua profissão específica. Ela amplia o seu leque de conhecimento, quando o que ele faz na cooperativa difere de suas atividades cotidianas. Mas, em primeiro lugar, é uma escola de formação para o exercício da responsabilidade, um ambiente no qual o indivíduo aprende a abandonar seu individualismo, fazer contato com os outros e adquirir um espírito de equipe. (Relatório da CONFINTEA II, 2011, s/p).

O método ativo, visto como predominante na educação de adultos, embora tenha o objetivo de “conscientizar o adulto” através da sua própria ação dentro do grupo com responsabilidade, quando aponta a cooperativa como um espaço onde o homem se envolve ativamente, e com isso se forma num espírito de equipe, transmite a ideia de que a aprendizagem que nela se dá é coletiva e, portanto, significativa. Mas a centralidade nas necessidades específicas provoca uma sensação de limitação, ou seja, não é abrangente no sentido da articulação ampla com outras experiências, conhecimentos e saberes.

Mesmo não sendo a mesma coisa a concepção de método ativo apresentada se confunde e se interpenetra com as características do Escolanovismo enquanto “[...] um movimento ideológico-educacional liberal, voltado quase sempre aos interesses das classes dominantes [...]” (CASTANHO, 2008, p.63) e que apresenta uma forte preocupação em pensar a educação como suporte do mundo industrializado, capitalista. Os conferencistas mesmo colocando a necessidade do abandono do individualismo e desenvolvendo um espírito de equipe, por meio do método ativo o qual considera o ensino não como mecanicamente exercido, mas como recíproco e em tempo integral (MANACORDA, 1990), o que nos mostra o Relatório da CONFINTEA II (2011) é um desejo de competitividade colocando o indivíduo como responsável pelo seu próprio desenvolvimento e sucesso (na escola, no trabalho, na sociedade). Esse desejo se expressa quando se reconhece que os métodos ativos na educação de adultos servem para “[...] dar às pessoas que recebem a educação a maior parcela possível de responsabilidade por seu próprio desenvolvimento, permitindo-lhes empregar seus poderes de iniciativa, imaginação e organização e seu sentido de realidade.” (s/p).

Essa interpenetração do método ativo com o escolanovismo a meu ver não é uma atitude imparcial dos conferencistas, mas uma opção pela reafirmação da visão de educação de cunho liberal, portanto elitista e ligada à sociedade industrial marcada pelas rápidas mudanças resultantes principalmente pelo desenvolvimento tecnológico que por sua vez foi provocado pelo avanço científico. Mudanças essas que serviram de ponto de partida para discutir o atendimento educacional aos sujeitos jovens, adultos e idosos, inclusive compondo

a temática da CONFINTEA II, a exemplo do que já estava ocorrendo no campo da educação mais amplamente, como mostra Castanho (2008, p. 64):

Esse progresso das ciências e, mais que isso, sua transformação em força produtiva de primeira grandeza, levará as forças dominantes da sociedade a aplicar o progresso científico a todos os domínios sociais e, evidentemente, a um que é nevrálgico para a conformação das relações sociais e o desenvolvimento do sistema, a educação. Em vários pontos do mundo e em diversos momentos compreendidos entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX irão surgir – como decorrência desse contexto modificado – a “escola nova” e os “métodos ativos.

A ênfase no método assim como nas técnicas de ensino, no papel e conteúdo, na estrutura e organização da educação de adultos, categorias propostas pelo Comitê Consultivo para serem discutidos na Conferência, mostra uma preocupação com a racionalidade da política de atendimento do que com a qualidade política da formação dos sujeitos, muito mais com questões estruturais do que com políticas amplas que atenda a todos e todas, ou seja, racionalidade no sentido da “[...] adequação de meios e fins, procurando obter com um mínimo de dispêndios um máximo de efeitos desejados, evitando-se ou minimizando-se todos os efeitos colaterais indesejados.” (FREITAG, 1994, p.90).

Mesmo quando defende “[...] a oferta de cursos em tempo integral para adultos [...]” (Relatório da CONFINTEA II, 2011, s/p) como um método que pode oferecer grandes vantagens, ele acaba por atender parcialmente a necessidade dos sujeitos da educação de adultos, pois se restringe a inserir profissional e socialmente os imigrantes e os trabalhadores tanto na indústria quanto na agricultura; assim como atinge um número pequeno de sujeitos principalmente se fosse seguida a orientação de realizar “[...] uma seleção criteriosa dentre os melhores elementos nas aldeias, os adultos que seguirem os cursos podem se tornar líderes excelentes, que irão contribuir para a melhoria econômica, social e cultural das suas localidades.” (Idem).

Essa é uma proposição que pode levar a uma política excludente. Um curso em tempo integral, mas só para a qualificação profissional; para líderes excelentes baseado na seleção dos melhores, portando para poucos escolhidos sob a argumentação de que é um curso caro, o que o caracteriza como excludente, pois acabam restringindo a oferta e o número de sujeitos atendidos. Além disso, é uma forma de tornar menor a responsabilidade dos Estados e governos na oferta da EJA e gastar menos com ela, não garantindo, neste caso, uma educação permanente.

A defesa pela realização de visita de estudos, intercâmbio entre trabalhadores de países diferentes, viagens e estudos no exterior etc., evidencia que a CONFINTEA II acaba

por propor uma educação para adultos elitizada beneficiando alguns poucos privilegiados os quais deveriam ser preparados recebendo “[...] aulas de línguas e cursos sobre a civilização do país que irão visitar.” (Idem).

Essa é uma forma de recolocar a educação de adultos a serviço das ambições econômicas formando mão de obra altamente especializada, deixando a margem das políticas educacionais grande parte de trabalhadores que não terão a mesma oportunidade de formação, pelo menos na mesma amplitude. Essa visão economicista da formação proporcionada pela educação de adultos é revelada pela necessidade de cientistas sociais e psicólogos trabalharem de forma o mais estreitamente possível com os educadores de adultos cuja justificativa se baseia no fato de que:

[...] os planejadores econômicos e industriais estão investindo enormes somas para obter conhecimento preciso de todos os fatores que regem os seus planos, os educadores de adultos não devem manter métodos amadores e embarcar em seu trabalho sem adquirir conhecimento do contexto social daqueles a quem a educação se destina, através das facilidades oferecidas pelas pesquisas das ciências sociais e pelos estudos de psicólogos. (Relatório da CONFINTEA II, 2011, s/p).

Essa orientação não é baseada numa perspectiva de trabalho interdisciplinar, mas em uma equipe multifuncional, consultiva, que deveriam usar seus conhecimentos especializados no sentido de adequar a educação de adultos aos ditames econômicos e industriais do mundo moderno, em rápida mudança considerando que “[...] a educação de quem produz [...] é geralmente bem provida porque o seu valor econômico é óbvio [...] igualmente importante, é a necessidade de educação do consumidor, para a compreensão dos fatores econômicos básicos [...]” (Relatório da CONFINTEA II, 2011, s/p).

Dessa forma a educação de adultos funcionaria como um dos instrumentos de construção da nação. Eu diria usada para manter a hegemonia das classes burguesas inclusive com grande apoio dos Estados ainda vistos, dentre outras incumbências, como agente financiador das ações educacionais para a população adulta.

O papel do Estado para com a Educação de Adultos é evidenciado. Um item específico no relatório trata da questão colocando como sua incumbência políticas importantes, como, por exemplo, ações que possibilitam a institucionalização da Educação de Adultos no sentido de torná-la parte “[...] integrante e essencial do sistema educacional do país como um todo [...] o Estado deve preocupar-se, e garantir, que a educação esteja acessível a todos os adultos, independentemente do grau de educação formal que o adulto tenha obtido quando criança [...]” (Idem); política de financiamento colocando sob a

responsabilidade do Estado a provisão de recursos financeiros adequados para a educação de adultos; assumir a liderança na Educação de Adultos nas áreas que apresentam problemas evidentes e urgentes como nas de desenvolvimento; nas “áreas essenciais” da Educação de Adultos (ensino fundamental, educação profissionalizante de nível técnico) assumir ativamente as ações de financiamento, planejamento e controle principalmente na provisão de recursos financeiros, instalações, equipamentos e treinamento de professores. Essas responsabilizações do Estado ampliam seu papel para com a Educação de Adultos que passa a ser visto como:

[...] responsável não apenas pela provisão de fundos necessários para a educação de adultos, mas também deve ter um alto grau de envolvimento no planejamento e na implementação efetiva de programas de educação de adultos, bem como em alguma forma de supervisão e na gestão geral do trabalho realizado. (Idem).

Mas ainda persistiu como principal incumbência o financiamento e o combate ao analfabetismo propondo-se a criação de um fundo especial para manutenção da Educação de Adultos visando alimentar as contribuições adicionais dos Estados membros expressamente destinados à eliminação do analfabetismo de países em via de desenvolvimento, levando-os a independência.

Ao colocar essas preocupações a Conferência deixa algumas lacunas ou pelo menos não mostra uma preocupação maior com questões relacionadas à formação de professores, à inclusão, à diversidade e à sustentabilidade.

Podemos verificar que embora não defendendo abertamente uma educação inclusiva percebemos algumas ideias que nos leva a conceber a CONFINTEA II como um momento em que se começa a recomendar um atendimento educacional para “adultos” numa dimensão mais aberta, para todos. A supressão das desigualdades existentes entre o rural e o urbano; a criação de um clima favorável à fraternidade dos povos; a busca de uma política e uma pedagogia mais eficazes; a preocupação com a desigualdade e a discriminação de raça, sexo, de nacionalidade e de religião, são exemplos de uma visão mais ampla do que a Educação de Adultos poderia contribuir socialmente.

Essa é uma concepção de educação que mostra uma preocupação com estima recíproca dos povos e sua diversidade, pois leva em conta as aspirações de diferentes públicos (da cidade e do campo) e de diferentes países (desenvolvidos ou em desenvolvimento) necessitados tanto de educação geral quanto profissional o que leva a defesa do direito de todo

adulto – homem ou mulher – a ter possibilidade suficiente de educação geral e profissional. Aqui aparece então a defesa da educação de adultos como direito.

De acordo com as conclusões do Observatório da Educação (2010) o principal resultado desta segunda Conferência foi à consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos que contemplava um debate sobre o contexto do aumento populacional, de novas tecnologias, da industrialização, dos desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial, onde os países mais abastados devessem cooperar com os menos desenvolvidos.

Além desses resultados foi importante o reconhecimento da diversidade de sujeitos da educação de jovens e adultos, assim como o esforço para atendê-los dentro das suas especificidades o que significa um avanço na direção de uma política de atendimento mais inclusiva. No entanto, mesmo que a CONFINTEA II tenha pautado as mudanças no mundo (avanço tecnológico, produção industrial, no aumento da população etc.) e colocado o desenvolvimento tecnológico como decisivo para a eficácia dos processos produtivos e que por sua vez provocavam, já naquele período, consequências negativas ao meio ambiente pelo mau uso dos recursos naturais e a contribuição da indústria para poluição, não há nenhuma menção quanto às questões ambientais provocadas pelas mudanças e, portanto do papel da Educação de Adultos frente aos problemas ambientais vivenciados na época. A discussão sobre a sustentabilidade não aparece, mesmo já existindo fortes motivos para que fosse pautada mesmo que não fosse no sentido que damos hoje a essa categoria.

A discussão sobre os problemas ambientais aparecem, embora de forma incipiente, a partir da CONFINTEA III como veremos no próximo capítulo.

2.3 CONFINTEA III E O FOCO NA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

Em 1972, na cidade de Tóquio (Japão) a terceira edição da CONFINTEA reuniu 82 Estados-membros, 3 Estados na categoria de observador (inclusive Cuba), 3 organizações pertencentes às Nações Unidas e 37 organizações internacionais. Trabalhando as temáticas de Educação de Adultos e Alfabetização, Mídia e Cultura apostou nas premissas de que a Educação de Adultos teria como elemento essencial a aprendizagem ao longo da vida e que seria importante realizar esforços para fortalecer a democracia e preparar o enfrentamento mundial contras as altas taxas de analfabetismo (OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 2010). Reconheceu que a Educação de Adultos é um fator fundamental para o

desenvolvimento considerando a educação como um meio pelo qual cada um pode permitir compreender as mudanças sociais e participar, a fim de melhorar qualitativamente a vida dos homens.

Foi num contexto sócio-político-econômico, marcado por grandes transformações na sociedade, intensos movimentos sociais, mudança do papel da igreja, que teve início a CONFINTEA III que abordou entre outras temáticas a Educação de Adultos no contexto da educação ao longo da vida, entendendo a aprendizagem como um processo contínuo. Para Ventura (2008), a partir dessa conferência, desponta no debate internacional, como forma de resposta à crise da escola, uma concepção de “[...] educação focada na aprendizagem como algo global e contínuo [...]” (p. 84), ou seja, aprendizagem ao longo da vida em que a alfabetização era a “pedra fundamental” e que deveria ser continuada com programas de “pós-alfabetização” cobrando dos governos esforços para realizar tal intento.

De acordo com Gusmão e Maianes (1978, p. 3), a principal ideia expressa nas conclusões dessa CONFINTEA foi a de que seria urgente desenvolver as possibilidades da Educação de Adultos no contexto de sistemas integrados de educação; a educação deve responder às necessidades e aspirações do homem contemporâneo, por isso, deve passar de institucional a funcional, este objetivo só se poderá atingir favorecendo a execução de um sistema **funcional** de educação permanente, começando pela “alfabetização funcional”.

O Relatório da CONFINTEA III (2012) ressaltou que a ideia de funcionalidade proposta pela Conferência implica “[...] integração da alfabetização – e da educação de adultos – na sociedade como um todo, de modo a responder às necessidades culturais e sociais, e tornando possível para o aluno participar da vida da sociedade e mudá-la de dentro para fora.” (s/p). Sem desconsiderar que as ideias em torno do termo não foram harmoniosas.

Essa visão de funcionalidade é mais abrangente do que a usada na CONFINTEA I, embora tenha causado um mal estar entre muitos participantes que mostraram sua desaprovação ao termo “alfabetização funcional” colocando suspeitas sobre seus verdadeiros objetivos que poderiam “[...] subordinar o adulto a mecanismos econômicos e de produção apenas, sem ressaltar o elemento de participação e envolvimento cultural e social.” (Idem). Para Ribeiro (1997) os pontos de vistas conflitantes quanto ao sentido do termo “funcional” são resultantes dos múltiplos entendimentos conceituais que variados grupos em diferentes épocas e com diferentes interesses foram dando a este, configurando uma polissemia de definição em que:

Para uns, a funcionalidade da alfabetização dizia respeito, principalmente, à formação de mão-de-obra apta a adaptar-se às exigências da modernização

econômica, para outros, a funcionalidade deveria ser interpretada como adequação das iniciativas de alfabetização aos interesses da população pobre, oprimida ou marginalizada, devendo, nesse sentido, visar à transformação das estruturas políticas e econômicas e não à adaptação dos indivíduos a elas. (pp. 148-149).

No entanto, em que pese o saudável conflito de ideias próprio de uma construção dialética de políticas em educação, há de se reconhecer que a CONFINTEA III trouxe muito forte a defesa da alfabetização cujas atividades deveriam se associar a Educação de Adultos garantindo uma educação permanente. Nota-se um entendimento mais ampliado da alfabetização que não se situa apenas sob o imperativo do desenvolvimento sócio-econômico, mas visa, além disso, despertar uma consciência social dos analfabetos, pois a alfabetização funcional se contrapõe, segundo Ribeiro (1997), a visão academicista de alfabetização tornando bastante limitada sua compreensão, por isso há a necessidade de se reconhecer que:

Uma característica marcante desse enfoque é a tentativa de ir além de uma concepção acadêmica da alfabetização, que a limita ao desempenho de tarefas tipicamente escolares. Investigando o nível e o tipo de competências necessárias para que os indivíduos possam se desenvolver no seu contexto sociocultural [...] Permite ainda que se amplie a compreensão sobre os problemas relativos ao analfabetismo, uma vez que o não-domínio suficiente das habilidades pode ser associado não apenas a deficiências dos sistemas educativos, mas a questões mais amplas como as características do mercado de trabalho e dos meios de comunicação de massa ou a distribuição social das oportunidades de desenvolvimento cultural. (p. 146).

A funcionalidade da alfabetização assim como de toda a Educação de Adultos estaria ligada às vidas dos indivíduos e às necessidades da sociedade afim de que eles possam tornar-se sujeitos ativos na construção de uma sociedade melhor. Essa concepção mais ampla da alfabetização é perceptível quando o Relatório destaca que a mesma foi compreendida como sendo:

[...] um elemento de construção da nação na medida em que confere aos adultos as habilidades de comunicação necessárias para a aquisição de conhecimentos e a capacitação que lhes permite aumentar sua produtividade e participar mais efetivamente na tomada de decisões em todos os níveis. (Relatório da CONFINTEA III, 2011, s/p).

Nessa Conferência o analfabetismo é tratado como sendo o maior responsável pelo fraco crescimento econômico de determinados países e suas tensões sociais. Não comungo com a ideia de colocar o analfabetismo como o principal responsável pelo não desenvolvimento de uma nação ou pelas tensões sociais que nela ocorram para justificar a necessidade de se investir em políticas de EJA. Existem fatores muito mais determinantes destas situações (principalmente de ordem política como no Brasil militarizado; há processo

de globalização econômica que já impõe na época ou até mesmo pela forte hierarquia cultural como em alguns países da África). No entanto, reconheço que influencia ora mais ora menos no desenvolvimento tanto econômico como social e, neste sentido, não podemos desconsiderar a necessidade crescente de educação para a população jovem, adulta e idosa que necessita de profissional (técnico, administrativo e docente) com formação específica para atuar na área, assim como de pesquisas sobre os problemas concretos de Educação de Adultos, principalmente no que diz respeito a alfabetização, contribuindo para a consolidação de políticas de mais qualidade na área.

No início da década de 1970 ainda é inquietante o problema do analfabetismo em países em via de desenvolvimento por isso é apontado como um grande obstáculo ao desenvolvimento. Nesse sentido a CONFINTEA III reconheceu a ligação existente entre alfabetização e desenvolvimento no sentido de que melhorando uma (aumento do nível de alfabetização) se resolve problemas na outra (reforma social e econômica da sociedade). Embora seja evidenciada uma estreiteza nessa relação, o resultado significativo das mudanças sociais e econômicas dependem muito da forma como as políticas ou os programas de alfabetização são pensados, planejados e implementados.

Ao mesmo tempo que a Conferencia reconheceu que “[...] os recentes esforços para erradicar o analfabetismo resultaram em sucessos significativos [...]” (Relatório da CONFINTEA III, 2011, s/p) ela deixou evidente, naquele momento, uma preocupação com um crescente aumento do número de analfabetos no mundo e passa a cobrar dos Estados Membros um papel importante a representar em matéria de informação e produção de material de instrução para Educação de Adultos em geral e alfabetização funcional em particular assumindo as responsabilidades, em seu domínio, da organização de cursos de longa duração. Além disso, aponta para a necessidade de mobilização da escala total de recursos nacionais, assim como a importância do uso da ciência e da tecnologia para se atingir a alfabetização funcional em nível nacional.

A visão ampliada da alfabetização assim como sua centralidade nas discussões da CONFINTEA III é resultado da inspiração na experiência histórica dos Estados membros que felizmente resolveram os problemas de analfabetismo o que aumentou a confiança na possibilidade de erradicação do analfabetismo recomendando aos Estados membros que ainda enfrentavam uma porcentagem muito alta de analfabetos, desenvolverem vastas campanhas para a eliminação do analfabetismo.

A CONFINTEA III incentiva as campanhas de eliminação do analfabetismo, no entanto, em países em desenvolvimento, não atingiram os objetivos de acabar com o

analfabetismo. Por exemplo, no Brasil foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) através da lei no 5.379, em 15 de dezembro de 1967, com sede na cidade do Rio de Janeiro, com o objetivo de ensinar cidadãos brasileiros, a ler ou escrever, ou seja, com a formação de um cidadão apto a interagir social e culturalmente. Os métodos usados na alfabetização se amparavam parcialmente na teoria de Paulo Freire, e tinham como base as experiências de vida dos alunos. Mas o MOBRAL não pretendia discutir as visões do mundo e da realidade elitista no país, como orientava Paulo Freire; o seu único objetivo era ensinar a ler, escrever e contar.

Isso mostra que a campanha de alfabetização aqui realizadas não apresentou as características de alfabetização funcional recomendada pela Conferência. Ao se preocupar em ensinar a ler e escrever esvaziados de uma dimensão política e cultural, o MOBRAL desconsiderou o qualitativo funcional o qual:

[...] insere a definição do alfabetismo na perspectiva do relativismo sociocultural. Tal definição já não visa limitar a competência ao seu nível mais simples (ler e escrever enunciados simples referidos à vida diária), mas abrigar graus e tipos diversos de habilidades, de acordo com as necessidades impostas pelos contextos econômicos, políticos ou socioculturais. (RIBEIRO, 1997, p. 147).

Esse entendimento coloca a alfabetização como um processo que deve atender a uma população que é diversa social e culturalmente. O Relatório da CONFINTEA III (2011) não trata da questão da diversidade com a mesma força presente no da Conferência anterior, mas tenta ser coerente com o princípio funcional quando reconhece que “As necessidades sociais e culturais do homem foram sendo cada vez mais enfatizadas.” (s/p).

Esse foi um passo significativo no sentido de que a defesa da alfabetização e a Educação de Adultos para o desenvolvimento não estava apenas relacionada ao econômico (considerando que desenvolvimento econômico e educação estiveram fortemente ligados na década de 1960), mas também ao social e ao cultural. O Relatório faz uso do termo “desenvolvimento cultural” que mostra que o entendimento de cultura pelos conferencistas é de algo que é construído continuamente no tempo (ao longo da vida) e que varia de acordo com os países, grupos sociais e indivíduos. Diante dessa concepção de cultura a Educação de Adultos é chamada a cumprir uma “função de criação”, ou seja, “[...] deve incentivar atitudes positivas em oposição a expressões culturais, sejam internas ou externas, que propagam a guerra, o racismo, a violência ou a dominação; deve trazer as atitudes criativas para o primeiro plano.” (Idem). Além disso, considerou-se que esta função daria oportunidades para

a “participação criativa” dos sujeitos jovens, adultos e idosos na vida cultural de suas comunidades.

Foi dado bastante visibilidade para a questão da participação vista como um meio de garantir um ambiente democrático onde os alunos adultos cumprem um papel ativo no processo formativo. Neste sentido a Educação de Adultos é um fator crucial para a participação democrática e um ambiente favorável para o progresso humano inclusive para diminuir o fosso entre ricos e pobres tanto em nível internacional, quanto nacional e local.

A discussão sobre a participação aponta para duas situações: a **diversidade** de sujeitos que se envolvem com a Educação de Adultos e para a necessidade de remover os obstáculos que enfrentam para terem acesso à educação. Quanto à primeira situação, a Conferência reconhece que os sujeitos atendidos não são homogêneos, mas carregam consigo uma riqueza de experiências acumulada ao longo da vida, bem como das marcas culturais dos seus grupos, mas que são desamparados em muitas sociedades – homens e mulheres jovens, adultos(as) e idosos(as) desempregados(as), expulsos(as) da escola, que vivem no meio rural, trabalhadores(as) imigrantes, agricultores(as) de subsistência, trabalhador(a) sem terra, deficientes físicos e mentais – que demandam por educação que atendam verdadeiramente suas necessidades educacionais.

O reconhecimento de uma diversidade de sujeitos força o aparecimento de diferentes ações educativas no sentido de atendê-los de acordo com suas expectativas e necessidades, ou seja, surge uma diversidade de projetos, programas, movimentos formativos, como a educação de trabalhadores oferecida com a participação dos sindicatos e cooperativas que buscam uma educação que seja permanente e que traga melhorias das condições de vida das classes trabalhadoras. É essa variedade de atendimento de acordo com uma diversidade de sujeito que dão a base para os conferencistas afirmarem que “A força da educação de adultos reside na sua diversidade.” (Relatório da CONFINTEA III, 2011, s/p).

Entendo que essa diversidade de atendimento é um esforço para tornar a Educação de Adultos mais inclusiva. Essa é segunda situação em que a perspectiva inclusiva é configurada pela participação. Não só através de ações planejadas para os sujeitos num processo exógeno em que determinados grupos ou especialistas buscam envolver a população em seus programas educativos que são justificados pela necessidade de formação; as necessidades, neste caso, são apontadas de fora sem serem as reais necessidades da população; portanto a participação seria uma consequência da formação que é proporcionada por variadas entidades e pelo governo, ou seja, a formação permanente, crítica e criativa precederia a participação que levaria a transformação social.

A consideração acerca da necessidade da Educação de Adultos ser permanente, por toda a vida, exigindo dos Estados uma política geral de educação que tenha como objetivo o despertar no adulto a consciência crítica do mundo para transformá-lo por meio de sua ação criativa, é uma visão que está associada à ideia de que primeiro se forma os sujeitos, partindo de ações pré-elaboradas por organizações governamentais e civis, para depois atuarem na realidade.

A CONFINTEA III foi mais longe, pois além dessa visão, também reconheceu a importância fundamental que os alunos da Educação de Adultos tem, enquanto sujeitos partícipes, no delineamento das ações formativas dentro do processo em que estes estão inseridos. A necessidade urgente de aumentar a participação, declarada pelos delegados, foi um avanço percebido na Conferência, com destaque para a ênfase dada para “[...] a participação das pessoas carentes de educação, dando-lhes os meios para participar na tomada de decisões e definir e resolver seus próprios problemas educacionais[...]” (Relatório da CONFINTEA III, 2011, s/p), assim como para “[...] a gestão de grupo e a participação do aluno no planejamento e execução de programas de educação de adultos.” (Idem).

A participação da mulher, do imigrante, dos camponeses, dos desempregados e de outros sujeitos, deveria, segundo a ideia de participação no processo de construção dos planos de formação, tornar a educação mais próxima das situações locais e com forte possibilidade de torná-la “acessível a todos” através de ações que “[...] podem gerar um sentimento de pertencimento e finalidade que pode constituir uma base sólida para o aprendizado coletivo.” (Idem).

Para se ter acesso amplo, e por todos, à Educação de Adultos algumas barreiras deveriam ser quebradas como forma de incluir um número cada vez maior de sujeitos, tornando-a realmente um fator de democratização, desenvolvimento econômico, social e cultural. Entretanto eram justamente esses aspectos que emperravam uma maior e melhor participação dos sujeitos na Educação de Adultos.

Quanto à democratização, havia um impedimento quanto ao uso de exames de admissão que segundo os conferencistas precisavam passar por “reforma”, considerando que: “Seria essencial incluir e envolver as pessoas, ao passo que muitas formas tradicionais de exames de admissão tendem a selecionar e excluir.” (Idem). Defender a reformulação dos exames de admissão é uma forma de considerá-lo ainda como importante na garantia de acesso a Educação de Adultos; querer a democratização e lutar por ela implica em lutar pela eliminação dos exames de admissão e não apenas exigir sua reforma. Os exames tradicionalmente foram usados com intuito de selecionar os melhores, de mostrar quem tem

maior capacidade de aprendizagem, quem é apto a aprendizagem etc. o que torna a educação elitizada e excludente. Nas sociedades capitalistas, industrializadas, os exames sempre foram usados para escolher os que tinham chance de ascender profissionalmente, seria a estes que a escola deveria estar organizada.

A participação na Educação de Adultos também tinha como barreira a questão econômica visto que muitos trabalhadores das fábricas, das oficinas, das fazendas e dos escritórios não conseguiam disponibilizar tempo para o estudo e os desempregados não possuíam condições financeiras para estudar. A sugestão da Conferência é que o trabalho deveria ser “[...] adaptado às necessidades da sociedade da aprendizagem.” (Idem). Essa recomendação é interessante no sentido de tentar conciliar trabalho e educação que na vida dos jovens, adultos e idosos sempre foram excludentes se considerarmos que são trabalhadores que estudam, que em se colocando uma situação de incompatibilidade entre as duas áreas acabam optando pelo trabalho, pois a grande maioria apresenta um baixo poder aquisitivo. Percebo que a solução apontada pelos conferencistas – adaptar o trabalho a educação –, mesmo reconhecendo o esforço para ampliar a participação, ainda é limitada porque em alguns casos o trabalho acaba exigindo certa rotina. Este é o caso dos trabalhadores de comunidades rurais e de fazendas para os quais a periodicidade das atividades agrícolas ocorre de acordo com o ciclo natural das diferentes regiões. Seria então necessária para estes trabalhadores uma adaptação de ordem inversa: da educação ao trabalho.

A condição sociocultural dos sujeitos também é colocada como barreira a participação na Educação de adultos pela CONFINTEA III considerando que: “Tradições socioculturais conservadoras por vezes inibem a participação. Pertencer a determinadas categorias subculturais, por exemplo, foi outro impedimento para a participação.” (Idem). A cultura pode sim dificultar a participação na educação porque sempre esteve estruturada a partir de padrões, entre eles o cultural. Considerar que existe uma cultura padrão, que é válida, é desconhecer o valor de outras culturas ou da diversidade cultural. O uso do termo “categorias subculturais” é um forte indício de uma visão etnocêntrica da Educação de Adultos que se padroniza a partir de uma concepção de cultura burguesa, que exclui o outro cultural por não apresentar valores, saberes, comportamentos, crenças compatíveis com a alta cultura ou cultura erudita. O problema da não participação não está no sujeito marcado pela sua cultura, mas na escola (assim como em qualquer ação educativa) que ao se organizar a partir do interesse de um determinado grupo, assumindo a sua cultura como válida, dificulta o acesso e o sucesso dos grupos vistos como possuidores de uma subcultura.

Essas considerações acerca das barreiras (centrada ora na condição financeira ora no trabalho ora na situação sociocultural dos sujeitos) são diferentes formas de eximir governos e Estados de sua contribuição com a exclusão de uma grande parte dos sujeitos; que o problema não está também na ausência de ações destes frente às políticas educacionais, mas nos indivíduos, nos seus grupos, no seu trabalho, na sua cultura. Que resolvendo essas questões se resolveria o problema da pouca participação dos jovens, adultos e idosos na Educação de Adultos.

Ao centrar o processo formativo na aprendizagem (“sociedade de aprendizagem”) acaba colocando toda a responsabilidade pelo insucesso dos sujeitos envolvidos na Educação de Adultos nos próprios sujeitos individualmente. Ireland (2011) ressalta que a CONFINTEA III deixa evidente “[...] que os educadores não devem se preocupar com a transmissão de informação de um educador a um educando senão com as necessidades dos aprendentes que monitoram as suas próprias respostas e sabem como utilizar as ferramentas mais recentes da aprendizagem.” (s/p). Isso demonstra o interesse por uma aprendizagem centrada no indivíduo, uma quase autopercepção, restringindo o papel que o educador pode cumprir nesse processo organizando intencionalmente suas práticas pedagógicas e contribuindo qualitativamente com a aprendizagem.

A secundarização do papel do educador restringiu (ao contrário de ampliar, como quis fazer valer o Relatório), por exemplo, o papel das universidades quanto à formação dos profissionais para atuarem na Educação de Adultos. Estas deveriam promover apenas “[...] reciclagem periódica dos profissionais de ensino em todos os níveis, tanto nos países desenvolvidos quanto nos países menos desenvolvidos.” (Relatório da CONFINTEA III, 2011, s/p). Nessa concepção os professores deveriam receber alguma “[...] formação em métodos e técnicas de educação de adultos.” (Idem). Uma recomendação pouco ambiciosa diante das necessidades de um mundo em mudança e do interesse de tornar a Educação de Adultos um agente de mudança e transformação.

No entanto, ela está em acordo com a compreensão que tinham da formação do adulto enquanto profissional. Uma visão moldada pela própria sociedade em mudança onde não se formava profissionais, mas se reciclava a força de trabalho em todas as profissões e em todos os níveis. O relatório afirma que a formação profissional deve levar em consideração as demandas do mundo do trabalho, ou seja, que o “[...] rápido aumento da inovação tecnológica e da produção industrial e agrícola hoje exige constante reciclagem [...] para novas ocupações quando seus empregos se tornam redundantes, por exemplo, devido a mudanças nos processos industriais.” (Idem). O que a meu ver contraria o objetivo da Educação de Adultos registrado

no Relatório que seria o de “[...] desenvolver o homem por inteiro [...]” (Idem) considerando outros papéis que este desenvolve na sociedade – cultural, social e político.

Se houve limitações na recomendação quanto a formação dos educadores, considero que a CONFINTEA III avançou quanto ao papel que o professor pode desempenhar nos delineamentos das políticas para esse setor, reconhecendo que a inclusão de educadores de adultos nos organismos formuladores de políticas educacionais pode contribuir para que a Educação de Adultos tome novos rumos, inclusive contribuindo para a reforma do sistema escolar considerando a educação ao longo da vida.

Segundo Lowe (1984) apud Vieira (2007), as discussões das conferências centraram-se nas tendências que se manifestavam em matéria de Educação de Adultos, nas funções da Educação de Adultos no quadro da educação permanente e nas estratégias de desenvolvimento da educação aplicáveis à Educação de Adultos. Os três objetivos propostos pela UNESCO buscavam, de um lado, identificar, divulgar e fortalecer as tendências bem sucedidas no campo da Educação de Adultos e, de outro, integrar a educação de adultos nas políticas e nos contextos dos sistemas nacionais de ensino, numa concepção de educação permanente. Mas seu principal objetivo foi a elaboração de políticas concretas de Educação de Adultos para serem incorporadas aos planos nacionais de desenvolvimento da educação dos países-membros.

Considerando que as políticas deveriam considerar o mundo em constante mudança uma das funções da Educação de Adultos, além das já citadas, é quanto aos problemas ambientais, a meu ver bastante pertinente já que está se colocando como tendência a educação ao longo da vida. Isso amplia a importância da aprendizagem para os sujeitos que para influenciar melhor no mundo em que vivem precisam ter acesso ao conhecimento de forma crítica e reflexiva inclusive sobre si mesmos. Lhamas (1986) considera que “El objeto primário de este aprendizaje a lo largo de toda a vida, es que el individuo se reconozca y comprenda constantemente a sí mismo y a su medio ambiente.” (p. 49). Para isso os processos educativos em que estejam submetidos devem ir além das “cercas” políticas que limitam a aprendizagem às questões disciplinares, recolocando a educação no seu tempo, com as problemáticas vivenciadas ou anunciadas.

Apesar da educação para a sustentabilidade não se constituir foco das discussões desse evento, os documentos produzidos mostram uma sensível preocupação com as consequências provocadas pelas mudanças no mundo – principalmente com desenvolvimento tecnológico e com o crescimento da economia das inúmeras regiões do mundo – como a “[...] grave

deterioração do meio ambiente e a crescentes problemas de urbanização.” (Relatório da CONFINTEA III, 2011, s/p).

Diante dessas questões os conferencistas afirmam a necessidade urgente de maior compreensão e controle das consequências dessas mudanças e consideram que a Educação de Adultos pode cumprir um papel importante frente a este intento e, portanto tem sido chamada para dar sua contribuição na resolução de tais problemas. Nesse sentido a questão ambiental é pela primeira vez pautada nas discussões referentes à Educação de Adultos a qual deve buscar compreender as questões ambientais tal como a erosão, a conservação da água, a poluição, mas também as implicações dos problemas demográficos, a meu ver importante enquanto constituição de uma nova geografia humana do globo terrestre.

Apesar das preocupações da sociedade e de instituições com a deterioração ambiental e sua relação direta com o estilo de crescimento econômico serem objeto de estudo desde a década de 1960 quando as mudanças imprimidas pelo avanço da tecnologia acabou provocando problemas ao meio ambiente pelo uso insustentável dos recursos naturais e pela dispensa de uma quantidade cada vez maior de resíduos no solo, na água e no ar, é somente no início da década de 1970 que surgem propostas com elaborações mais precisas, buscando-se um desenvolvimento que atenda as necessidades básicas materiais e sociais, ao mesmo tempo em que se promova a autonomia das populações envolvidas no processo.

Os problemas ambientais têm sido considerados como resultante da ação do homem sobre o meio de forma predatória e irresponsável. Consta-se que essa visão embasou o ponto de vista dos conferencistas, pois a discussão sobre os problemas ambientais aparecem juntamente com os populacionais. O Relatório destaca assim: “A importância da educação de adultos em relação aos problemas ambientais e populacionais foi destacada, com vários delegados enfatizando a natureza essencial dessas questões.” (Relatório da CONFINTEA III, 2011, s/p).

Nas décadas de 1960 e 1970 as pessoas atendidas pela Educação de Adultos certamente não eram as que mais provocavam degradação ambiental, pois considero esta como consequência da exploração em escalas cada vez maiores de recursos naturais. No Brasil os problemas ambientais se agravaram pela exigência dos novos meios de produção, pela produção cada vez mais ampliada de novos produtos derivados dos recursos encontrados na natureza, pelo não tratamento dos resíduos industriais que eram (e ainda são) despejados diretamente na natureza causando desequilíbrio. Alia-se a necessidade de expansão das cidades assim como das áreas produtivas para acomodar e alimentar uma população em rápido crescimento, avançando sobre as matas e rios.

Mas isso não tira o mérito da Conferencia quanto à defesa da Educação de Adultos que estivesse com a atenção voltada para as questões ambientais, mesmo porque muitos problemas apresentados são provocados por sujeitos que ainda pensam que todos os recursos naturais (e por serem naturais) não se esgotam. Homens e mulheres que não percebem a relação simbiótica entre os diferentes componentes da natureza podem não reconhecer que existem ciclos naturais que quando quebrados entramos num processo de degradação. Muitos não conhecem que o petróleo extraído, agora em grande escala, levou milhões de anos para se fossilizar e a forma de exploração não permite que ele se renove.

O que quero dizer com isso é que a educação que se preocupa com a os problemas ambientais está colocando o ser humano por inteiro nesse processo, busca proporcionar-lhe conhecimentos que realmente vai favorecê-lo enquanto ser crítico, consciente, com possibilidade de atuar na transformação da sociedade e do mundo em que vive.

Concordo que “O estudo e a compreensão das questões ambientais, incluindo a erosão, a conservação da água, a poluição e as questões populacionais devem ser uma das principais preocupações da educação de adultos.” (Relatório da CONFINTEA III, 2011, s/p). Essa concordância é pelo reconhecimento de que a educação tem também o poder de contribuir para a transformação do ser humano e, por isso, do mundo, considerando como função fundamental da Educação de Adultos formar política, cultural, ética, profissional e cientificamente (formação integral) os sujeitos jovens, adultos e idosos, pois assim podem contribuir com ações mais responsáveis sobre o planeta e a sociedade que nele vive e, além disso, ajudar na formação das próximas gerações atuando junto aos filhos e netos.

Segundo a CONFINTEA III, há uma importância crescente da Educação de Adultos e a necessidade de intercâmbios de trocas e experiências. Isso pode ser uma alternativa diante da constatação de que a instituição escolar não dá conta de garantir a educação integral. Adota-se, então, a ampliação do conceito sobre sistemas de educação que passam a abarcar as categorias de ensino escolar e extraescolar, envolvendo estudantes de todas as idades. O relatório final concluiu que a educação de adultos é um fator crucial no processo de democratização e desenvolvimentos da educação, econômico, social e cultural das nações, sendo parte integral do sistema educacional na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida (OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

Muitas ações foram se delineando a partir de então principalmente na área legislativa em que a Educação de Adultos foi sendo cada vez mais presente nos textos legais o que contribuiu para reafirmá-la como parte dos sistemas de ensino. Foi também importante para o

reconhecimento do direito de todos de aprender que foi uma tendência marcante na CONFINTEA IV, como veremos a seguir.

2.4 CONFINTEA IV E A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM COMO A CHAVE DO MUNDO

Sob a temática de que “Aprender é a chave do mundo,” reuniram-se em Paris, França, no ano de 1985, 841 participantes de 122 Estados-membros, agências das Nações Unidas e Organizações Não-Governamentais (ONGs). Esse encontro salientou a importância do reconhecimento do direito de aprender como o maior desafio para a humanidade.

Como produção final da CONFINTEA IV, temos a Declaração da Conferência, que apela a todos os países que façam esforços e usem a criatividade para promover o desenvolvimento das atividades de educação de adultos, possibilitando a homens e mulheres, individual e coletivamente, os recursos educacionais, culturais, científicos e tecnológicos, necessários para o desenvolvimento social, cultural e econômico cujos objetivos, requisitos e procedimentos práticos eles mesmos escolheram.

Para a Educação de Adultos conseguir esse intento é necessário, acima de tudo, reconhecer como princípio o “direito de aprender” afirmando que naquele período mais que em nenhum outro, o reconhecimento deste direito constituía um desafio capital para a humanidade. A garantia do direito de todos de aprender é um fator fundamental de **inclusão** na e pela educação. Mais importante é que a defesa do direito de aprender aparece especificado:

[...] o direito de ler e escrever;
o direito de questionar e analisar;
o direito de imaginar e criar;
o direito de ler seu próprio mundo e escrever a história;
o direito de ter acesso aos recursos educativos;
o direito de desenvolver competências individuais e coletivas. (Declaração da CONFINTEA IV, 2011, s/p).

A conferência de Paris sobre a Educação de Adultos deseja reafirmar a importância desse direito, que vai além do direito de matricular-se numa instituição de ensino. Frequentar escola, por exemplo, não garante o direito de aprender, pois a aprendizagem depende de vários aspectos e não só do espaço físico. O direito de aprender, como abordado na Declaração, exige mudança na concepção de educação assumindo uma perspectiva mais

crítica e inclusiva a qual exige que as práticas pedagógicas respeitem a autonomia do educando; que os materiais didáticos não impeçam a criatividade e a imaginação; que os processos de construção da leitura e da escrita não se desenvolvam alheios ao mundo e à história dos sujeitos; que se compreenda que a aprendizagem não é algo dado mecanicamente pelo professor, mas que é mediado por ele; entre outras condições.

Transcendendo as conceituações gerais que procuram definir a aprendizagem como troca de conduta, Lhamas (1986) considera que se faz necessário compreender todos os aspectos envolvidos na aprendizagem escolar e não escolar de pessoas jovens e adultas e todas as ações objetivas e subjetivas que provocam modificações e reestruturação em sua conduta, na sua forma de pensar, de se relacionar, de agir e interferir no seu meio social e natural.

Ainda se sabe pouco sobre como se dá o processo de aprendizagem do adulto e menos ainda sobre quais as condições mínimas, necessárias e suficientes, para efetuar mudanças significativas em seu modo de estar e se relacionar com o mundo. Mas os avanços da Psicologia têm questionado as teorias que acreditam na diminuição das capacidades do adulto e afirmado que os adultos têm grande capacidade para a aprendizagem, a Antropologia tem reafirmado sua larga e rica experiência e a Sociologia reconhecida como sujeitos históricos. Concordo que aprender é fundamental e deve ser garantido como direito de todos, pois esse direito como afirma a Declaração da CONFINTEA IV (2011, s/p):

[...] é uma ferramenta indispensável para a sobrevivência da humanidade.
Se quisermos que os povos do mundo sejam autossuficientes na produção de alimentos e outras necessidades humanas essenciais, eles devem ter o direito de aprender.
Para que homens e mulheres gozem de melhor saúde, devem ter o direito de aprender.
Se quisermos evitar a guerra, devemos aprender a viver em paz e aprender a entender um ao outro.

Neste sentido considero que a aprendizagem forma parte da natureza do homem. Sem a aprendizagem, nem a vida humana nem sua sobrevivência são possíveis. Quando um ser humano para de aprender põe seriamente em perigo sua capacidade de viver.

Os processos formativos nos quais pessoas jovens, adultas e idosas são inseridas devem torná-las capazes de orientar suas vidas e conformar sua atuação social e profissional conscientemente, com conhecimento de causa, sobre a base de sua própria razão e juízo. Isso será mais facilmente conseguido se a aprendizagem estiver pautada em currículos cujos conteúdos selecionados forem além do âmbito meramente cognitivo e influenciar nos modos de ação e comportamentos sempre baseados na ética, nas habilidades e técnicas que são

necessárias para a participação ativa e efetiva na estruturação e desenvolvimento das condições de vida, sem prescindir das experiências acumuladas culturalmente.

Partilho da crença de que “O ato de aprender, que reside no cerne de todas as atividades educativas, transforma os seres humanos, de objetos à mercê dos acontecimentos, em indivíduos que criam a sua própria história.” (Declaração da CONFINTEA IV, 2011, s/p).

Se entendemos que a educação deve ser contínua (ao longo da vida) é incompatível a visão dos educandos jovens, adultos e idosos como objetos. A política de EJA deve reconhecer esses indivíduos como sujeitos decidindo com eles sobre, por exemplo, os saberes que desejam aprender e, além disso, se pautar em modos diferentes de ensino (e não tendo como única referência o ensino das crianças na escola ou outros espaços educativos). Os adultos com vastas experiências têm condições de contribuir na escolha do que consideram digno de ser conservado, transmitido ou construído, tanto no campo social como tecnológico, acadêmico, econômico e cultural. Por isso, a aprendizagem dos jovens e adultos não pode estar sensivelmente limitado por políticas educativas e planos de atividades elaborados como se fossem ser desenvolvidos com crianças, visto que “Los adultos están en condiciones y desean decidir por sí mismos qué aprender, cuándo y cómo.” (LLAMAS, 1986, p. 50).

Reconheço que é importante a garantia da aprendizagem a todos e que esta considere os diferentes aspectos inerentes a tal processo, mas é necessário discuti-la no contexto em que se realiza a CONFINTEA IV, década de 1980.

Nesse período o neoliberalismo já é realidade no mundo, principalmente nos países altamente capitalistas, impondo ao mundo a necessidade de mudanças em áreas estratégicas para o desenvolvimento econômico. A educação passou a ser vista como uma das principais estratégias para o desenvolvimento, considerada assim por organismos internacionais como Banco Mundial (BM). Embora a CONFINTEA IV não tenha pautado claramente esta discussão, no sentido de pensar a educação de adultos que não estivesse colonizada por ideias neoliberais, percebe-se que alguns conceitos aparecem como mecanismo de redenção do mundo como é o caso da aprendizagem. A aprendizagem para o neoliberalismo deve estar embebida de determinismos econômicos que até hoje marca a educação proposta pelos neoliberais relacionada com eficiência, racionalidade e competência técnica, currículo cientificista, privatização, educação para o trabalho alienante, quantificação do conhecimento.

Podemos nos perguntar, já que a CONFINTEA é um “processo altamente institucional”, a aprendizagem é a chave de qual mundo? Com o advento do neoliberalismo no mundo e o Estado mantendo o protagonismo nas Conferências podemos considerar que a

centralidade dada à aprendizagem é uma atitude em favor do capital, servindo de parâmetro para se pensar e implementar políticas educacionais.

Entendendo por direito o aprender a ler e escrever, o questionar e o analisar, imaginar e criar, ler o próprio mundo e escrever a história, ter acesso aos recursos educacionais e desenvolver habilidades individuais e coletivas, a Conferência incidiu sobre as lacunas das ações governamentais quanto ao cumprimento do direito de milhares de cidadãos terem suas passagens pelos bancos escolares com propostas adequadas e com qualidade que, entre outras funções, deve ser a de alfabetizar colocando como principal responsável pelas ações (cooperadas) a UNESCO, reconhecida como uma das agências especializadas para promover esse direito em escala mundial.

O direito de aprender apresenta uma característica inclusiva, pois:

[...] não pode ser confinado a uma parte da humanidade. [...] não deve ser privilégio exclusivo dos homens, ou dos países industrializados, ou das classes ricas, ou de jovens afortunados que frequentam a escola. A Conferência de Paris convida todos os países a implementar esse direito e a criar as condições necessárias para o seu exercício efetivo por todos [...] (Declaração da CONFINTEA IV, 2011, s/p).

Essa visão remete à universalização do direito à educação um processo visto como necessário ou até mesmo fundamental para a melhoria ou desenvolvimento social, mas que historicamente tem sido negado para a uma grande parcela da população do mundo. As mulheres, por exemplo, formam um grupo que tradicionalmente tem esse direito negado, resultado de uma visão que as coloca como “dona do lar”, fisicamente frágil, pouco produtiva economicamente. Dependendo da sua situação econômica, étnica, habitacional, seu acesso a educação é mais ou menos prejudicado, ocorrendo até mesmo a negação do direito a aprender ou quando possibilitada a aprendizagem não se torna um instrumento que garanta a tão almejada igualdade social.

A CONFINTEA IV ao contrário reconhece o papel da mulher, inclusive como agente multiplicador já que atua dentro da família e da sociedade e que ela pode contribuir com o desenvolvimento social e econômico. De acordo com essa realidade recomenda a elaboração de programas especialmente destinados a elas para eliminar o analfabetismo como primeira medida necessária para preparar e por em prática a educação permanente.

A Declaração, além da atenção especial às mulheres – as mulheres são foco de atenção de todas as CONFINTEAS – dá destaque a outros grupos de jovens, adultos e idosos a quem o direito de aprender deve ser garantido, os chamados “grupos prioritários”: palestinos, habitantes das zonas rurais e urbanas marginalizadas, pessoas de comunidades

geograficamente isoladas, desempregados, grupos étnicos minoritários, deficientes, refugiados e migrantes. Isso mostra que a **diversidade** de sujeitos foi ampliada em relação às Conferências anteriores. Mais pessoas são foco de atenção dos conferencistas que defendem uma variedade de medidas no campo da Educação de Adultos para ajudá-los a viver melhor, ou seja, estas devem ser “[...] alvo de ‘discriminação positiva’ ou ‘ação afirmativa’.” (Idem).

O reconhecimento desses grupos é um avanço visto que muitas políticas tendem a privilegiar os já privilegiados com o intuito de manter as desigualdades sociais e econômicas e o privilégio de determinados grupos.

Essa atenção mostra uma preocupação com a diversidade de sujeitos da Educação Adultos em diferentes países – embora muitos grupos não tenham sido considerados – que buscam superar desde a necessidade de trabalho até a paz entre os povos que tem um histórico de guerra civil e segregação racial e religiosa. É salutar por em pauta os principais problemas enfrentados pela população no sentido de valorização da pessoa humana, reconhecendo as diferenças sociais, culturais, religiosas e colocando a educação, e a Educação de Adultos mais especificamente, como processo que pode contribuir para diminuir as desigualdades do mundo. Reconhecer que existem diferenças entre os povos deve ser o primeiro passo para reconhecer o valor de sua existência num entendimento de que as diferenças não devem ser motivos para manter ou aprofundar as desigualdades, mas uma forma de superá-las visto que ainda nos deparamos com um pensamento educacional que:

[...] vê gênero, etnia, e raça em uma situação natural de inferioridade, que vê essas diferenças como configurantes da inferioridade intelectual, cultural, moral, civilizatória. [...] esse pensamento pedagógico desde a empreitada colonial da produção de uma visão negativa inferiorizada das identidades raciais, étnicas, no próprio campo intelectual, moral e cultural. (ARROYO, 2010, p. 1409).

No caso do migrante, que foi visto como alvo de adaptação funcional e cultural ao novo espaço de vivência pela Conferência anterior, percebo um avanço, pois já há uma preocupação com políticas educacionais que contribuam para a manutenção da cultura e da língua por eles utilizadas, ou seja, cobram a valorização da cultura do outro que agora não mais deve ser extinta e posta em seu lugar uma nova ou com mais validade. Os migrantes e suas famílias deveriam desfrutar do pleno benefício das oportunidades educativas acessíveis nos países nos quais foram acolhidos recebendo ajuda para conservar sua cultura, seu idioma e religião nacional. No entanto, se olharmos com cuidado verifica-se que havia uma intencionalidade por trás dessa recomendação que era a de facilitar um posterior regresso ao seu país de origem.

A questão cultural também é foco na defesa de educação para grupos étnicos minoritários sendo reconhecida a necessidade do resgate da expressão e da criatividade de suas culturas até como forma de contribuir com outros grupos considerados dominantes. Essa contribuição só será possível a meu ver na medida em que a eles for dada a oportunidade de desfrutarem dos recursos existentes na sociedade como a escola, e a liberdade necessária para decidir o curso do seu próprio desenvolvimento cultural e linguístico e influir nele, dialogando com outros grupos e construindo com isso sua identidade sempre provisória.

Atendendo esses grupos considerados prioritários se conseguiria tornar a Educação de Adultos “[...] decisiva para a democratização da sociedade, abrindo caminho para uma maior democratização da educação.” (Declaração da CONFINTEA IV, 2011, s/p). Acredito na força que tem esse campo e que pode ser instrumento para a democracia. E fez sentido naquele período essa colocação visto que muitos países conviviam ou estavam saindo de ditaduras políticas como era o caso do Brasil. As ditaduras sempre submeteram a população a tipos variados de censura entre elas de aprendizagem numa dimensão mais crítica e política, assim como se pautaram em modelos culturais uniformizantes.

Algumas iniciativas foram propostas para tornar realidade a democratização através da Educação de Adultos. A participação dos sujeitos (educandos) ou de seus grupos no delineamento de políticas e planos de acordo com seus interesses e necessidades foi reafirmada assim como a necessidade de cooperação entre UNESCO, Estados-Membros e Agências em questões mais amplas como infraestruturas.

Entre as missões designadas à UNESCO uma das principais consiste em contribuir com os Estados-Membros e Agências que atuam na Educação de Adultos para criar condições para obter a mais ampla participação dos indivíduos e das coletividades na vida da sociedade que elas pertencem. A UNESCO recomenda aos Estados Membros que reconheçam a função que os programas de Educação de Adultos podem desempenhar na consolidação dos princípios de liberdade e justiça, compreensão mútua e cooperação no mundo em melhoramento da qualidade de vida dos próprios adultos e de suas comunidades. Nesse sentido, dá destaque – a meu ver importante – a uma problemática que envolveu a opinião pública em todo o mundo, o *apartheid*, que foi uma política de segregação racial implantada na África do Sul onde uma minoria branca tinha poder político e econômico e a grande maioria negra apenas obedecia rigorosamente a uma legislação separatista.

Dar destaque a essa questão foi uma forma de contribuir com o movimento de oposição popular ao *apartheid* que estava bastante intenso no período (década de 1980) colocando a Educação de Adultos como forma de garantir direitos iguais a todos e diminuir o

preconceito e o massacre a que estavam submetidos os negros daquele país. Um processo não só de exclusão social, mas de negação da vida. No movimento de libertação foi muito importante à criação de medidas legais e derrubadas de outras para garantir mais direitos à população negra.

O período entre as CONFINTEAS III e IV foi reconhecido como rico em termos de inclusão da Educação de Adultos nas legislações em vários países. Esse fato é visto como positivo pelos conferencistas os quais consideraram que as:

[...] medidas nacionais de natureza jurídica ou até mesmo de natureza constitucional tomadas por certos governos deram à educação de adultos um novo impulso, quer através do estabelecimento de suas metas, âmbito, papel e recursos ou pela especificação de certos arranjos especiais. [...] Alguns países tomaram medidas para harmonizar as diversas leis sobre a educação em geral ou sobre educação de adultos em particular, e adotaram regulamentação para estimular a participação na educação de adultos [...] (Declaração da CONFINTEA IV, 2011, s/p).

As leis são necessárias para garantir o direito à educação, mas transformar a educação somente pela força das leis não tem sido garantia de que na prática, nas políticas elaboradas a partir delas, seja garantido esse direito a todos. As leis são necessárias para garantir a participação e com isso criar um ambiente para a democratização da educação considerado um princípio básico para o desenvolvimento da Educação de Adultos, mas se a legislação não for adequada às necessidades e interesses da maioria da população, dando a ela mais qualidade social e cultural, não será instrumento de inclusão de todos no processo educativo e, mesmo que seja concebida como uma parte essencial dos planos gerais de desenvolvimento socioeconômico e cultural estará restrita a determinados grupos que tem sido historicamente favorecido.

Democratizar não é apenas declarar que todos tem direito a educação é preciso saber o que está se entendendo por educação ou as dimensões que essa educação deve abarcar ou que homem e mulher se quer formar. Porque a educação pode ser para todos, mas pode não ser elaborada e implementada considerando o interesse de todos e com a participação dos sujeitos para os quais as políticas educacionais são dirigidas.

Nesse sentido, entendo que ainda existe nesta agenda uma preocupação significativa com a educação de trabalhadores para o desenvolvimento econômico principalmente, pois em várias recomendações faz referência às questões econômicas. Ressalta por exemplo que:

[...] mudanças científicas e tecnológicas, além da crise econômica que atinge muitos países industrializados. [...] exige, principalmente, um tipo de educação de adultos que permita a uma parcela substancial da população

ativa passar a exercer novas atividades econômicas ou mudar para canais tecnológicos mais produtivos. (Idem).

Ao priorizar o desenvolvimento econômico o documento da CONFINTEA IV secundariza a discussão sobre desenvolvimento humano, entendido como *oportunidade* como considera Piconez (2002). Diante de tantas mudanças no mundo, naquele momento, a compreensão do papel da educação deveria sofrer mudanças significativas no sentido de valorização dos seres humanos assumindo a sua potencialidade de construção de novas histórias. Para isso seria necessário assumir o exercício da Educação de Jovens e Adultos como direito, considerando que “[...] o direito à educação, no sentido de *oportunidade de apropriação do conhecimento*, e o direito ao desenvolvimento humano, tomado como *oportunidade de ampliação da cidadania* [...]” (Idem, 2002, p. 15. *Grifos da autora*), cidadania esta que traduz, ao mesmo tempo, a concepção de direito e de exercício desse direito.

A educação para formar sujeitos históricos, que assumam sua condição de “*ser mais*”, deve ser organizada para além do espaço exclusivo da escola⁸ no sentido de proporcionar a formação da consciência crítica, através de conhecimentos reais e significativos (sejam eles tácitos sejam eles científicos), o que deve favorecer a participação social, politicamente responsável. Com essas características a educação se tornaria de qualidade. Sem essas características se torna difícil o desenvolvimento humano visto que a população terá mais dificuldade de se descobrir como oportunidade.

Os adultos devido às experiências que passam durante a vida e o conhecimento que vem da realidade, buscam desafios e soluções que façam diferença em suas vidas. Eles aprendem melhor quando o assunto faz relação com sua vida diária. O aluno adulto diferencia-se dos demais na consciência de que precisa do conhecimento, que este lhe faz falta. Neste sentido exige uma educação que seja diferente inclusive da Pedagogia que historicamente tem tratado muito mais do ensino da criança (AMARAL, 2008). A CONFINTEA IV propõe, por exemplo, a Andragogia.

A meu ver esta proposição é um desafio para pesquisadores, professores, técnicos educacionais entre outros preocupados com a EJA, pois é necessário construir teorias de aprendizagem de adultos que desafie os conceitos estáticos da inteligência e as limitações padronizadas da educação convencional que tem servido para tratar de forma homogênea os

⁸ Segundo Piconez (2002) é precário o discurso que atrela questões de cidadania a questões de qualidade, tendo apenas a educação escolar como estratégia suficiente.

educandos, deixando de lado a perspectiva da diversidade, assim como contribuir para que os que não se adequam ao “padrão educacional” sejam excluídos do processo formativo.

A Andragogia pode se tornar significativa, pois amplia a concepção de Educação de Adultos principalmente distinguindo da educação ofertada às crianças o que força a construção de uma EJA com identidade própria, mais especificamente, com políticas que atendam os interesses dos jovens e adultos que buscam formação nos diferentes espaços educativos tanto formal quanto não formal. A educação não formal ainda não é realidade na escola, não é vista como elemento didático importante que deve estar posta nas políticas da EJA, o que pode ser inclusive fator de exclusão dos alunos dos processos formativos.

A vivência social e cultural dos educandos da EJA deve ser um referencial importante para se pensar e elaborar políticas e a partir destes organizar o trabalho pedagógico e/ou andragógico. No Brasil, por exemplo, existe a orientação oficial que sugere o respeito à concepção pedagógica própria e à pluralidade cultural brasileira, portanto os constructos políticos devem ser abertos, flexíveis e adaptáveis à realidade de cada região do país. Esta é uma visão que carrega consigo uma concepção de educação aberta à diversidade e a inclusão.

Da CONFINTEA IV, saíram recomendações diversas, especialmente a recomendação seis relativa aos avanços ocorridos na Educação de Adultos, considerada como extensão das ações de alfabetização colocando a UNESCO como incentivadora de ações mais intensas voltadas para a erradicação do analfabetismo que continuava como um grande desafio educacional, principalmente pelo reconhecimento de sua reincidência assim como do reconhecimento de outras categorias como o “semianalfabetismo” e o “analfabetismo funcional”.

Para essa Conferência a alfabetização é fundamental para se garantir uma educação permanente e a Educação de Adultos, como prosseguimento da alfabetização, foi considerada como “[...] pré-condição para a educação ao longo da vida [...] como uma parte integrante do sistema de educação geral [...] uma quarta categoria de educação [...] como uma nova dimensão transversal [...]” (Declaração da CONFINTEA IV, 2011, s/p).

Considerando que a educação permanente deve favorecer a plena realização da pessoa em todos os grupos de idade, os idosos são mais uma vez colocados como um grupo importante para a Educação de Adultos que segundo os conferencistas tem “[...] procurado promover a integração social das pessoas idosas, impedindo que sejam colocadas em segundo plano no final da sua vida ativa, enquanto ao mesmo tempo lhes permite continuar a oferecer sua experiência e valores originais à sociedade como um todo.” (Idem).

Isso força os Estados e as organizações internacionais governamentais e não governamentais a possibilitarem seu acesso à educação e à cultura necessárias para os desafios que enfrentam considerando sua idade, garantindo a todos o direito de atuarem como cidadãos, sendo reconhecidos pelo papel ativo que tiveram e continuam tendo ao longo de toda vida.

Assim como os idosos, os jovens são considerados também “grupo prioritário” para Conferência, especialmente os jovens desempregados. A CONFINTEA IV recomenda que se considere de forma especial as necessidades da juventude na elaboração de políticas e programas de Educação de Adultos e que se construa uma relação efetiva entre educação e o mundo do trabalho que correspondam ao conceito de educação permanente (ao longo da vida) a qual deve possibilitar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e que estimulem a participação ativa da juventude na vida social, econômica e cultural.

Ao referir-se aos jovens, às pessoas de idade, às mulheres, aos palestinos, aos desfavorecidos, às populações ameaçadas de fome, aos trabalhadores migrantes, entre outros grupos, a CONFINTEA IV apresenta preocupações em tornar a educação mais diversa e inclusiva e essa forma de concebê-la é fundamental para as políticas de EJA, pois “[...] destaca o valor educativo do diálogo e participação, do saber dos alunos e estimula um desempenho inovador dos educadores.” (LEMOS, 1999, p. 20). Mas para que esses avanços impliquem em políticas de EJA significativas o diálogo e a participação devem se efetivar de forma profunda e ampla considerando o contexto sócio-econômico-cultural, assim como possibilitem a superação de visões reducionistas, como o entendimento de alfabetização funcional.

Para a UNESCO, por exemplo, analfabeto funcional é a pessoa “[...] com menos de quatro anos de estudo” (DI PIERRO, 2003, p. 9). Essa visão restringe a concepção de alfabetização funcional a quantidade de anos que os educandos permanecem na escola sem considerar os processos de construção e usos de conhecimentos pelos mesmos que não é totalmente passível de quantificação. Parto da consideração que a alfabetização é funcional quando proporciona à pessoa a capacidade de utilizar a leitura, a escrita, os saberes matemáticos etc. para resolver problemas e atuar politicamente na vida real de acordo com as demandas de seu contexto social, usando essas habilidades para continuar aprendendo ao longo da vida.

A CONFINTEA IV observa com grande preocupação que o número de pessoas analfabetas crescia em fins absolutos. A Conferência confirma então o objetivo de eliminar completamente o analfabetismo para o ano dois mil e considera que a alfabetização é um

direito individual básico e um dever fundamental do Estado, mas esse objetivo não foi atingido aqui no Brasil, pois chegamos à segunda década do século XXI com índices preocupantes de pessoas não alfabetizadas apesar de amplos programas e movimentos de alfabetização como o Brasil Alfabetizado.

Considerando a concepção de educação no sentido da inclusão percebe-se que a CONFINTEA IV, defende grupos de prioridades nas políticas de alfabetização, pois assume a alfabetização como um assunto de solidariedade social, nacional e internacional e considerando os elevados índices de analfabetismo de numerosos países do terceiro mundo, recomenda aos Estados membros e às organizações intergovernamentais competentes, que ao elaborar planos de alfabetização, adotem as seguintes prioridades: jovens, mulheres e grupos desfavorecidos das zonas rurais, semidesertas e das periferias urbanas. Recomenda aos Estados membros que deem prioridade aos programas de alfabetização e ao acesso universal ao ensino primário em regiões mais desprovidas, como as zonas rurais e para os grupos mais afetados como as mulheres e que todos os programas de alfabetização funcional e social compreendam um plano de avaliação para poder determinar as metas que tenham alcançadas e as atividades que seriam precisas para prosseguir e ajustar.

Além do analfabetismo e suas altas taxas – principalmente no terceiro mundo – a questão do analfabetismo funcional é também uma das questões mais preocupantes, e chama a atenção que a alfabetização não pode estar restrita ao ato de ler e escrever, é necessário ir além, pois além de saber ler/escrever, o indivíduo precisa entender o que está lendo/escrevendo. Soares (2003, p. 07) afirma que “[...] para ser alfabetizado não basta apenas saber ler e escrever, mas também é necessário fazer uso social da leitura e da escrita [...]” Ou como considera Ribeiro (1997, p. 145) “[...] o termo alfabetismo é utilizado com o mesmo sentido de literacy, designando a condição de pessoas ou grupos que não apenas sabem ler e escrever, mas que, também, [...] utilizam a leitura e a escrita, incorporam-na em seu viver, transformando por isso sua condição.” Ou ainda como afirma Freire (1983, p. 13) a “[...] alfabetização não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a palavra, criadora da cultura.”

A partir destes entendimentos o analfabeto ou analfabeto funcional não deve ser considerado um sujeito incapaz de entender o mundo à sua volta, de ter um pensamento crítico e de ter opinião e que por isso deve ser excluído, mas como um sujeito que possui uma diversidade de saberes culturais e experienciais.

O analfabeto não é um desconhecedor absoluto das suas circunstâncias sociais. Ele vive, convive, trabalha, produz, analisa, decide etc. porque ele é detentor de saberes que embora não sendo construídos epistemologicamente são fundamentais para estar no mundo e

com o mundo em condições humanas, portanto cultural e histórica. Numa visão crítica de educação o alfabetizando adulto é considerado um *educando sabedor e desconhecedor* e não um incapaz.

O educando jovem, adulto e idoso, em processo de alfabetização, evidentemente não sabe aquilo que necessita aprender (como por exemplo, ler e escrever), mas não é essa sua condição motivo para ser considerado, ou melhor, “rotulado” como desconhecedor absoluto, pois:

O adulto analfabeto é em verdade um homem culto, num sentido objetivo (não idealista) do conceito de cultura, posto que se não fosse assim, não poderia sobreviver. Sua instrução formal (alfabetização, escolarização) tem que se fazer sempre partindo da base cultural que possui e que reflita o estado de conhecimento (material e cultural) da sociedade a qual pertence.

[...]

Se tem podido viver até agora como analfabeto é porque as condições de sua sociedade não exigiam dele o conhecimento da leitura e da escrita. (PINTO, 2007, pp. 63-64).

A visão ingênua de que o analfabeto é um ser incapaz tira do jovem e do adulto que ainda não dominam, tecnicamente falando, o processo de leitura e escrita a sua condição de sujeitos. Este rótulo rebaixa o educando em processo de alfabetização à condição de “objeto” e o levam a conceber-se a si mesmo como um ser destituído de saberes, um ser passivo no qual o professor infunde o saber que possui. Esta forma de considerar o analfabeto é incompatível com uma visão crítica de educação visto que é:

1) moralmente insultante (pois ignora a dignidade própria do homem pelo simples fato de ser homem, não importando se é letrado ou não); 2) antropológicamente errôneo (pois ignora que o aluno é portador de uma cultura, de capacidade de pensar logicamente em função de seu contexto social); 3) psicologicamente esterilizante (pois desanima, inibe e impede os estímulos para a aprendizagem, uma vez que recusa ao alfabetizando sua capacidade de fazer-se instruído por si, como sujeito); pedagogicamente nocivo (pois deixa de aproveitar o saber do analfabeto com o ponto de partida para o desenvolvimento de novos conhecimentos). (Idem, pp. 64-65).

A visão do analfabeto como “incapaz” é de certa forma negado pela CONFINTEA IV, pois o considera apto a contribuir através da participação para o delineamento das ações formativas a ele dirigidas. Há também o reconhecimento deste como sujeito cultural e que deve ter esse constructo respeitado pelas políticas educacionais, assim como do contexto por ele vivenciado.

Avanços são percebidos nas recomendações dessa Conferência, mas também limitações. Considero que o reconhecimento de que a Educação de Adultos desempenha papel de consolidação da justiça, da liberdade, da compreensão mútua, da melhoria da qualidade de

vida, da democracia, exige uma formação específica dos profissionais para atuar na Educação de Adultos o que contribuiria de forma positiva para que esse papel fosse desempenhado, entretanto na Declaração a questão da formação do educador fica secundarizada.

Outro problema é a prioridade que se dá a aprendizagem (entendida como direito), inclusive com a ênfase na “autoaprendizagem”, que subsume o ensino que é a principal função do educador no processo educacional. Então, mais uma vez a mediação do educador não é levada em consideração o que coloca em cheque a qualidade da aprendizagem que os sujeitos acessam.

Quanto à questão da sustentabilidade esta não aparece, pelo menos neste termo, nas recomendações da CONFINTEA IV a exemplo do que aconteceu nas anteriores. Mas aparece a preocupação com a questão ambiental entre as preocupações dos Estados-Membros. Estes colocaram como papel fundamental da cooperação internacional a promoção e o fortalecimento da Educação de Adultos para enfrentar o que eles consideraram como as tarefas importantes do mundo naquele momento:

[...] a busca das condições necessárias para uma paz duradoura e um melhor entendimento internacional; o estabelecimento do respeito pelos direitos humanos, particularmente o direito à educação; **o desenvolvimento socioeconômico e a proteção da qualidade do meio ambiente.** (Declaração da CONFINTEA IV, 2011, s/p, *grifos meus*).

Mas, um ponto aqui positivo é de aproximar o desenvolvimento socioeconômico da questão que envolve o meio ambiente. Sendo esta uma clássica discussão muito importante para a sustentabilidade, já que o que se tem apontado é que a exploração para fins econômicos dos recursos naturais e o processo de industrialização são os principais vilões das alterações ambientais ocorridas no nosso planeta.

Os termos “sustentabilidade ambiental” e “desenvolvimento sustentável” ligados a Educação de Adultos só aparece nos documentos da CONFINTEA V juntamente com a diversidade e inclusão.

2.5 CONFINTEA V: EM DEFESA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS COMO A CHAVE DO SÉCULO XXI

Em 1997, em Hamburgo (Alemanha), num contexto de continuidade de outras Conferências Internacionais, realizou-se a CONFINTEA V. Esta conferência consta na

história da EJA de maneira singular, por ter posto em marcha um intenso movimento de preparação mundial, que incluiu o local, com certa antecedência. Ela acontece a partir de um amplo processo de consultas preparatórias realizadas nas cinco grandes regiões mundiais consideradas pela UNESCO.

No caso da América Latina, aconteceu em janeiro de 1997 a Conferência Preparatória Latino - Americana e Caribe de EJA à CONFINTEA V, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)/Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) e Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), onde estiveram presentes Ministros de Educação dos Países Latinoamericanos e Caribenhos, representações Governamentais e Não-Governamentais e Universidades.

O objetivo geral foi manifestar a importância da aprendizagem de adultos e conceber os objetivos mundiais numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Os objetivos específicos foram: 1) facilitar a participação de todos no desenvolvimento sustentável e equitativo; 2) promover uma cultura de paz, baseada na liberdade, justiça e respeito mútuo; 3) capacitar homens e mulheres; 4) construir uma relação sinérgica entre educação formal e não-formal.

Para essa Conferência Preparatória foram produzidos documentos por diferentes países participantes da mesma. No Brasil, por exemplo, em 1996, realizou-se uma intensa preparação a partir de encontros estaduais, regionais e um Nacional (em Natal/RN). Deste último, produziu-se um documento que continha a situação brasileira sobre o analfabetismo, bem como seus princípios e metas, o qual foi apresentado na Conferência Regional em Brasília (janeiro de 1997). O documento brasileiro foi resultado de um processo de mobilização que, embora considerado tímido, para Ireland (s/d) teve o grande mérito de iniciar um movimento de articulação ou rearticulação dos diferentes atores e das diversas entidades governamentais, não governamentais, privadas, religiosas, sindicais, etc:

No Brasil, a iniciativa de mobilização partiu da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos do MEC. O processo iniciou-se, em alguns casos com seminários preparativos, a nível municipal e estadual, consolidando-se em encontros preparatórios realizados nas Regiões Nordeste, Sul e Sudeste, Norte e Centro Oeste. A participação dos encontros se baseava em representação por segmento: Secretarias Estaduais de Educação, Secretarias Municipais de Educação, Universidades e Entidades da Sociedade Civil (ONGs, sindicatos e entidades privadas). Subsidiavam os encontros regionais documentos preparados por estado, que cada encontro regional consolidou em documento único a ser levado ao Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos. (IRELAND, s/d, p. 6).

No Brasil são bastante diversificadas as entidades que promovem a complexa e rica oferta de EJA e para Ireland (s/d) o isolamento e a falta de articulação entre as experiências de EJA talvez seja uma das suas principais características e uma das principais explicações para a sua falta de consolidação.

Esse processo é revelador de como foi construída a CONFINTEA V que teve como tema central “Aprendizagem de Adultos: a chave para o século XXI” considerando a aprendizagem de adultos como ferramenta, direito, prazer e responsabilidade. Foi uma Conferência onde a mobilização atravessou fronteiras temáticas e de ação: através da liderança do Conselho Internacional de Educação de Pessoas Adultas (ICAE) e alianças com governos progressistas, houve uma intensa mobilização de ONGs e do movimento de mulheres através da Rede de Educação Popular entre Mulheres da América Latina e do Caribe (REPEM) e Oficina de Educação e Gênero (GEO), mesmo que sem direito a voto.

Segundo Gadotti (2001), a CONFINTEA V foi a primeira conferência que teve uma participação substantiva das organizações não governamentais: mais de 40 ONGs com uma representação superior a 300 pessoas de 50 países. Mesmo não tendo direito a voto, elas tiveram uma influência decisiva na preparação dos documentos regionais (veja-se a participação do CEAAL na elaboração do documento latino-americano) e também na elaboração do documento final da conferência, buscando ampliar o papel da educação popular no conjunto das diretrizes políticas dos governos presentes. Essa conferência demonstrou ainda que existem concepções muito diferenciadas de educação popular e de adultos. Destacase, dentro deste mosaico de projetos e propostas a marcada concepção de educação popular como “educação continuada” nos países desenvolvidos e a educação popular como “escolarização popular” nos países em desenvolvimento.

A CONFINTEA V também consagrou a tendência do estabelecimento de parcerias entre Estado e sociedade civil, ampliando o papel do primeiro para com a Educação de Adultos, ou seja, um novo papel que aquele deve assumir no sentido de reconhecer a necessidade de se expandir as parcerias com a sociedade civil visando um melhor atendimento da educação de adultos, ou melhor, que garanta a educação e a aprendizagem como direitos de todos, universalmente. Neste sentido o Estado é considerado como sendo o principal veículo para assegurar esse direito de educação para todos, particularmente, para os grupos que historicamente têm sido desprivilegiados na sociedade, como por exemplo, as minorias e os povos indígenas.

A própria Conferência não teria tido a importância e o êxito que teve sem essas parcerias. O processo de preparação desse evento foi possível graças à participação de

inúmeras redes, fóruns, movimentos e ONGs que se articularam em torno dos seus objetivos. Entre as instituições que participaram e que desenvolviam projetos de educação popular, nas últimas décadas, em nível internacional, devemos mencionar o ICAE, a Associação Internacional de Educação Comunitária (ICEA), e o Serviço Universitário Mundial (SUM).

A participação efetiva dos movimentos de mulheres, por reconhecerem a CONFINTEA como um espaço de garantia de direitos, possibilitou que a Declaração de Hamburgo reconhecesse o fortalecimento e a integração destas, e também que:

As mulheres têm o direito às mesmas oportunidades que os homens. [...] As políticas de educação voltadas para a alfabetização de jovens e adultos devem estar baseadas na cultura própria de cada sociedade [...] Qualquer argumentação em favor de restrições ao direito de alfabetização das mulheres deve ser categoricamente rejeitada. (Declaração de Hamburgo, 2011, s/p).

É evidente a prioridade que é dada às mulheres nos documentos finais da CONFINTEA V, muito mais ampla e profunda que as Conferências anteriores, o que mostra a grande mobilização das organizações destas em movimentos locais, regionais e mundiais. É nítida a organização das mulheres e a forma que usam para se mobilizar construindo verdadeiras redes de solidariedade e, na CONFINTEA V, encontraram um ambiente propício para incidir nos documentos finais dessa Conferência bastante participativa no que diz respeito às organizações da sociedade civil.

A igualdade entre homens e mulheres quanto aos papéis desempenhados na família, no trabalho e na promoção da saúde assim como seu direito a educação foi um ponto alto das recomendações. A defesa do direito das mulheres coloca-as como foco das políticas de educação voltadas para a alfabetização de jovens e adultos, assim como da educação por toda a vida, considerando a diversidade de suas culturas que é característica de cada sociedade. Dessa forma se garantiria a “[...] expansão das oportunidades educacionais para todas as mulheres, respeitando sua diversidade e eliminando os preconceitos e estereótipos que limitam o seu acesso à educação e que restringem os seus benefícios.” (Idem).

A preocupação com a diversidade vai além das mulheres abarcando grupos como os ciganos, os migrantes, os privados de liberdade, os indígenas, as pessoas portadoras de necessidades especiais, idosos, refugiados, nômades. Cada um deles com sua própria diversidade e portanto com seus interesses e necessidades educacionais, que acabam exigindo ainda mais dos Estados e organizações políticas e programas que sejam equitativos do ponto de vista das suas diferenças sem perder de vista que são sujeitos de direitos. Gadotti (2001) faz algumas considerações nesse sentido, ressaltando que a Conferência reconheceu:

[...] a educação de adultos como um **direito de todos** e destacando a necessidade de diferenciar as necessidades específicas das mulheres, das comunidades indígenas e dos grupos minoritários. Essa Declaração realçou a importância da **diversidade cultural**, os temas da **cultura da paz**, da educação para a cidadania e o desenvolvimento sustentável. Vários temas fizeram parte da agenda: a educação de gênero, indígena, das minorias, a terceira idade, a educação para o trabalho, o papel dos meios de comunicação e a parceria entre Estado e Sociedade Civil. (pp. 113-114, *grifos do autor*).

Nas recomendações que mostram a preocupação com a diversidade uma ausência é percebida, a dos jovens. A CONFINTEA V apresenta um avanço no uso, embora esporádico, de termos como “alfabetização de jovens e adultos” e educação de jovens e adultos”, mas não direciona propriamente recomendações a todos os jovens, mesmo sabendo que na década de 1990 houve um crescimento ainda maior da presença destes na Educação de Adultos, como era o caso do Brasil que, segundo Paiva (2004), apresentava uma maciça existência de jovens na modalidade de educação de adultos, o que já fazia com que fosse designada como educação de jovens e adultos neste país; e o reconhecimento de que essa educação atuava/podia atuar alterando as construções sociais e a esfera dos direitos das populações, se pensada pelo sentido do aprender por toda a vida.

Os termos citados são usados se referindo ao atendimento das mulheres jovens o que é limitador do ponto de vista da sua abrangência. Isso mostra que o movimento abrangente de preparação no entorno da Conferência, e que contribuiu na produção de importantes agendas para a EJA, deixou lacunas quanto ao reconhecimento da presença dos jovens nesta modalidade de ensino.

A preocupação com a juventude é por considerar que eles precisam ser colocados também, como grupo diverso que são, como fundamentais para agir de forma consciente diante das questões de fundo para a sociedade no início deste novo milênio. A Conferência de Hamburgo (1997) declarou a Educação de Adultos como a chave para o século XXI, uma condição para que se construísse possibilidades através da educação de tornar a população jovem, adulta e idosa conhecedora das principais problemáticas enfrentadas e instrumentalizá-la para agir diante do mundo e transformá-lo. Neste sentido todos os esforços formais e informais foram considerados importantes para que esse intento se tornasse realidade, já que na avaliação de alguns conferencistas não houve muito avanço na Educação de Adultos a partir das recomendações da CONFINTEA IV.

A educação formal e informal assim como a aprendizagem nesses moldes deveriam se dar no sentido da valorização dos diferentes meios e formas em que os “adultos” desenvolvem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais necessários tanto

para sua satisfação pessoal quanto para a social. Essa visão continua sendo foco nessa Conferência devido a Educação de Adultos ser ofertada em grande parte por organizações não governamentais, assim como por empresas, sindicatos e várias cooperações entre Estados e organizações civis.

A CONFINTEA V além de reconhecer a variedade de Educação de Adultos nos deixou muitas lições, entre elas podemos destacar o reconhecimento do papel indispensável do educador bem formado, a diversidade de experiências, o caráter público da EJA, ela enfatiza uma educação que deve considerar a diversidade:

A educação de adultos deve refletir a riqueza da diversidade cultural, bem como respeitar o conhecimento e formas de aprendizagem tradicionais dos povos indígenas. O direito de ser alfabetizado na língua materna deve ser respeitado e implementado. A educação de adultos enfrenta um grande desafio, que consiste em preservar e documentar o conhecimento oral de grupos étnicos minoritários e de povos indígenas e nômades. Por outro lado, a educação intercultural deve promover o aprendizado e o intercâmbio de conhecimento entre e sobre diferentes culturas, em favor da paz, dos direitos humanos, das liberdades fundamentais, da democracia, da justiça, da coexistência pacífica e da diversidade cultural. (Declaração de Hamburgo, 2011, s/p).

Isso mostra a preocupação com diversidade não só social dos diferentes grupos, mas também a cultural no que se refere às diferentes línguas, as formas próprias e tradicionais de aprendizagem, suas crenças, saberes, valores etc. É uma visão mais ampla de diversidade e que a educação deve considerar no sentido de que políticas neste âmbito sejam geradas a partir delas, com elas e para elas.

Dessa forma a Educação de Adultos pode realmente ser abrangente numericamente, pois mais pessoas serão contempladas pelas ações formativas sem importar suas condições sociais, culturais, econômicas, geográficas, de gênero e de geração. Mas além da abrangência quantitativa ela cria a possibilidade de um atendimento educacional para jovens, adultos e idosos com qualidade que considere a expressão das necessidades de aprendizagem dos adultos em sua própria cultura e idioma; que elabore as melhores e adequadas estratégias para estender a educação de adultos aos que dela foram/são privados; e que possibilitem aos sujeitos realizarem escolhas lúcidas em relação às formas de aprendizagem que melhor respondam às suas aspirações.

Essa perspectiva pressupõe que a educação recomendada se desenvolvesse no sentido de incluir os sujeitos que não foram atingidos ou foram de forma limitada pelas políticas de Educação de Adultos desenvolvidas até a década de 1990.

A perspectiva inclusiva da educação nesse campo é sentida em vários itens tanto da Declaração de Hamburgo quanto na Agenda para o Futuro.

Embora a preocupação com as mulheres tenha certa centralidade os sujeitos pertencentes aos povos indígenas e nômades foram reconhecidos como seres de direito à educação de forma ilimitada, pois deveriam ter acesso à todas as formas e níveis de educação oferecidos pelo Estado, adequada às suas culturas e aos seus próprios idiomas como considera a Declaração de Hamburgo (2011, s/p): “Educação para povos indígenas e nômades deve ser cultural e linguisticamente apropriada a suas necessidades, devendo facilitar o acesso à educação avançada e ao treinamento profissional.”

A integração e a participação das pessoas portadoras de necessidades especiais também dá um sentido inclusivo para a Educação de Adultos, pois são reconhecidas como sujeitos de direito de terem oportunidades educacionais, não a qualquer educação, mas a uma educação que reconheça e responda as suas necessidades e objetivos próprios, em que as políticas educacionais na área garantam a aquisição e uso de tecnologias adequadas de aprendizado compatíveis com as especificidades que demandam esses sujeitos.

O direito à educação é considerado pela CONFINTEA V como um direito universal, que pertence a cada pessoa. Educação que deve ser por toda a vida, “do berço ao túmulo”, compreendendo a variedade de formas e níveis de oferta. Nesta visão a alfabetização é colocada como um fator importante para garantir a inclusão dos sujeitos no processo permanente de formação, ou melhor, para consolidar “[...] os direitos humanos, para uma cidadania participativa para a justiça social, política e econômica e para a identidade cultural [...]” (Agenda para o Futuro, 2011, s/p).

A perspectiva inclusiva, que se traduz principalmente pelo direito à educação, se estende a outros grupos já citados (pessoas idosas, migrantes, ciganos, outros povos fixados a um território ou nômades, refugiados, deficientes etc., que foram considerados excluídos pelos conferencistas), mas pela primeira vez as recomendações fazem referência aos privados de liberdade (“reclusos”, “detentos”, “presos”). Esse foi um dos avanços importantes da CONFINTEA V visto que contribui para mudar toda uma visão preconceituosa, discriminatória e rotuladora que se criou entorno dos que cumprem penas. Essa visão considera-os como não cidadãos, sem direito, sem condições de se reabilitar, portanto sem condições de ter uma nova chance na sociedade, no trabalho e na educação.

A Conferência reconheceu o direito dos privados de liberdade à aprendizagem e recomenda que eles sejam informados sobre as oportunidades de ensino e de formação existentes em diversos níveis e que lhes permitam o acesso a elas. Isso poderia ser facilitado

através de amplos programas de ensino que estivessem organizados de forma a responder às suas necessidades e aspirações em matéria de educação. Em tal intento a participação das autoridades militares e do Estado seria importante principalmente:

[...] facilitando a ação das organizações não-governamentais, dos professores e dos outros agentes educativos nas prisões, permitindo, assim, aos detentos o acesso às instituições educativas, estimulando as iniciativas que tenham por fim conectar os cursos dados na prisão com os oferecidos fora dela. (Idem).

Essas recomendações mostram a contribuição fundamental dessa Conferência para pautar com mais profundidade as questões relacionadas a diversidade e a inclusão pela educação. No entanto, outra contribuição apresentada foi a preocupação com o desenvolvimento sustentável, temática, de forma inédita, enfatizada nos documentos das CONFINTEAs.

Quando a Declaração assume que o atendimento educativo aos adultos é muito mais que um direito, é a chave para o século XXI, necessária para o exercício da cidadania no sentido da plena participação na sociedade, não deixa de fora recomendações sobre a contribuição da educação para jovens, adultos e idosos para a “sustentabilidade ambiental” e “desenvolvimento sustentável”. A questão da sustentabilidade é considerada um dos desafios que deveriam ser enfrentados no novo milênio pela Educação de Adultos, pois é vista como “[...] um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável [...]” (Declaração de Hamburgo, 2011, s/p) assim como é necessária ao exercício da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico.

Pensar na sustentabilidade é colocar o ser humano não isolado do ambiente natural, mas como fazendo parte dele, interagindo com ele, agindo sobre ele e sofrendo sua influência, como sujeito que é, que embora tenha muitas experiências e saberes sempre carece “ser mais”. Por isso a necessidade de se garantir educação a todos os grupos sociais. A melhoria da qualidade de vida não tem sido garantida pelo desenvolvimento econômico, pelo contrário este tem provocado muitas exclusões sociais e mais degradação ambiental.

Diante disso é positiva a defesa da CONFINTEA V quando reafirma que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. Daí importância da contribuição da educação de adultos, entendida como educação continuada, para a criação de uma sociedade tolerante e instruída e que atue em favor da preservação do meio ambiente.

A importância da sustentabilidade é que ela não despreza o contexto geográfico, cultural, social e econômico em que o sujeito vive e convive, aliás, é da circunstância imediata que deve começar todo um processo de educação que vai tornando o ser humano um conhecedor do seu meio, sistematizando os conhecimentos e os colocando em ação frente aos desafios colocados pelo mundo. É nesse sentido que as políticas de Educação de Adultos que estejam preocupadas com a sustentabilidade ambiental, devem ser pensadas e implementadas, considerando a educação como “[...] um processo de aprendizagem que deve ser oferecido durante toda a vida e que, ao mesmo tempo, avalia os problemas ecológicos dentro de um contexto socioeconômico, político e cultural.” (Idem). O que não tira a importância de se analisar a relação entre os problemas ambientais e os atuais paradigmas de desenvolvimento, principalmente o econômico.

Para colocar a Educação de Adultos com essa grande incumbência (atender a uma diversidade de grupos, incluir os impedidos de acesso à educação e formar para sustentabilidade ambiental) é que considero positivas as recomendações que buscam reconceituar a Educação de Adultos como um processo permanente de aprendizagem possibilitando maiores níveis de igualdade e de justiça social.

Esse conceito amplo de formação de pessoas jovens e adultas considera os processos de educação formais e não formais, bem como as transformações econômicas, a globalização dos mercados e também o aumento da pobreza. Nesse contexto, a EJA passa a se constituir em um dos principais meios para o enfrentamento dos problemas do novo século, pois a capacitação de pessoas jovens e adultas em competências essenciais à vida cotidiana, ao trabalho e à participação cidadã, contribui para a melhoria das condições de vida, como podemos perceber na concepção de alfabetização de pessoas jovens e adultas em que:

[...] conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação; em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. Existem milhões de pessoas, a maioria mulheres, que não têm a oportunidade de aprender [...] A Alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante a vida. (Declaração de Hamburgo, 2011, s/p).

A educação continuada exige a institucionalização da Educação de Adultos como um campo da educação básica, reconhecendo-a como parte integrante do sistema de ensino. A Declaração de Hamburgo (2011) reafirma que “Educação básica para todos” significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas é, também, um dever e uma

responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. Ressalta que é fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito, pois a educação de jovens e adultos é um dos principais meios para se aumentar significativamente a criatividade e a produtividade, transformando-as numa condição indispensável para se enfrentar os complexos problemas de um mundo caracterizado por rápidas transformações e crescente complexidade e riscos.

É nesse sentido, de educação como direito, que a CONFINTEA V defendeu que um dos desafios do século XXI é contribuir para a redefinição do conceito de educação de adultos como parte da reconstrução da educação como um todo que garanta:

[...] processos de formação de sujeitos sociais para a construção de uma cultura democrática que garanta, entre outros aspectos, a equidade de gênero; processos de autoformação e formação ético-política que respondam criticamente às demandas de uma realidade em contínua mudança (BRASIL, 1998, p. 29).

Uma política educacional embasada por princípios democráticos na qual o currículo é construído com o intuito de viabilizar uma aprendizagem significativa onde a cultura, o saber e as experiências de vida, trabalho e luta social, estejam articulados com o saber acadêmico das várias áreas de conhecimento, não funciona como instrumento de desvelamento da realidade e de construção de novos cenários sociais se tal política não considerar a educação como um ato político como considera Paulo Freire, ou não possibilite aos envolvidos o reconhecimento técnico, político e ético do seu papel em analisar e definir claramente a ação educativa, percebendo-a como uma ação social, fundamental para o movimento emancipatório, entendido como o ato de libertação. Para Gadotti (2007) emancipação vem do latim, que significa tirar das mãos de *emanus*. Quando você põe a mão, você oprime e quando tira, você liberta. Segundo este autor, emancipar significa construir a autonomia para as pessoas, pois não adianta você tirar as mãos se você não ajuda a construir a autonomia. A autodeterminação é fundamental para o projeto do movimento social visto que preserva a autonomia, a capacidade de todos, a escuta da cultura política e a valorização das novas culturas.

Outro aspecto fundamental para a política de educação de jovem e adulto é a formação para a cidadania, que é linguagem corrente em todas as esferas sociais (inclusive nas propostas neoliberais). Este aspecto não deve pautar a educação de jovens e adultos envolvidos no movimento social em uma política que considere esta como um conjunto de

ações compensatórias. É necessário que haja uma renovação das visões e práticas voltadas para EJA no Brasil. E o estímulo para que isso ocorra supõe, segundo a Declaração de Brasília⁹, elaborada em 1997, passar de um sistema excludente e fragmentado, estruturado sequencialmente e centrado fundamentalmente na aquisição de conhecimentos para um sistema inclusivo, centrado nos sujeitos, que reconheça as experiências, as aprendizagens e os saberes das diferentes culturas e grupos sociais, sistematizando-os na forma em que foram realizados e adquiridos; comprometer-se com o futuro e suas incertezas, valorizando criticamente as experiências do passado e fazendo com que os processos educativos obedeçam a um projeto de vida e de desenvolvimento pessoal e coletivo, em vez de processos reduzidos a aprendizagens instrumentais; fomentar a busca de conquistas individuais e coletivas por meio de práticas participativas e solidárias que repercutam na melhoria da qualidade de vida.

Para que isso aconteça é necessário elaborarmos críticas aos estabelecimentos educacionais que, ao meu ver, tem desempenhado um papel importante na cristalização da hegemonia de uma visão de educação que é crucial para assegurar o consentimento para o modo de vida dominante, o qual apoia e é apoiado pelo modo de produção que prevalece.

Paiva (2004) ressalta que pós-Hamburgo, duas importantes vertentes consolidam a educação de jovens e adultos: a primeira, a da escolarização, assegurando o direito à educação básica a todos os sujeitos, independente da idade, e considerando a educação como direito humano fundamental; a segunda, a da educação continuada, entendida pela exigência do aprender por toda a vida, independente da educação formal, o que inclui ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais etc., assim como a formação continuada de educadores, estes também jovens e adultos em processos de aprendizagem.

O verdadeiro sentido da EJA é a possibilidade dela ajudar na ressignificação dos processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo de toda a vida, neste sentido não mais se pode mantê-la restrita à questão da escolarização, ou da alfabetização, como foi vista por longo do tempo. Mas no Brasil essas recomendações foram pouco consideradas, pois:

Durante toda a década de 90, no entanto, o Brasil assumiu sua opção político-ideológica, destoando do concerto das nações presentes à V CONFINTEA, sustentando ser a educação de adultos um “desvio” causado pelo fracasso do Ensino Fundamental de crianças. E, por isso mesmo,

⁹ A Declaração de Brasília foi elaborada durante a realização da Conferência Regional Preparatória, em janeiro de 1997, em Brasília. Este evento foi preparatório para V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizado em julho de 1997, em Hamburgo.

apostou tão somente no Ensino Fundamental de crianças, como “prevenção” à educação de adultos. (PAIVA, 2004, p. 2).

CAPÍTULO 3

O MOVIMENTO PELA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O PROCESSO CONFINTEA VI DO SÉCULO XXI, NO SUL DO PLANETA

Este capítulo tem como objetivo analisar o movimento pela EJA, que se diferencia dos movimentos sociais (de classes ou categorias), que se consolida pela articulação entre Estado e Sociedade Civil, através de diversos fóruns, entre diferentes grupos e pessoas, em níveis global e local. Além disso, analiso os documentos produzidos no movimento de preparação da CONFINTEA VI, identificando seus autores e suas proposições quanto a diversidade, inclusão e sustentabilidade.

3.1 CONTEXTO DO *LÓCUS* DA CONFINTEA VI

As forças da globalização parecem ter dominado a missão histórica político-cultural da educação de adultos. Tanto no Norte como no Sul, a Educação de Adultos é convidada a contribuir diretamente para a produtividade e, conseqüentemente, para a competitividade no mercado global. O componente social que sobrevive é esperado para ajudar a lidar com a globalização. Segundo Bholá (2010), vozes da consciência e da sanidade mental tem sido levantada em cimeiras mundiais no Rio de Janeiro (1992), no Cairo (1994), em Pequim (1995), entre outros, no entanto, as políticas, planos e práticas não acompanharam as declarações e agendas das Cúpulas, os programas gerados pela Educação para Todos da conferência de Jomtien (1990) alinhados com a Educação de Adultos e o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996). A V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, em julho de 1997, foi marcada pelo empenho e solidariedade. No entanto, os desafios de problematizar a globalização, a democratização do desenvolvimento e socialização da humanidade para a vida em conjunto no novo século, permanecem.

É diante desse contexto que ocorre a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI) da UNESCO, realizada em Belém, de 01 a 04 de Dezembro de 2009.

Para Gadotti (2009) a CONFINTEA apresenta caráter intergovernamental, tendo por objetivo a promoção da educação de adultos como política pública no mundo. Agora, pela

primeira vez ela se realiza, no sul do planeta, na América Latina, no Brasil que é o país de Paulo Freire e na Amazônia.

Realizar a CONFINTEA VI no sul do planeta é um passo fundamental na caminhada pela construção do que Boaventura de Sousa Santos denomina de “epistemologia do sul” a qual se assenta em três orientações: “[...] aprender que existe o sul; aprender a ir para o sul; aprender a partir do sul e com o sul” (1995, p. 508). Esse “conceito” é construído a partir do entendimento de *Epistemologia* como toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido, pois é por via do conhecimento válido que uma determinada experiência social se torna intencional e inteligível; e *Sul* concebido, metaforicamente, como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. É uma concepção de Sul que sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico¹⁰, compreendendo o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu (SANTOS; MENESES, 2010).

A essas três orientações acrescento mais uma *aprender no Sul* no sentido de que outros países através de seus representantes políticos, pesquisadores, ativistas de ONGS, militantes de movimentos sociais, etc., vêm cada vez mais ao/para o sul desenvolver diferentes atividades e formalizar alianças e que de muitas formas se envolvem com o que é produzido aqui em termos de experiências sociais, portanto, em termos de epistemologias já que toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias ou uma *diversidade epistemológica*.

Propor aprender com o Sul e no Sul é seguir uma orientação epistemológica, política e cultural que nos leve a desfamiliarizar do Norte imperial. Na relação Norte-Sul, segundo Freire (2001), o Norte, enquanto centro de poder, se acostumou a perfilar o Sul, ou seja, o Norte *norteia* e a saída nessa relação é o Sul se impor assumindo a tarefa de “[...] superando sua dependência, começar a *sulear*, deixando assim de ser sempre *norteado*.” (p. 50).

Neste sentido, só se aprende com o Sul e no Sul na medida em que se concebe este como resitência à dominação do Norte e se busca nele o que não foi totalmente eliminado, desfigurado ou destruído pelo processo de dominação, ou seja, “[...] só se aprende com o Sul na medida em que se contribui para a sua eliminação enquanto produto do império. [...] O Sul

¹⁰ A sobreposição não é total porque, por um lado, no interior do Norte geográfico classes e grupos sociais muito vastos (trabalhadores, mulheres, indígenas, afro-descendentes, muçulmanos) foram sujeitos à dominação capitalista e colonial e, por outro lado, porque no interior do Sul geográfico houve sempre as “pequenas Europas”, pequenas elites locais que se beneficiaram da dominação capitalista e colonial e que depois das independências a exerceram e continuam a exercer, por suas próprias mãos, contra as classes e grupos sociais subordinados. (SANTOS & MENESE, 2010).

surge então como protagonizando a globalização contra-hegemônica [...]” (SANTOS, 2008, p. 33). Esta é uma orientação epistemológica que tem tomado consistência política nas produções de Boaventura de Sousa Santos no sentido de analisar a globalização como uma zona de confrontação entre projetos hegemônicos e projetos contra-hegemônicos.

Entendo a realização da CONFINTEA no sul como uma ação que provoca algumas consequências para o mundo. O primeiro é que põe a mostra a epistemologia do Sul na área da educação entendida como o conjunto de intervenções e experiências na oferta de Educação de Jovens e Adultos que denunciam e buscam superar a supressão de ideias, valores e saberes de forma intencional pelo colonialismo, ou seja, pela *dominação epistemológica* através de uma “[...] relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados.” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19).

A segunda, estreitamente ligada a primeira, é a que reafirma que existem epistemologias alternativas à epistemologia dominante, esta última personificada no conhecimento que as sociedades ocidentais tem privilegiado epistemologicamente e sociologicamente: a ciência moderna. O debate sobre o conhecimento no que diz respeito ao pensamento ocidental (e colonizador) centrou-se no interior da ciência moderna, nos fundamentos da validade privilegiada do conhecimento científico: “[...] o privilégio epistemológico que a ciência moderna se arroga pressupõe que a ciência é feita no mundo, mas não é feita de mundo [...]” (SANTOS, 2008, p. 138) e é isso que o ocidente tem posto arrogantemente como “conhecimento único”.

As epistemologias alternativas longe de se colocarem como únicas, elas se diversificam pelas matizes das lutas por emancipação, por libertação, por outro mundo possível e os movimentos da sociedade civil passam a ser de um novo modo, configurado nos diferentes fóruns locais, nacionais e mundiais que tem surgido dessa diversidade epistemológica assim como tem nutrido sua construção de uma forma particular no Sul do planeta onde estão concentrados os países outrora colonizados pela Europa Ocidental.

Uma terceira consequência é que se reacendeu a discussão em torno das possibilidades de se viabilizar uma política pública que coloque a Educação de Jovens e Adultos como prioridade o que aparece consubstanciado, sobretudo, por meio da realização de seminários, de encontros e de outros eventos internacionais, patrocinados e assumidos por instituições diversas, dentre elas a UNESCO (VIEIRA, 2008).

As epistemologias alternativas (epistemologias do Sul) colocam no cerne da disputa epistemológica as formas científicas e não científicas de verdade se colocando sempre na

defesa da validade da diversidade de epistemologias (contra o “pensamento único”) que esteja direcionada a um projeto pautado em outra universalidade, numa “nova forma de universalidade”, como defende Grosfoguel (2010). Ele ressalta que a necessidade de uma linguagem crítica comum de descolonização, exige um tipo de universalidade que já não seja ou se transforme num desempenho imperial global/universal monológico e monotópico, quer desempenhado pela direita quer pela esquerda, imposto ao resto do mundo pela persuasão ou pela força e em nome do progresso ou da civilização ou do bem estar social. É esta nova forma de universalidade, enquanto projeto de libertação, que Grosfoguel chama de *diversalidade anticapitalista descolonial universal radical*, que:

Ao contrário dos universais abstratos das epistemologias eurocêntricas, que subsumem/diluem o particular no que é indiferenciado, uma diversalidade anticapitalista descolonial universal e radical, é um universal concreto que constrói um universal descolonial, respeitando as múltiplas particularidades locais nas lutas contra o patriarcado, o capitalismo, a colonialidade, e a modernidade eurocentrada, a partir de uma variedade de projetos ético-epistémicos descoloniais. (GROSFOGUEL, 2010, p. 487).

Epistemologias como esta se coloca contra as que buscam aprofundar o silenciamento do colonizado, mantendo-o num estado de inércia social e a favor da ideia de que este está em movimento, está elaborando reflexões críticas¹¹, está construindo suas epistemologias anticoloniais como o que chamo de agendas produzidas no movimento pela EJA. Epistemologias (dos diferentes Fóruns Estaduais de EJA no Brasil) que se articulam entre si produzindo novas epistemologias (as agendas que são debatidas, desconstruídas e reconstruídas no Fórum Nacional de EJA ou no Fórum Internacional da Sociedade Civil) que por sua vez devem ser usadas no processo de transformação, emancipação e libertação social.

Com essas construções busca-se tornar mais amena a condição “abissal” do pensamento moderno ocidental o qual tem consistido, segundo Santos (2010), num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” (o norte, o colonizador, os países capitalistas ocidentais, o conhecimento válido) e o universo “do outro lado da linha” (o sul, o colonizado, os países pobres, os não desenvolvidos, os não conhecimentos). A principal característica do pensamento abissal é que ele produz ou tem tentado produzir uma divisão de tal modo que:

¹¹ Estou me referindo e compartilhando a idéia defendida por Apple (1999) que diz que ser crítico significa algo mais do que simplesmente apontar erros. Envolve a compreensão de conjuntos de circunstâncias historicamente contingentes e das contraditórias relações de poder que criam as condições nas quais vivemos.

[...] “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existente sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical por que permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro. [É] a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. (Idem, p. 32, *grifo meu*).

Contra esse tipo de “pensamento abissal” a América Latina, por exemplo, tem se destacado com seus movimentos que demonstram ser possível lutar pela construção de uma outra história. Uma história que coloca como protagonistas os que antes eram emudecidos e que tem se tornado mais fortes pelas articulações em “redes de solidariedades”. O Movimento Sem Terra (MST) no Brasil, para além do seu empoderamento demonstrado pelas conquistas e pelas lutas reafirmadas dia a dia num movimento intenso, ele está sempre presente nos principais movimentos locais, nacionais e internacionais. Um exemplo disso foi sua ampla participação no Fórum Internacional da Sociedade Civil (FISC) que produziu um documento de incidência sobre a CONFINTEA VI, o que mostra a preocupação do movimento em garantir educação com qualidade social, com base em sua epistemologia e sua pedagogia, a Pedagogia do Movimento Sem Terra como confirma Caldart (2004) a qual parte do princípio de que o campo está vivo, em movimento, questionando as estruturas sociais, educacionais, culturais etc., portanto, há uma dinâmica social e cultural no campo: há um movimento pedagógico.

Foi necessária a realização da CONFINTEA VI na América Latina porque, segundo Gadotti (2009), é a região mais inequitativa do mundo e temos ainda muitas políticas meramente compensatórias, inclusive no campo da Educação de Adultos. Construimos dois tipos de sociedade civil: a de cima (empresas privadas) e a de baixo (movimentos sociais). Segundo o “Informe Mundial da Riqueza” (2008), na América Latina e Caribe existem 194 milhões de pobres e 71 milhões de indigentes (13,4% da população). É uma região heterogênea (Caribe francófono e anglófono) com migração interna, xenofobia, pobreza extrema, desemprego, crise de alimentos, crise ambiental, guerras, mas também temos a emergência de processos e governos democráticos e progressistas. A prioridade da região tem sido a educação primária. Por isso, houve alguns avanços, como na expansão das oportunidades educacionais das crianças e jovens, mas, na educação de adultos, e principalmente na educação popular, faltam políticas públicas.

Foi importante que a CONFINTEA VI se desse no Brasil, pois é um país com um alto índice de pessoas jovens e adultas ainda não alfabetizadas ou analfabetas funcionais que é

produzido e reproduzido pelas desigualdades sócio-econômicas, exclusão social, desrespeito cultural. No Brasil foram feitos alguns diagnósticos estaduais, mas, os institutos de pesquisa ainda vem ignorando o tema da Educação de Adultos. Gadotti (2009) aponta que não temos, por exemplo, dados sobre o impacto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) na EJA.

Sabemos, por outro lado que há uma enorme precariedade na oferta de EJA, sobretudo no campo, mas os programas que foram ou estão sendo implementados sofrem com a carência de educadores com formação mais específica e continuada para atuar na área, com o apoio deficiente das secretarias municipais de educação, falta de apoio técnico e pedagógico, entre outros problemas. O programa Saberes da Terra, por exemplo, em alguns municípios não atendem realmente os trabalhadores do campo ou seus filhos, como é o caso de Cametá/PA onde muitos jovens que participaram foram motivados pela bolsa que recebem e muitos deles não eram trabalhadores ou filho de trabalhadores rurais, não estavam ligados a “terra”.

Os Fóruns de EJA vem evidenciando a enorme pulverização de esforços e os poucos recursos destinados à essa modalidade da educação básica. O governo não está valorizando as iniciativas da sociedade civil nesse campo. Exemplo disso foi a reformatação, em 2007, do Programa *Brasil Alfabetizado*. A participação da sociedade civil tem sido pouco incentivada.

Não é de se estranhar, portanto, que persistam altos índices de analfabetismo no Brasil e em toda a América Latina, pois apesar do Informe Regional de monitoramento da Educação Para Todos da UNESCO, publicado em Janeiro de 2004 – *Educación para Todos en América Latina: un objetivo a nuestro alcance* – ter evidenciado a crescente melhoria nos indicadores sociais da região, mostrou que na América Latina existiam cerca de **36 milhões** de jovens e adultos analfabetos.

No Brasil a queda nos índices ainda não é significativa se olharmos o analfabetismo em números absolutos, mesmo que o país tenha toda uma trajetória de movimentos, envolvendo tanto sociedade civil como governos, que tem discutido, avaliado e proposto mudanças no atendimento educativo da população jovem e adulta.

Olhando para o movimento em prol da qualidade da Educação de Jovens e Adultos ofertada no Brasil, e que tem produzido uma diversidade epistemológica, percebemos que a história não é recente. Mas, tanto no passado como atualmente, como afirma Haddad e Di Pierro (2000) sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais, implementadas com a pretensão de oferecer aos jovens e aos adultos a aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais. Esses processos estiveram presentes em diversos ambientes,

e em diferentes épocas, compreendendo suas realizações nos espaços escolares, nos locais de trabalho, nas instituições religiosas, nos sindicatos, de modo presencial ou à distância.

Toda essa diversificação de atendimento aos jovens e adultos, no entanto, mostra, na prática, maior ou menor preocupação com a situação de não alfabetização ou pouca escolaridade que essa parte da população brasileira vem apresentando historicamente, fruto de um ciclo vicioso da (re)produção do fracasso escolar. Fracasso que não está somente no aluno, mas, principalmente, na forma como a escola está estruturada, no modelo de organização curricular baseado no disciplinamento do conhecimento selecionado, só para citar alguns aspectos.

A trajetória histórica da educação brasileira, mais especificamente no que diz respeito a problemática da educação de jovens e adultos, deixa claro que nem sempre ela foi olhada por parte dos governantes de forma compromissada: como forma de garantir uma escolarização onde a formação sociocultural e política fosse o viés do sucesso escolar e, portanto, da melhoria da qualidade de vida dessa população.

A atual situação educacional do Brasil, marcada por índices negativos, revela um ciclo vicioso de (re)produção do fracasso escolar e contribui para que o contingente de jovens e adultos pouco ou não escolarizado se mantenha em nosso país em uma escala preocupante.

É possível, sem muito esforço, compreendermos a inexistência histórica, no Brasil, de uma “educação para todos”, que esteja a “serviço da humanidade”, pensada “para o bem geral”. Em uma sociedade profundamente dividida como a brasileira, a educação – enquanto prática sócio-política – é instituída por segmentos, caracteriza-se por ser de classe. Não existe prática educativa neutra. Ao contrário, a educação é uma prática política quando manifesta e institui concepções de homem e de sociedade, de relações sociais (individuais, de grupo, de classe), de divisão social do trabalho (SCOCUGLIA, 2000).

Foi com a intenção de dar novo rumo para EJA, para além da visão funcionalista imposta pelos governos conservadores, que no Brasil foram sendo realizados vários eventos que funcionaram como espaço de reflexão, crítica e proposição de agendas para a melhoria dessa modalidade de ensino, acompanhando todo um movimento de redemocratização do país.

Como mostrei na Dissertação de Mestrado, defendida em 2005, a partir da década de 1980 se delineou um clima de cobrança de uma **educação pública**, mas que fosse caracteristicamente **popular**, embebida de uma concepção freiriana de educação: a primeira **Conferência Brasileira de Educação**, realizada em abril de 1980, tendo como um dos pilares dessa renovação foi justamente o pensamento crítico progressista gestado nos centros de

educação das universidades brasileiras – como foi o caso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – que defendeu a importância da escola pública e, portanto, do ensino público com a participação da “comunidade escolar” para a democratização da educação; o **Fórum de Políticas Municipais de Educação de Jovens e Adultos**, realizado em 1989, que ressaltou o papel dos municípios na prestação de serviços de educação de jovens e adultos que assegurasse a plena cidadania, portanto, de seus direitos políticos, econômicos e sociais; em Setembro de 1990, em São Paulo o **Congresso Brasileiro de Alfabetização** foi marcado pela avaliação das causas sociais que estavam produzindo e mantendo o analfabetismo (GOMES, 2005).

Isso mostra que no Brasil, a sociedade civil sempre esteve preocupada com a EJA, e tem uma história de formulações críticas e de proposições de ações emancipatórias nesse campo principalmente inspirado em Paulo Freire que sempre foi referência para se pensar o papel da educação dos jovens, dos adultos e dos idosos no processo de emancipação social.

Paulo Freire foi a base teórica mais importante nas políticas de EJA implementadas pelos governos populares na década de 1990. Foi assim com o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo – MOVA-SP marcado pela concepção libertadora de educação e pela defesa da formação crítica da consciência necessária ao fortalecimento do poder popular “[...] introduzindo novos atores no processo decisório, isto é, a população excluída e segregada da metrópole.” (GADOTTI, 2001a, p. 91).

Os **Serviços de Educação de Jovens e Adultos (SEJA)**, criado em 1989 pela prefeitura de Porto Alegre, também apresentaram uma base teórica freireana defendendo uma alfabetização marcada pela cotidianidade do trabalhador e pela reflexão coletiva.

No clima dessas mudanças nas políticas educacionais pelos governos considerados de esquerda no Brasil com consequência na base teórica, na organização administrativa, na metodologia, na estrutura curricular etc. considero significativa para Belém e para o Pará a implantação da Escola Cabana, nos anos finais da década de 1990, baseada numa concepção mais crítica e emancipatória de educação. A implantação da Escola Cabana se deu no bojo da gestão municipal de caráter democrático e popular, com ascensão de Edmilson Rodrigues, político petista na época, à Prefeitura de Belém.

Foi uma nova organização da ação educativa escolar em que a escola passou a ser considerada como um espaço permeado de contradições, palco de conflitos e disputas de hegemonia. Isso mostra a credibilidade nesta instituição como possibilidade concreta de contribuir, de forma efetiva, para o processo de crítica, de reconstrução e recriação das

organizações sociais, buscando “[...] sair do isolamento político, social e cultural, articulando-se aos movimentos populares em favor de um novo projeto de sociedade.” (Belém, 1999, p. 5)

De acordo com essa ideia a concepção de Escola Cabana baseou-se na visão de homem e mulher enquanto sujeitos históricos, produtos e produtores das relações econômicas, sociais, culturais e políticas que os transformam e são transformados pelos conflitos estabelecidos entre as diferentes classes sociais, que se antagonizam na disputa pelo poder hegemônico.

É nesta base que a EJA passa a ser um campo olhado com mais cuidado e que necessitava por isso ser ressignificado. Considerou-se que a educação escolar era um direito fundamental e que deveria ser assegurado a todos os cidadãos e não apenas a uns poucos privilegiados, para isso foi necessário entender a escola como um espaço que “[...] trabalhe para a inclusão de [...] jovens e adultos ao processo de aprendizagem, respeitando suas experiências sócio-culturais, suas características e ritmos diferenciados.” (Idem, pp. 64-65).

A questão da inclusão pela educação foi entendida de forma ampla, num sentido de promover a melhoria da qualidade de vida, através do desenvolvimento pleno de homens e mulheres na construção de uma existência mais saudável e feliz. Uma das formas de fazer isso era através da alfabetização de jovens e adultos.

A existência do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos Professor Paulo Freire (PROALFA), que fez parte da Escola Cabana, foi um marco para os belenenses na forma de considerar a alfabetização de jovens e adultos para além do ensinar a ler e a escrever mecanicamente. A ação pedagógica no PROALFA buscou contribuir para a consolidação da participação crítica e consciente dos trabalhadores na construção de uma sociedade mais democrática. Para isso foi necessário uma articulação mais estreita com os projetos políticos sociais dos movimentos sociais no que diz respeito às suas lutas por mudanças radicais das estruturas sociais vivenciadas, consideradas profundamente “injustas e excludentes”.

Como podemos verificar, aconteceram (e ainda acontecem) variadas ações educativas contra-hegemônicas que foram/são viabilizadas por governos estaduais e municipais no Brasil em parceria com os movimentos sociais. Também avançamos na produção de conhecimento sobre a EJA, no movimento que luta por uma EJA com qualidade social, mas permanecemos presos a oferta supletiva de educação para os jovens e adultos ou como considera Machado (2009, p. 9):

Embora o Brasil seja signatário desde 1949, dos documentos da Unesco que tratam da questão da Educação de Adultos, chega até o século XXI, ainda com uma compreensão dessa educação muito relacionada a compensação de

escolaridade, ao invés de uma perspectiva de educação ao longo da vida, como já vem sendo discutida desde a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada na Alemanha em 1997.

O Brasil é o país de Paulo Freire que, com bastante ousadia teórico-prática, tentou revolucionar a educação com sua luta por uma formação libertadora para adultos trabalhadores defendendo ideias como: a) **educação como ação cultural para a libertação**: neste sentido para Freire (1987) o que parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados; b) **consciência crítica** que não significa confrontar-se com a realidade, assumindo uma falsa posição intelectual, que é “intelectualista”, que não pode existir fora da práxis, fora do processo ação-reflexão-ação, que não existe sem comprometimento histórico, ou seja, consciência crítica significa consciência histórica; c) **educação eminentemente política**, pois segundo Torres (2007), se referindo a Freire, as questões e problemas principais da educação não são questões pedagógicas, ao contrário, são questões políticas, portanto o sistema educacional pode ter um papel crucial numa revolução cultural que implica a consciente participação das massas e o exercício de uma pedagogia crítica, como uma práxis cultural que contribui para revelar a ideologia encoberta na consciência das pessoas e, indo mais além, a revolução em si mesma é uma pedagogia significativa para as massas, uma contínua oficina política em direção à libertação entendida como “[...] humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 67); d) **aprendizagem dialógica** onde todos aprendem juntos, “mediados pelo mundo”, sem estabelecer limites entre o escolar, o não-escolar, o formal, o informal e não-formal, criando comunidades de aprendizagem onde todos aprendem juntos, independentemente da idade, sem segmentação, mas articuladamente, ou seja, trata-se de aprender para a vida e para o bem viver como considera (GADOTTI, 2009); entre outras ideias revolucionárias.

O Brasil também é um país de população muito diversa o que tem provocado cobranças por políticas de EJA que aproveite essa característica dos brasileiros. Não dá mais para se pensar em educação neste país “fechando os olhos” para essa realidade. Não dá para se pensar em políticas que estejam preocupadas em apenas privilegiar os já privilegiados. E reconhecer que somos um povo diverso já é um passo largo para que sejam elaboradas políticas educacionais que sejam mais inclusivas.

Se é importante para o Brasil, para a Amazônia a realização da CONFITEA VI é fundamental, pois abriga a maior floresta do mundo, denominado por Thiago de Mello a “pátria das águas”, que nos ensina uma grande lição: a do rio Amazonas, que nasce de outros rios, lição de saber seguir junto com outros sendo, e noutros se prolongando, e construir o encontro com as águas grandes do oceano sem fim (GADOTTI, 2009b).

Na Amazônia brasileira, articulados com os Movimentos Sociais, ONGs, associações, Sistema S etc., existem vários grupos que desenvolvem pesquisas sobre a população jovem e adulta abrangendo temas como desenvolvimento, demografia, qualidade de vida e, principalmente, educação. Este é o caso de grupos de pesquisa que estão cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) existentes na Região Amazônica, sendo quatro no estado Pará, quatro no estado do Amazonas e um no estado do Tocantins (ver anexo 3).

É importante reconhecer o papel das universidades através de seus professores e pesquisadores para pesquisar, analisar e propor ações formativas que atendam às especificidades da EJA, ou seja, reconhecê-la como fazendo parte do movimento que quer um atendimento educacional mais inclusivo aos alunos jovens e adultos.

No XI ENEJA, realizado em Belém, em setembro de 2009, no mesmo ano em que aconteceu a CONFITEA VI, foram elaboradas reflexões acerca de questões fundamentais para EJA e que colocam esse segmento (universidade), juntamente com outros, como agente potencializador desse campo de ensino. Entre as ações com as quais as universidades podem contribuir estão a formação de professores da EJA bem como o desenvolvimento de pesquisa e extensão sobre a EJA. São respostas e ações a estas e outras problemáticas que podem colocar as universidades como uma instituição que pode contribuir com novas propostas para a EJA e reforçando através do seu envolvimento dentro dos fóruns o movimento por uma educação melhor.

O Relatório-síntese do XI ENEJA (2009) apontou que as universidades podem contribuir significativamente com o fortalecimento da EJA. Entendo que o papel da universidade é o de pautar questões como as teorias, as políticas, os saberes, as metodologias, as práticas etc. a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão. Através de ações envolvendo o ensino (em que disciplinas específicas precisam fazer parte do currículo dos cursos de formação de professores); a pesquisa (ampliando o leque de temáticas a serem pesquisadas e mantendo as informações atualizadas sobre a EJA); e a extensão (no sentido de tornar os

conhecimentos construídos sobre e com a EJA úteis para se pensar em novas ações, novas políticas).

Além disso, o Encontro de 2009 apresentou considerações que mostra certa ampliação do papel das universidades junto a EJA ressaltando que:

Mais do que discutir estratégias, as universidades entendem que devem discutir a sua contribuição na efetivação de políticas públicas de direito à educação para todos. Nesse sentido, tal política passa pelo papel da universidade na formação do professor, na busca por uma educação de qualidade. Dado o número crescente de editais lançados pelo Ministério da Educação (formação de educadores, economia solidária, fomento a leitura, apoio a alfabetização), vem ocorrendo uma multiplicidade de ações para o atendimento desses editais, no que tange aos procedimentos burocráticos. Foi sugerido que estes editais sejam aprimorados sob a forma de um projeto amplo, com diferentes linhas de atuação. (XI ENEJA, 2009, p. 7).

Apontou-se o papel das universidades quanto à Educação Básica da qual faz parte a modalidade de EJA no sentido de que estas devem cobrar dos Estados e os municípios o cumprimento de seu papel na oferta de EJA; propor e ajudar na implementação de políticas de formação inicial e continuada dos professores; criar e ampliar “[...] redes de pesquisa, a fim de que possa ocorrer troca de experiências e de resultados de pesquisas e conhecimentos, entre núcleos e/ou grupos de pesquisas que discutam a problemática da EJA e fortaleçam os seus cursos.” (Idem).

Assim como o papel das universidades são importantes também outras instituições que, embora não tenham como principal função o exercício educativo, tem percebido a força que tem um povo que tem acesso a uma educação com qualidade e ajudam a dar novo impulso às políticas educacionais, principalmente na área da EJA. Este é o caso da educação proporcionada pela Central Única dos Trabalhadores que atua também no Pará.

No estado do Pará, com relação à EJA foi significativa a presença da Escola Sindical Amazônia da Central Única dos Trabalhadores (CUT) desenvolvendo formação de trabalhadores considerando sua diversidade social, cultural e laboral. Sem perder de vista que o programa educacional desenvolvido pela CUT tinha como objetivo o fortalecimento do sindicalismo e a criação de novas estratégias para disputar a hegemonia, inclusive educacional, em plena vigência da globalização. A formação “cutista” contribuiu tanto para a organização sindical na Região Amazônica, quanto para inspirar governos a elaborar programas de formação integral do jovem, do adulto e do idoso trabalhador aliando formação geral com formação política e profissional.

Com essa inspiração, dentro da “Escola Caá-Mutá, Escola Cidadã” foi criado o projeto “Cametá Tapera” voltado para a educação de jovens, adultos e idosos. Uma política educacional pensada e desenvolvida pela Prefeitura de Cametá/PA em ampla parceria com os movimentos sociais e comunitários, na administração da “Frente Popular Democrática Cametaense”, no período de 2001 a 2004, composta pela coligação entre o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido Popular Socialista (PPS), tendo a frente um político petista.

A Escola Caá-Mutá,¹² Escola Cidadã se caracterizou por desenvolver ações educativas voltadas para a cidadania considerada como “[...] uma das chaves para fortalecer a democracia, o respeito mútuo, a justiça social e a igualdade de oportunidades.” (AQUIME, 2003, p. 1). Com este intuito desenvolveu vários projetos como: **Oficina do Educador**, criada em outubro de 2001 com o objetivo de implementar o programa de formação continuada dos profissionais da educação promovendo “capacitação” no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade da educação no município Cametá/PA, pois se constituiu num espaço que possibilitou aos educadores oportunidades de repensar suas práticas e progredir no domínio de “novas habilidades educativas”; **Casa da Cidadania**, implementada em outubro de 2001 para atender alunos portadores de necessidades educativas especiais, inclusive com um centro de reabilitação com serviços de fisioterapia, terapia ocupacional, psicológico e de assistência social; **Porto Feliz**, criado em 2001 com o objetivo de garantir transporte escolar para os alunos das áreas rurais facilitando o acesso e a permanência das crianças nas escolas.

No campo da EJA foi criado o **Projeto Cametá Tapera**¹³ que se configurou na realização de um dos maiores anseios da classe trabalhadora: o acesso à educação. Segundo a Prefeitura Municipal de Cametá (2003), o projeto teve início em setembro de 2002, atendendo 79 localidades e 800 trabalhadores distribuídos em 26 turmas. Foi uma experiência que se diferenciou das demais, principalmente do Ensino Supletivo, porque se pautou na formação integral do trabalhador, proporcionando formação básica, profissional e sócio-política com o objetivo de contribuir com o “desenvolvimento sustentável” e solidário do município de Cametá, a partir da valorização do trabalho, da cultura e da vida, pois seu objetivo principal foi:

¹² Na língua indígena *caá* significa construção, armação, degrau e *mutá* significa mato, floresta. *Caá-mutá* significa então armação no mato construída pelos próprios indígenas, geralmente para caçar. Essa é a origem do próprio nome do município e da sua cidade sede: Cametá, no Estado do Pará.

¹³ Cametá Tapera é a denominação dada à localidade onde se originou a cidade de Cametá, que devido as constantes erosões mudou-se para o local atual. O termo *Tapera* é pelo fato desse primeiro núcleo ter sido abandonado para se criar em outro local a cidade de Cametá. Mas Cametá Tapera continua com uma das mais importantes Vilas do município de Cametá. A inspiração para a denominação do projeto de Educação de jovens e adultos é no sentido de que Cametá voltaria às suas origens para construir uma educação de qualidade.

[...] a consolidação de metodologias para a EJA (ensino fundamental), com Educação Profissional Básica, baseada na perspectiva do desenvolvimento sustentável e solidário aliado à contribuição da efetivação dos processos de geração de trabalho e renda, em comunhão com a preservação social e cultural da população da Amazônia. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMETÁ/SEMEC, 2002, p. 2).

Isso deixa clara a inspiração na Escola Sindical Amazônia que primava por uma educação que fosse necessária para a implementação de um novo modelo de desenvolvimento, aquele que privilegiasse o trabalhador e a trabalhadora na sua totalidade. Outras experiências exitosas que atendem mais especificamente os jovens de comunidades rurais do Pará são as que ocorrem na Casa Familiar Rural, onde o processo formativo tem como base a “Pedagogia da Alternância” que apresenta uma matriz pedagógica que associa escolarização com formação da cidadania e estimula o engajamento nos processos de organização e luta, nas entidades e nas comunidades que pertencem os jovens que frequentam as unidades educativas, assim como estreita a relação entre conhecimento técnico-científico com os saberes e fazeres do trabalhador do campo da Amazônia paraense.

No Pará, existe uma grande preocupação da sociedade civil que se movimenta através de diferentes fóruns na área da educação, como o Fórum Paraense de Educação de Jovens e Adultos e o Fórum Paraense de Educação do Campo, com as condições de oferta de educação para o povo amazônida. Esses movimentos que reúnem diferentes atores coletivos tem se empenhado em:

[...] denunciar as profundas contradições, conflitos, desigualdades e exclusões que configuram a Amazônia, especialmente quando a consideram como uma região predominantemente urbana, e disseminam uma relação dicotômica e hierárquica entre espaço urbano e rural, afirmando o primeiro como horizonte de modernidade e de desenvolvimento, e o segundo como um espaço de atraso e de inferioridade. Em outro, exercitar uma relação dialógica e de convivência em face da necessidade e urgência da construção de uma agenda coletiva, viando a formulação de novas alternativas de sociabilidade, desenvolvimento, educação e sustentabilidade para a Amazônia. (HAGE, 2012, p. 1).

Essa visão é sintomática no sentido de reconhecer que as políticas educacionais na Amazônia, especialmente as de EJA, ainda não deram conta atender a todos, o que seria uma das formas de ir diminuindo as desigualdades sociais assim como problemas crônicos como o uso insustentável das florestas e rios que em muitos casos é causado pela extrema pobreza que força as famílias a vender a madeira existente em suas propriedades para ter o que comer e vestir.

As experiências da Escola Sindical Amazônia e da Casa Familiar Rural foram/são tentativas de tornar a educação um meio de melhoria da qualidade de vida da população na Amazônia paraense de forma inclusiva e sustentável, mas que apesar dos seus esforços não conseguiram se manter com a vitalidade inicial. Mas estas não são as únicas experiências no Pará, neste estado a política de EJA tem se tornado mais abrangente. Hage (Idem) cita algumas das ações existente como: Programa MOVA-Pará Alfabetizado, Projeto Educação e Protagonismo, Exame de Suplência de Ensino Fundamental e Médio; Escolas Radiofônicas, Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), Formação Continuada dos Educadores, Projeto Educando para Liberdade, Projeto de Educação para Adolescentes e Jovens sob medidas socio-educativas, Programa PROJOVEM Urbano e Campo e Programa de Educação Escolar Indígena. A estes acrescento os programas desenvolvidos no Centro de Estudos Supletivos do Pará (CES), que atende alunos do Ensino Fundamental e Médio, como a Banca Permanente e a Instrução Personalizada.

Isso mostra que o Pará é um estado com importantes movimentos e experiências na área da EJA e teve participação efetiva na elaboração dos documentos preparatórios à CONFINTEA VI. Buscou dar amplitude ao Documento Base Nacional colocando suas perspectivas sobre a EJA reconhecendo a importância desta para atender de forma mais ampla a população jovem, adulta e idosa que vive espalhada na Amazônia paraense em tabas, ilhas, colônias, quilombos, assentamentos, povoados, vilas, cidades e região metropolitana.

Além disso, foi fundamental a participação do Pará através de instituições governamentais e não-governamentais na organização da referida Conferência, vista como um momento importante para novos rumos para a EJA em Belém, no Pará, na Amazônia e no Brasil.

3.2 O MOVIMENTO PELA EJA NO PROCESSO CONFINTEA VI

Antes de Belém, a Unesco realizou uma “CONFINTEA Mid Term” ou CONFINTEA + 6, em 2003 – uma Conferência no “meio termo” entre a quinta e a sexta conferência – para avaliar os resultados da quinta conferência e projetar o futuro até a realização da sexta Conferência. Esta Conferência compõe o grupo de ações que formam o movimento pela EJA no processo de preparação da CONFINTEA VI.

Nessa Conferência, realizada em Bancoc, na Tailândia foi realizado um “Balanço Intermediário” que revelou dados que ainda assustam, e que obrigaram os países signatários,

diante dos números e da realidade diagnosticada, a reafirmar as metas e os objetivos estabelecidos em 1997. A CONFINTEA VI foi considerada então um espaço para colocar a educação de adultos como chave para o século XXI, principalmente em termos de ação prática, já que as proposições da Conferência anterior não se traduziu em políticas educacionais efetivas.

Nessa Conferência de Meio Termo, segundo Paiva (2004), constatou-se que a América Latina e o Caribe, expressando progressos educacionais da região, incluíram na pauta temática dos programas a resolução de conflitos; a educação para a paz e a cidadania; a identidade cultural, assim como valorizaram o patrimônio cultural, temas de saúde, de direitos humanos e interculturais, não apenas para grupos indígenas, mas também para toda a população. Retomaram ainda o tema da alfabetização para jovens e adultos, considerando que 39 milhões de pessoas ainda se encontravam sem saber ler e escrever na América Latina, o que correspondia a 11% da população maior de 14 anos. Acrescentando-se a estes 110 milhões de jovens e adultos que não completaram quatro anos de escolaridade, ou seja, os chamados analfabetos funcionais, e ainda 20% de crianças que não completaram a educação primária, o que mostra que a América Latina deve ainda ser questionada quanto à qualidade do que é oferecido através das políticas públicas na região.

Dada a importância que as delegações presentes a Bangcoc continuavam a creditar à educação e à aprendizagem dos adultos, os representantes presentes à Conferência reafirmaram que:

Hoje, mais que nunca, a educação e a aprendizagem dos adultos constituem a chave indispensável para liberar as forças criativas das pessoas, dos movimentos sociais e das nações. A paz, a justiça, a autoconfiança, o desenvolvimento econômico, a coesão social e a solidariedade continuam a ser metas e obrigações indispensáveis que terão de ser perseguidas, reforçadas por meio da educação e da aprendizagem dos adultos. (PAIVA, 2004, p. 3).

Além da CONFINTEA Mid Term, que foi um acontecimento institucional, outras iniciativas, principalmente envolvendo a sociedade civil, foram acontecendo e formando o movimento pela EJA que fez parte do processo construção da CONFINTEA VI como é o caso dos diferentes Fóruns de EJA.

O representante da UNESCO no Brasil, Vincent Defourny, em entrevista concedida à Equipe do Portal dos Fóruns de EJA do Brasil, falou sobre a participação e contribuição dos Fóruns de EJA no processo da CONFINTEA VI, durante o “Seminário Internacional sobre Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos na América Latina: Direito e Desafio de

Todos”, em Brasília, realizado no 24 de março de 2009. Ele ressaltou que a CONFINTEA é algo muito mais que um evento, ela é realmente um processo e por isso a participação, a implicação do envolvimento dos diferentes Fóruns de EJA é significativo. Mostrou-se impressionado pelo que via nas ações de preparação da CONFINTEA VI, no que diz respeito ao envolvimento de todos os Fóruns de EJA pelos diferentes países, pois mais de 170 países apresentaram relatoria nacional e isso significava que a mobilização estava acontecendo realmente e anunciava que a CONFINTEA de Belém seria um ponto de encontro de todas as preocupações. Um momento e uma oportunidade para dar um novo impulso pra Educação de Jovens e Adultos e, sobretudo, dar também essa força para re-pensar e re-inovar a educação como um todo.

O representante da UNESCO, Timothy Ireland, em entrevista concedida à mesma equipe e no mesmo evento, em 2009, lembrou que tem repetido muito, a muitas pessoas, que a CONFINTEA é um processo e não é um evento. E deu como exemplo desse processo a mobilização no Brasil afirmando que em termos comparativos, a mobilização do Brasil tem sido um dos exemplos mais bonitos dentre os processos ocorridos em outros países, pois tem demonstrado a capacidade de mobilizar, fazer os encontros estaduais, regionais e nacional, ou seja, isso se deu em grande parte devido a voz de mobilização dos fóruns que veio de todo o processo de mobilização para a CONFINTEA V, como consequência de Hamburgo.

Ireland ressaltou que a participação dos fóruns não é simplesmente no momento da Conferência, mas em todo esse processo que produziu o informe nacional que teve ressonância sobre o relatório regional e sobre o global; essa participação no processo todo, segundo ele, não pode ser mal interpretada, pois naquele momento acreditava-se que iria ter uma presença da sociedade civil organizada bastante forte dentro da Conferência, pois o próprio diretor-geral quando convidou os Ministros de Educação a inscrever as suas delegações pediu que fossem pelo menos três pessoas: o Ministro da Educação, a pessoa responsável pela Educação de Jovens e Adultos e um representante da sociedade civil e o restante era indicado pelo próprio Estado. Mas ressaltou que o trabalho da participação e representação da sociedade civil em outras delegações iria depender da relação de forças, podendo em alguns países a sociedade civil ter uma representação mínima ou talvez não ter, e em outros países essa representação ser muito maior como o caso da África do Sul, que levaria representantes do Sindicato dos Professores e dos alunos. Ireland defendeu que os Fóruns deveriam lutar muito mais para garantir a participação dos educandos que estão participando dos programas, mas de qualquer forma a presença dos Fóruns deveria ser sentida pelo processo de mobilização e pressão, pois mesmo que não fosse tão grande como o

esperado em termos de presença física e influência, os fóruns estariam presentes fortíssimos dentro da CONFINTEA VI, previa ele.

Essa duas posições, uma focalizando o movimento mais global e outro ressaltando o movimento nacional, mostram que o envolvimento aconteceu de forma bastante diversa e inclusiva, visto que cada Fórum é formado por um número bastante grande de Instituições, Sindicatos, ONGs, Associações etc. Alia-se a isso os eventos que congregaram uma multiplicidade de grupos para discutir, avaliar e propor mudanças para a educação de modo geral e para a EJA mais especificamente como foi o caso do Fórum Social Mundial (FSM), de 2008; Fórum Mundial de Educação (FME), de 2009; Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), de 2009; e Fórum da Sociedade Civil (FISC), de 2009. Todos ocorridos em Belém do Pará.

Isso mostra que no início do século XXI a mobilização, a interlocução, o envolvimento, a interatividade de pessoas, grupos e entidades tanto civil quanto política tem mostrado que o movimento por melhorias dos setores mais prementes da sociedade, como é o caso da educação, tem ganhado força e robustez em suas análises e proposições, muito embora ainda encontre resistências dos conservadores e neoliberais no que diz respeito ao protagonismo buscado frente às decisões que definem os rumos das políticas públicas sociais, mais especificamente das políticas educacionais. Gadotti é um dos autores que reconhece a importância que o movimento da sociedade organizada (formal e informalmente) tem tido nesse início de milênio ressaltando que:

Uma das grandes e auspiciosas novidades deste início de milênio, tem sido o **movimento histórico-social** provocado pelo surgimento e crescente desenvolvimento de ONGs, associações, entidades, movimentos sociais e populares, lutando pelo respeito a direitos conquistados e por novos direitos, em muitas partes do mundo, particularmente no Brasil. [...] os **movimentos sociais** construíram uma racionalidade comunicativa voltada para as necessidades das pessoas e não para o sistema, criando uma **nova lógica de poder**. (GADOTTI, 2003, p. 2, *grifos do autor*).

Para o autor supracitado um exemplo dessa nova lógica de poder são os diferentes fóruns que atuam de forma participativa (inclui diferentes grupos com seus movimentos e seus projetos de luta e até mesmo partidos, governos e empresas com suas agendas) na criação de novas realidade e novas utopias. Ele compreende que os fóruns são constituídos por:

[...] movimentos globais orientados por uma nova forma de fazer política. Um Fórum é um *espaço auto-organizado* em rede, estruturado horizontalmente, permitindo o encontro, o diálogo, autonomamente organizado, onde partidos, governos e empresas não são o centro do cenário, mas são convidados a participar, associando-se a uma causa comum. (Idem).

Os fóruns que se organizam em torno da educação, ao meu ver, funcionam como um espaço de alargamento da ideia de movimento para além do que se entendia/entende por movimento social. Dentro deles o movimento social passa a ser um dos “sujeitos coletivos” (GOHN, 2007) que se articulam com outros grupos (até mesmo informais) criando uma interatividade política necessária para construção de novas agendas educativas, que conceba a educação como instrumento de emancipação social que tem sido considerada um conceito absolutamente central na modernidade ocidental:

[...] sobretudo porque esta tem sido organizada por meio de uma tensão entre regulação e emancipação social, entre ordem e progresso, entre uma sociedade com muitos problemas e a possibilidade de resolvê-los em outra melhor, que são as expectativas, portanto. Então, é uma sociedade que pela primeira vez cria essa tensão entre experiências correntes do povo, que às vezes são ruins, infelizes, desiguais, opressoras, e a expectativa de uma vida melhor, de uma sociedade melhor. [...] Essa discrepância entre experiências e expectativas é fundamental para entender o que pensamos, e como pensamos a emancipação social na sociedade moderna. (SANTOS, 2007, pp. 17-18).

O movimento empreendido pelos fóruns enquanto um espaço também pedagógico se fortalece justamente na crença de que podemos construir alternativas à racionalidade instrumental que tradicionalmente o Estado usa visando à rentabilidade e “eficácia burocrática” e a imobilidade social. Contra essa racionalidade é que se defende a racionalidade comunicativa e para isso é necessário que se amplie alguns conceitos. Segundo Gadotti (2003), quando falamos em movimento social vem logo à mente a ideia dos chamados “setores organizados” da sociedade por lutas específicas: terra, moradia, saúde, cultura, transporte, segurança, educação etc. Mas a grande massa da população não está organizada em movimentos como os tradicionais *sindicatos e partidos*. Ela está organizada na **informalidade**, ou seja, em clubes, igrejas, pequenas associações etc. Por isso é que:

[...] precisamos alargar o conceito de “organização social”, de “movimento social”, permitindo a inclusão na interlocução, dessa grande massa de pessoas que, em geral, não têm tido espaços para manifestar o seu saber e a sua voz na fragmentada sociedade em que vivemos. Não devemos menosprezar organizações não-formais e tratá-las como “desorganizados”. Os movimentos sociais nos ensinam que o povo, as pessoas, se educam na luta. A luta é pedagógica. (Idem, p. 2).

Os fóruns, por exemplo, tem se caracterizado como um movimento civil que vai além da ideia tradicional que mantinha os grupos isolados. O que se busca cada vez mais nos fóruns que lutam pela EJA é a articulação de experiências, saberes, epistemologias produzidas a partir da diversidade de concepções dos diferentes grupos, entidades, instituições que os

compõem e que de uma forma nova vão reconstruindo alguns de seus eixos de lutas, construindo outras utopias, ou seja, os fóruns vão se delineando como sujeitos coletivos, de caráter político, transnacional, compostos pelas ONGs, sindicatos, movimentos sociais, representantes de alguns partidos políticos, de universidades etc. Para Gohn (2007, p. 60) “A constituição deste ‘novo sujeito’, composto por uma pluralidade de atores sociais diferentes, poderá ser um marco referencial importante no futuro dos povos que lutam [...]”. A ampla participação da sociedade civil foi importante no sentido de incidir sobre o documento final da CONFINTEA VI.

Gadotti (2009) afirma que o processo de **preparação** para a CONFINTEA VI foi participativo, pois 147 países elaboraram seus relatórios nacionais apresentados em cinco conferências continentais.

No Brasil, por exemplo, os Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (EJA) discutiram os temas centrais da CONFINTEA. Houve reuniões preparatórias em todos os Estados, organizados tanto pelo governo através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), quanto pela sociedade civil (Fóruns de EJA).

Considerando que uma sociedade democrática só é possível pelo caminho da participação podemos afirmar a importância que tem tanto os movimentos locais quanto os globais, em sua dimensão participativa, na luta por garantias de melhorias sociais, especialmente na educação.

Segundo Gohn (2008), deveremos considerar algumas questões e relevâncias nos movimentos locais quais sejam: não se muda a sociedade apenas com a participação no plano micro, mas é a partir do plano micro que se dá o processo de mudança e transformação social; é no plano local, especialmente em um dado território, que se concentram as energias e forças sociais da comunidade, constituindo o poder local daquela região; é no local que ocorrem as experiências, ele é a fonte do verdadeiro capital social, aquele que nasce e se alimenta da solidariedade como valor humano. O local gera capital social quando proporciona autoconfiança aos indivíduos de uma localidade, para que superem suas dificuldades por meio de redes de solidariedade; o local promove coesão social, é fonte de forças emancipatórias, sementes para mudanças e transformação social; é no território local que se localizam instituições importantes no cotidiano de vida da população, como as escolas, os postos de saúde etc.

A escola ocupa boa parte da vida dos indivíduos, famílias e sociedade, por isso constitui estrutura privilegiada para ser um modelo de padrão civilizatório, de humanização e

emancipação dos indivíduos a partir do poder local onde se situam. Poder este construído nas relações estabelecidas pelos seus integrantes e também com outros grupos de forma mais ampla. Esse poder que a escola ajuda a construir, não pode se dar na contramão das experiências produzidas pelo grupo, tem que ser organizados, adensados em função de objetivos que respeitem as culturas e diversidades locais, que criem laços de pertencimento e identidade sociocultural e política, ou seja, estejam enraizados na vida dos sujeitos e suas circunstâncias.

Os Fóruns Estaduais de EJA, no Brasil, são exemplos de movimentos mais localmente organizados que podemos compreender como forças sociais que se constroem em processos, por meio das relações compartilhadas, pactuadas, interativas.

Nos movimentos globais um novo cenário tem se construído. Neles a sociedade civil se amplia para se entrelaçar com a sociedade política. Desenvolve-se o novo espaço público denominado público não-estatal, onde irão situar-se os conselhos, fóruns, redes e articulações entre a sociedade civil e representantes do poder público para a gestão de parcelas da coisa pública que dizem respeito ao atendimento das demandas sociais (GONH, 2008).

3.2.1 O MOVIMENTO ATRAVÉS DOS FÓRUNS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A reunião do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro, que ocorreu, em 1996, como consequência da convocação da UNESCO para se organizar ações de preparação para a V CONFINTEA, principalmente através de reuniões locais e nacionais, é considerada como inspiradora do surgimento de outros fóruns estaduais o que impulsionou a criação dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs). Na referida reunião foi possível articular muitas e diferentes instituições com suas mais diversas ações na Educação de Jovens e Adultos que até aquele momento encontravam-se dispersas e sem qualquer coordenação para constituir uma política pública na área. Por esse caráter articulador de diferentes movimentos sociais, instituições governamentais e não-governamentais, sindicatos, educadores, educandos, pesquisadores entre outros sujeitos, o fórum é considerado “uma nova versão de movimento social”, muito mais amplo e “multicor”. Nessa ação local inicial foi bastante evidente a preocupação com problemáticas como:

[...] a desarticulação entre as esferas de poder federal, estadual e municipal, indicando, ainda, a falta de informações sobre aspectos pedagógicos,

financeiros e legais e um profundo desejo, por parte dos participantes, de estruturar um espaço que possibilitasse a troca de experiências e a construção de parcerias, apesar das diferenças existentes de cunho político-pedagógico [para isso] consolidou a plenária mensal como instância deliberativa e espaço de socialização de informações e de formação continuada, visando o fortalecimento dos profissionais para a luta em defesa do direito e da qualidade de atendimento na área da educação de jovens e adultos trabalhadores.¹⁴ (*Grifo meu*).

Como foi ressaltado acima a experiência inspiradora do Fórum do Rio de Janeiro (um movimento local) fez nascer a ideia e a efetivação de um Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, anual, que vem ocorrendo desde 1999, o primeiro no Rio de Janeiro; seguido por Campina Grande, na Paraíba, em 2000; o terceiro em São Paulo, em 2001; o quarto em Belo Horizonte, Minas Gerais - 2002; o quinto em Cuiabá, Mato Grosso, em 2003; o sexto em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em 2004 e, o sétimo em Brasília, Distrito Federal, em 2005, o oitavo em Recife, Pernambuco, em 2006; o nono em Curitiba, Paraná, em 2007; o décimo em Rio das Ostras, Rio de Janeiro, em 2008; o décimo primeiro em Belém do Pará, em 2009. A partir do XI ENEJA os encontros passaram a acontecer de dois em dois anos: o XII ENEJA aconteceu em Salvador, Bahia, em 2011.

Ao longo de mais de dez anos de encontros, os fóruns foram aumentando em quantidade (todos os estados brasileiros tem seus fóruns assim como foram criados vários fóruns regionais) e em abrangência (mais sujeitos tem aderido a esse “novo movimento social”) além de ganharem relevância frente aos delineamentos coletivos das políticas educacionais para a população jovem e adulta que demandam por educação. O aumento na quantidade e na abrangência tornou os fóruns espaços onde vozes cada vez mais diversificadas se tornassem audíveis o que levou, já em 2004, com a realização do VI ENEJA, ao reconhecimento de que:

Os Fóruns de EJA, como movimento social, caracterizam-se pela diversidade na forma como vêm se constituindo e pela capacidade de mobilização com que se têm instalado, alcançando, atualmente, quase todo o território nacional. [...] Com motivações diferentes na origem e no percurso de cada movimento local, os Fóruns compartilham dificuldades comuns e têm instituído táticas de mobilização no enfrentamento dessas dificuldades, produzindo novas formas de ação, traduzidas em proposições de políticas públicas, em nível local, na articulação com estados e municípios [...] Em nível nacional, em interlocução com a SECAD/MEC, algumas proposições têm sido reconhecidas e legitimadas. (VI ENEJA, 2004, pp. 4-5).

Os fóruns têm se tornado espaços cada vez mais coletivos, com uma multiplicidade de vozes, dando margem para que novas formas de ações sejam organizadas o que os

¹⁴ <www.forumeja.org.br>, acessado em 12.12.2011.

diferenciam e os tornam “novos” em relação a outros movimentos sociais (como os de classe por exemplo). Neste sentido tem contribuído sobremaneira para que o rumo da Educação de Jovens e Adultos, principalmente na proposição de políticas públicas na área, seja decidido de forma mais democrática, participativa, plural e dialógica. Essa característica dos fóruns têm ampliado a forma de considerar a participação que não é apenas numérica, mas também política. Portanto estes se configuram como:

[...] espaços de encontro de diversos atores sociais, educadores, ativistas, pesquisadores e gestores públicos e privados de programas de educação de jovens e adultos. Têm como característica a horizontalidade, abertos aos que se dispõem a participar, sem restrições de natureza ideológica. Trata-se de um espaço de troca de experiências e informações, bem como de articulação para participação nos demais encontros, sem se constituir em uma estrutura verticalizada e de direção centralizada. Os fóruns escolhem suas lideranças e coordenadores de maneira autônoma. (HADDAD, 2009, pp. 359-360).

Como pode-se observar uma das características do movimento realizado pelos Fóruns de EJA é a luta coletiva da sociedade civil que soma forças com o poder público, sem deixar de lado o exercício da crítica, da contra hegemonia, sem desejar apagar o conflito. Embora inicialmente se tenha percebido uma forte presença governamental nos ENEJAs, inclusive ocupando espaços e tempos que deveriam ser utilizados para o debate crítico e reflexivo contribuindo para tornar mais sólidas as conclusões dos grupos de trabalhos, nos últimos Encontros o diálogo se tornou mais produtivo, pois segundo o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Brasil (FORUMEJA):

O crescimento dos Fóruns nacionalmente e sua expressão nacional pelos ENEJAs, tornou o MEC um interlocutor privilegiado, com o qual os Fóruns vêm travando parcerias e contribuindo na formulação e efetivação de ações na área. A legitimidade dos Fóruns vem sendo reconhecida em muitos espaços, especialmente representados pela ocupação de um lugar na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA, assim como em um colegiado de representantes com o qual o Ministério tem dialogado permanentemente.¹⁵

Desde a preparação para o VII ENEJA, através das discussões apresentadas pelos Fóruns Estaduais, já se reconhecia a importância do papel que o poder público deveria exercer para com a EJA: o de articulador, o de indutor e o de implementador de políticas públicas para tal modalidade. Considero que esse conjunto de adjetivos coloca o Estado com um dos principais responsáveis pela guinada rumo a educação entendida como direito.

¹⁵ <www.forumeja.org.br>, acessado em 12.12.2011.

Para garantir um atendimento educacional sólido e duradouro para jovens, adultos e idosos aqui no Brasil, é necessário que se exercite a articulação e com ela a cooperação entre os diferentes organismos, instituições e movimentos com suas diferentes avaliações e proposições de políticas para a EJA.

O papel de indutor do desenvolvimento e ampliação dessa modalidade deve ser desenvolvido pelo poder público considerando alguns desafios como o seu fortalecimento quanto a capacidade de investimento; não só promover a articulação entre diferentes grupos que estão envolvidos com a EJA, mas ampliar suas relações com a sociedade civil; engendrar esforços para garantir os direitos de cidadania através do acesso à educação e da aprendizagem ao longo da vida, de forma universal; fortalecer na prática seu sistema de ensino no sentido de que favoreça uma educação permanente em que os educandos da EJA tenham condições de ter uma trajetória de sucesso na educação chegando aos mais altos níveis de formação possíveis. Este último desafio exige que as políticas de EJA contemplem a formação inicial e continuada de educadores, técnicos e administradores.

O poder público para ser implementador deve promover, entre outras ações, a reestruturação dos espaços físicos usados para a formação equipando-os, por exemplo, com as novas tecnologias educacionais e criar ambientes propícios a aprendizagem como bibliotecas, sendo estes articulados, favorecendo a continuidade dos estudos; fazer concursos públicos com a abertura de vagas específicas para profissionais da educação que desejem atuar na EJA; garantir financiamento compatível com as demandas desse campo, mantendo sempre atualizadas as informações referentes a ele.

Não podemos perder de vista que para ser uma política de EJA sustentável, portanto permanente é necessário que seja gestada na articulação com a sociedade civil. Para Pontual (2003, s/p) “[...] a prática de parceria entre Estado e sociedade civil numa perspectiva substantivamente democrática requer a união de ambas as vontades políticas e ao mesmo tempo um profundo respeito pela autonomia dos atores e uma clara definição de responsabilidades.” Neste sentido as políticas de EJA vão ser o resultado ou a expressão da correlação de forças de grupos ligados ao Estado e da sociedade civil com suas diferentes agendas, delimitando e determinando as ações de forma responsável.

O Documento Preparatório para o VII ENEJA (2005) considera políticas públicas “[...] como atividades ou conjunto de ações, programas/projetos atribuídos ao Estado moderno capitalista ou que dele emanam, de caráter social, entre elas as direcionadas à educação, e em especial à EJA, advindas do Estado.” (s/p). Este entendimento não prescinde da consideração de que tais políticas, ao mesmo tempo, devem ser pensadas, elaboradas e implementadas a

partir de demandas colocadas pela população, baseadas em necessidades reais do coletivo de jovens, adultos e idosos cujo atendimento deve ser integral, ou seja:

[...] devem partir de demandas contínuas, articuladas entre si (perpassando, entre outros aspectos, o financiamento; infra-estrutura; concepções e princípios pedagógicos, atendimento oftalmológico e merenda adequados às necessidades do jovem e adulto trabalhador), superando a cultura da política da fragmentação, da descontinuidade administrativa, das políticas sociais compensatórias e filantrópicas. (Idem).

Essas demandas marcam muito os sujeitos da EJA que no Brasil teve e tem um atendimento sempre referenciado no ensino regular (antes no 1º e 2º Graus e a partir de 1996 na Educação Básica) mesmo com toda mudança e ampliação de conceitos e concepções nesse campo. Muito se tem debatido e produzido em termos de pesquisa sobre as especificidades da EJA, mas pouca mudança nas práticas de implementação das políticas tem sido notada. O direito à merenda escolar foi conquistado, mas não há quase nenhuma distinção entre a dieta das crianças e a dos sujeitos da EJA; o direito da gratuidade do livro didático é realidade, no entanto os conteúdos da aprendizagem presentes neles são ainda bastante infantilizados; as atividades pedagógicas são quase as mesmas. Um aproveitamento do ensino oferecido aos que estão na “idade própria” (ou o que sobra dele) na EJA, só que com menor valor.

Ações, principalmente municipais, que tentaram superar visões limitadoras da EJA, buscando dar a ela uma identidade, foram realidade no Brasil, como relatado acima, mas que não se tornaram políticas de Estado de caráter público, popular, permanente. Perderam suas vitalidades com a saída dos governos que as implementaram, o que mostra a “descontinuidade administrativa” e ao mesmo tempo descompromisso em garantir o direito a educação de qualidade.

Nos ENEJAs é ressaltada a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) enquanto propositor e coordenador da política de EJA, através da cooperação das três esferas de poder para garantir o direito à educação em qualquer idade. Isso aponta para a consolidação da EJA como política pública de Estado que exige estudos, análises das problemáticas e seus impactos na sociedade e até mesmo adequação legal. Para Machado (2009) essa é uma forma de superar as iniciativas pontuais e fragmentadas voltadas para Educação de Jovens e Adultos promovidas por governos (políticas de governo) e torná-las políticas de Estado, cujo eixo situa-se “[...] numa perspectiva de Estado ampliado, na ação articulada entre a sociedade política e a sociedade civil, ou seja, nas ações governamentais que se materializam em marcos legais e operacionais [...]” (p. 35).

Um passo significativo que coloca os Fóruns de EJA na articulação com o MEC na formulação de políticas educacionais para a modalidade foi dado em Novembro de 2004 na reunião de representantes de Fóruns estaduais e regionais de EJA, em Brasília, convocada pela SECADI/MEC. No referido encontro:

[...] concretiza-se o reconhecimento dos Fóruns como espaço de interlocução na formulação de Políticas Públicas em EJA pelo governo federal. Já em dezembro de 2004, com a participação da representante nacional dos Fóruns Estaduais de EJA, a Comissão Nacional de Alfabetização-CNA amplia sua atribuição para ter como objeto a EJA, passando a denominar-se Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos-CNAEJA. (VII ENEJA. Documento Preparatório, 2005, s/p).

As responsabilizações do poder público não devem subsumir o protagonismo que a sociedade civil através de seus movimentos deve assumir como proponente de políticas. Deixar de influenciar nas decisões do Estado é uma demonstração de que a luta por uma educação melhor, por um mundo melhor, está equivocada. É preciso que se amplie a visão de que os Fóruns de EJA, como um “novo movimento social”, seja um espaço não apenas de discussões mas principalmente de proposições sólidas sobre políticas de EJA porque podem ser socialmente pensadas, culturalmente construídas, cientificamente embasadas (as pesquisas sobre EJA no Brasil já são em grande número) e democrática e politicamente decidida. Portanto o Encontro Nacional de EJA deve tornar-se esse espaço onde, cada vez mais:

[...] se exercita a convivência com as diferenças e com modos de pensar a EJA, produzindo, democraticamente, respostas a questões candentes que precisam ser tratadas em nível nacional e articuladas em todo o país, alterando o quadro das políticas, ainda fortemente marcadas, nos níveis locais, por concepções escolares presas às praticadas nas escolas regulares para crianças. O campo do conhecimento vivenciado por jovens e adultos no mundo exige renovação permanente e formulações curriculares adequadas às necessidades básicas de aprendizagem desses sujeitos.¹⁶

O ENEJA do Rio Grande do Sul, em 2004, já reconhecia essa diversidade na participação nos Fóruns de EJA nos estados através dos segmentos organizados que os integravam o que lhes davam “[...] maior potencialidade e poder articulador.” (VI ENEJA , 2004, s/p). Além disso, a avaliação que se fazia é que esses segmentos tinham clareza quanto a alguns aspectos indispensáveis para tornar mais forte a Educação de Jovens e Adultos: reconhecimento dos Fóruns e ENEJAs como espaço onde a diversidade de atuações e de contribuições favorecem o fortalecimento da EJA de qualidade; articulação da EJA com políticas e atividades de geração de renda e desenvolvimento de políticas de formação do

¹⁶ <www.forumeja.org.br>, acessado em 12.12.2011.

educador; fortalecimento da participação dos movimentos sociais na definição de políticas de EJA em cada estado; reconhecimento do papel das universidades dando prioridade à formação; ampliar pesquisas e estudos sobre a EJA; superação da EJA enquanto *suplência*, visão ainda presente nas políticas voltadas para esse campo, assumindo a EJA como direito. (Idem)

Essas convergências são produzidas pelos conflitos construtivos, pela crítica responsável, existentes nas articulações processadas no interior dos Fóruns, entre os Fóruns de EJA e entre estes e as instâncias governamentais e estatais. Este último embora tenha ganhado força no controle da “meta-regulação”, ou seja, da seleção, coordenação, hierarquização e regulação dos agentes não estatais como considera Santos (2008), que o coloca de certa forma como componente ainda privilegiado na luta pela democratização do próprio Estado como espaço público onde decisões que afetam diretamente a população, como no caso da educação, não está imune das pressões e interferências que são produzidas pelos interesses e participação da população civil. É isso que Boaventura de Sousa Santos quer ressaltar quando coloca o Estado como *novíssimo-movimento-social*: “A designação Estado enquanto *novíssimo-movimento-social*; ele salienta a importância que atribuo à participação das classes populares e suas organizações e movimentos nesta luta pelo controle democrático do Estado.” (SANTOS, 2008, p. 365).

Longe de serem construídas em articulações marcadamente subservientes, as convergências construídas nos primeiros Fóruns, como as acima citadas, são resultantes de embates onde o Estado e o governo são chamados a construir juntos com a diversidade de segmentos sociais os quais tem reafirmado seu poder. Demonstram isso quando reafirmam que:

[...] nas reuniões e nos encontros realizados em municípios, entre municípios (região) e estados, nas delegações já indicadas e/ou eleitas, nos Relatórios estaduais produzidos e nos Relatos das experiências significativas indicadas por cada estado, os Fóruns expressam sua vitalidade. Estamos, na prática, exercitando a aprendizagem da parceria com a autonomia, em que cada segmento (movimentos sociais, universidades, governos, ONGs, sistema “S”, educadores, educandos) fortalece sua singularidade e contribui para qualificar o diálogo coletivo na superação de suas possíveis dificuldades e contradições face às necessidades do trabalhador estudante e do estudante trabalhador. (VII ENEJA. Documento Preparatório, 2005, s/p).

Reconhecer a força dos fóruns de EJA no Brasil que ganham relevância enquanto grande espaço de articulação e participação do movimento de educação de jovens e adultos, não impede de olharmos para mudanças ocorridas em suas características. Segundo Haddad

(2009), os Fóruns de EJA por apresentarem uma natureza horizontal e pela participação crescente de uma diversidade de atores, públicos e privados, suas características passaram a ser de articulação para a formação, troca de informações e atualização sobre o campo da Educação de Jovens e Adultos, caracterizando uma perda da sua principal força: “[...] da sua natureza de conflitividade e controle sobre o poder público.” (Idem, p. 360).

Isso não diminui a importância que os Fóruns de EJA tem tido na configuração de novas políticas neste campo, principalmente garantindo a participação de pessoas ligadas ao movimento no próprio governo e que contribuem para colocar a EJA na agenda governamental, reconhecendo-a como um direito e como um campo que possui suas especificidades, suas identidades.

Foi com o intuito de reafirmar as identidades de EJA, através de suas experiências de lutas, que o Fórum Nacional de Educação de Jovens e Adultos realizou em Belém do Pará, no período de 17 a 20 de setembro de 2009, ano da CONFINTEA VI, o XI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) com o tema “*A EJA pensada pela via das identidades dos Fóruns de EJA: conquistas, desafios e estratégias de luta*”. O Evento contou com a presença de 510 delegados oriundos de todos os estados brasileiros e do Distrito Federal e com representações de todos os segmentos que compõem os Fóruns Estaduais e Regionais de EJA: administração pública, universidades, ONGs, movimentos sociais e populares, educadores e estudantes da EJA, Sistema S, conselhos de educação, entre outros.

Esse fato é objeto de comemoração pelos participantes do XI ENEJA, pois:

[...] se realiza, pela primeira vez, em um estado brasileiro localizado na Região Norte do país. Para muitos, isso pode não ter muito significado, mas, para os Fóruns, realizar um ENEJA naquela que é considerada a mais distante região do país, que abriga os últimos estados a aderirem ao movimento nacional e com delegações de todos os estados da Federação significa dizer que, efetivamente, o nosso movimento conseguiu atingir, pelo menos nos aspectos geográficos, toda a extensão continental brasileira, contemplando a diversidade que nos compõe. (XI ENEJA, Relatório-Síntese, 2009, s/p).

Isso demonstra que o Fórum tem se mantido fortalecido e com abrangência em todo o território nacional o que torna o movimento em prol da EJA no Brasil muito mais audível e respeitado em suas avaliações e proposições. Para isso o movimento que se dá através do Fórum tem, ao longo de sua história, procurado se reorganizar em função de melhores estratégias de luta. O ENEJA, a partir de 2009, passou a ser realizado a cada dois anos para que nos interstícios dos Eventos possam ser realizados Encontros Regionais para que melhor se discuta a EJA no Brasil e que novas agendas sejam construídas com riqueza de dados e

análises contextualizadas de cada uma das regiões do Brasil. Dessa forma o ENEJA pode se tornar ainda mais participativo e, portanto, mais democrática a construção de agendas nacionais para a EJA.

No XI ENEJA, foi ressaltada como marco importante para o movimento dos Fóruns a realização, no mesmo local em que se realizou o Encontro, da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI):

Esta é a primeira CONFINTEA que se realiza no hemisfério sul do planeta e em um país que não é integrante das grandes potências mundiais, se configurando na oportunidade de discutir os destinos da educação de jovens e adultos no lugar onde, de forma mais numerosa, se encontram aqueles que são os sujeitos da EJA. (Idem).

Essa realidade é mostrada pelos dados levantados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), no que tange ao analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais de idade o Brasil, em 2009, apresentava cerca de 14 milhões de analfabetos e se consideradas as taxas de analfabetismo funcional o espaço rural era o mais alarmante com um percentual para mais de 45% dos sujeitos nessas condições (apud XI ENEJA – Relatório-Síntese, 2009). E este cenário tem se mantido em grande parte pelo neoliberalismo que tem inviabilizado a formulação e implementação de políticas públicas estruturantes, como é o caso da educação, que impacte, de fato, na desigualdade social, posto que tem se preocupado e se comprometido com uma política macroeconômica de “salvamento” de grandes corporações do capital em detrimento da materialidade do direito, da cidadania e de novos parâmetros de civilidade/sociabilidade.

O Estado brasileiro ainda não prioriza a educação mesmo reconhecendo-a nos textos legais como um fator necessário para o desenvolvimento. Em momentos de crise sempre é a educação que sofre os primeiros embargos financeiros, impedindo que esse direito básico seja viabilizado. Isso acontece porque não é o cidadão e a cidadã que são o foco das políticas no Brasil, mas o dinheiro, em nome do qual se defende a “globalização” ou “mundialização” da economia, fazendo-se uso interessado destas pelos grupos dominantes em nível mundial e os seus ideólogos, cuja mensagem central é que as políticas nacionais têm de se submeter aos imperativos da “nova economia global”.

O Brasil, com um governo de coalizão, tem implementado políticas públicas que, por priorizar determinados grupos populacionais, como as crianças de 07 a 14 anos cobertas pelo FUNDEF (hoje FUNDEB), acaba secundarizando outros como os sujeitos da EJA que ainda sentem falta de políticas mais amplas, contínuas, articuladas, integrais e permanentes

superando os programas de caráter reparador e compensatório que ainda não garantem a inclusão de todos(as). Nesse sentido faz-se necessário a ampliação de políticas com vistas a equidade.

Deparamo-nos ainda com várias ações, políticas de governos, que são implementadas sem atingir de forma universalizada a população que forma a demanda de alunos da EJA. A visão compensatória é sentida tanto no Supletivo que insiste dar o tom das ações formativas regulares de EJA quanto na materialização que se dá através do:

[...] desenvolvimento de fragmentadas ações/experiências desenvolvidas sob a lógica da parceria “conciliatória” e no desenvolvimento de programas, em geral, pulverizando recursos e sobrepondo ações. Nesse sentido, o vasto “cardápio” de programas e projetos atuais (Programa Brasil Alfabetizado, Projovem, Proeja, entre outros) não se constituíram em uma política pública de Estado com efetividade social para reversão do cenário acima apresentado. (XI ENEJA, Relatório-Síntese, 2009, s/p).

A fragmentação, denunciada pelos Fóruns de EJA, vai de encontro às perspectivas de educação que realmente inclua as pessoas jovens e adultas. É uma fragmentação de ações sob valores neoliberais e de mercado que não tem servido para atender as necessidades de emancipação das pessoas. Não existem continuidades entre as ações, elas não se completam no sentido de abranger a complexidade das experiências, dos saberes dos estudantes e dos professores que são os sujeitos desses programas e projetos. Não há comprometimento do poder público no sentido de garantir qualidade nos processos formativos desses sujeitos, pois não se tem acompanhamento técnico, os professores não tem formação inicial e continuada para atuar na EJA, o material didático é descontextualizado. É preciso alerta para o fato de que:

Os programas de educação de jovens e adultos estarão a meio caminho do fracasso se não levarem em conta essas premissas, sobretudo na formação do educador [...] No mínimo, esses educadores precisam respeitar as condições culturais do jovem e do adulto [...] É preciso criar o interesse e o entusiasmo pela participação: o educador popular é um animador cultural, um articulador, um organizador, um intelectual (no sentido gramsciano) (GADOTTI, 2001, p. 32).

Os programas e projetos, além do já citado, não estão organizados a partir dos valores com os quais os sujeitos se identificam e fazem usos. Os valores que tem inspirado as políticas de EJA no Brasil são próprios dos grupos que estão diretamente envolvidos com a definição dessas políticas que não são os profissionais que atuam na EJA nem os alunos que frequentam os cursos nessa modalidade. Quem tem votado e aprovado as políticas não tem

representado democraticamente suas bases populacionais e muito se tem decidido não pela negociação ampla e conflituosa, mas muito mais pelo “acerto” ou troca de favores.

Por isso tudo a EJA, no Brasil, está longe de ser inclusiva apesar dos diferentes movimentos da sociedade civil terem um histórico de cobranças e proposições que atenda a diversidade de demandas da EJA a partir de seus interesses e valores. Para Ainscow (2009) os valores devem formar:

[...] a base de todas as ações e planos de ações, de todas as práticas dentro das escolas e de todas as políticas para a formação da prática. Ações, práticas e políticas podem ser consideradas como a incorporação de argumentos morais. Não podemos fazer a coisa certa na educação sem a compreensão, em algum ponto, dos valores a partir dos quais nossas ações se originam. (p. 19).

Quais são os valores que os Fóruns de EJA do Brasil levam para o ENEJA? Uma tentativa de resposta pode ser construída a partir da realização pelo XI ENEJA que se deu num contexto de preparação da CONFITEA VI. Foi importante para o momento o repensar a história do ENEJA, sua identidade, a forma como se organiza, as suas conquistas e limitações. Pensar nos valores que tem a educação, a escola, a cultura, o trabalho, os saberes, as experiências é necessário para que as estratégias de luta sejam mais efetivas para garantir formação de qualidade para homens e mulheres jovens, adultos/as e idosos/as. Um dos desafios que enfrentamos no Brasil para fazer valer os valores da maioria da população, com toda a sua diversidade, está relacionado ao fato de convivermos com o crônico problema da centralização das decisões sobre as coisas públicas que, por sua vez, tem decidido por políticas sociais que ao contrário de combater aprofunda a desigualdade.

Outra questão importante em se tratando de valores é saber como colocá-los a serviço da transformação social, principalmente em momentos estratégicos de definição de agendas que devem ser implementadas pelo Estado. No Encontro do Rio das Ostras (RJ), em 2008, que decidiu pela realização do XI ENEJA em Belém (PA), foi dada pouca atenção ao fato que no ano seguinte seria realizada a CONFITEA VI. A discussão sobre a identidade dos Fóruns se deu muito mais pelo fechamento de um ciclo de dez anos de existência do ENEJA, num sentido mais avaliativo das ações. Um processo de avaliação e autocrítica que serve para manter fortalecido o movimento pela EJA no nosso país.

No entanto, essa opção não permitiu que os fóruns se articulassem para criar agendas e metas de trabalho visando uma incidência significativa destes na Conferência, a não ser através das discussões sobre o documento que seria apresentado pelo governo brasileiro.

Entretanto, algumas proposições defendidas pelos delegados foram importantes no sentido de garantir participação na EJA, colocando uma dimensão mais inclusiva nas ações que foram cobradas:

Considerar o tempo de trabalho com relação à evasão, respeitando a ausência e o retorno do educando, realizando processos de avaliação para nivelamento, caso necessário. Criar uma lei específica que não permita o fechamento de salas de aula em função de não ter um número mínimo de alunos. Organizar currículos adequados às especificidades dos educandos da EJA, tendo como referência as concepções do mundo do trabalho: economia solidária, cooperativismo e associativismo. Mobilizar as empresas para garantir e incentivar os funcionários a estudarem. (XI ENEJA, Relatório-Síntese, 2009, s/p).

Considero essas proposições como situadas numa perspectiva de políticas inclusivas de EJA, pensada a partir de condições reais vividas pelos sujeitos. São ao mesmo tempo pressões por colocar o ser humano e suas circunstâncias no centro das políticas. Na Amazônia, por exemplo, são muito diversificadas as condições de vida da população. Existe uma grande parte de sujeitos trabalhadores cujas atividades produtivas não estão fixadas em turnos determinados ou em dias específicos da semana. Muitos são trabalhadores sazonais que dependem das “safras” para trabalhar de forma remunerada, mas as instituições educacionais têm horários e dias fixos o que leva o “trabalhador que estuda” a optar pelo trabalho quando este é incompatível com o tempo-espaço da educação; muitos vivem da pesca e, como esta depende também dos ciclos das marés, nem sempre a noite é livre para estudar; muitos moram distante dos locais de funcionamento das turmas e que em período chuvoso na Amazônia as estradas ficam intrafegáveis ou os rios muito perigosos; todos eles tem ricas experiências e amplos saberes produzidos pela exigência e necessidade da vida imediata, mas os programas partem de conhecimentos distantes, portanto abstratos para os sujeitos para ensiná-los.

Uma educação estruturada a partir de padrões de horários e dias letivos, de conhecimentos prontos, não atende esses sujeitos trabalhadores e podem continuar mantendo-os excluídos dos processos formativos ou forçando o fracasso destes em inúmeras tentativas de começar ou voltar a estudar nas instituições de ensino.

As políticas de EJA são vistas como instrumentos importantes de melhoria na oferta de educação para pessoas jovens e adultas e para isso exige-se que sejam propícias para se pensar, elaborar e implementar ações em prol de uma educação cujos elementos (visão de mundo, de sociedade, de cultura, de homem e de mulher; objetivos, conteúdos de ensino e aprendizagem, orientações teórico-metodológicas, concepções de avaliação entre outros)

estejam articulados no sentido de aproximarem-se das vidas (em suas diversas e diferentes dimensões) dos sujeitos da EJA.

É imperativo o debate sobre a política de EJA, na tentativa de superarmos a centralização das decisões e de sua execução, no sentido de tornar a educação mais reflexiva, problematizante, dialógica, considerando-se a complexidade humana. Para Corrêa (2001) isso só se faz com ousadia, através de movimentos que lutem pela ruptura de visões naturalizadas sobre a educação escolar que é tradicionalmente manipulada sob a regulação dos velhos manuais funcionais ou utilitarista, procurando abrir as discussões e as possibilidades de, no processo de ensino e aprendizagem, os(as) alunos(as) e educadores(as) poderem vivenciar outras maneiras na re-leitura de suas realidades (específicas) e de lançarem outros olhares sobre a realidade social, cultural, política, comunitária a qual estão inseridos.

O movimento que tem marcado positivamente o campo da EJA tem contribuído para que ela seja pauta frequente dos eventos voltados à educação, tanto a nível nacional como internacional e que, de uma forma ou de outra, tem levado, sobretudo no plano teórico e das proposições, a um discurso de revalorização, inovação e melhoria da formação humana frente aos desafios sociais, políticos, econômicos, culturais e éticos.

Os Fóruns de EJA, no Brasil tem se constituído como espaços de tessituras da educação para jovens e adultos, menos centralizada e mais participativa, que pode servir de referência para outros países. Durante o XI ENEJA essa característica foi percebida:

[...] nos discursos dos expositores ao considerarem que os Fóruns se constituem numa representação da relação da sociedade civil e Estado, uma combinação interessante: municípios, estados e diversas organizações, com visões diferentes de EJA, que convivem em espaços escolares e não escolares, congregando sujeitos com olhares e concepções diferenciados dessa modalidade da educação básica, ao mesmo tempo em que permite a recriação na tentativa de fazer o diferente a cada ano, de não abrir mão da utopia de acreditar em um país mais justo e solidário, de subsidiar os diferentes sujeitos da EJA. (XI ENEJA, 2009, s/p).

Haddad (2009) caracteriza os fóruns de educação de jovens e adultos como espaços abertos à participação e ao diálogo, o que os tornam com baixo grau de institucionalidade. Não defende cor partidária ou políticas de beneficência a partidos políticos que se distanciam da realidade mais premente da população mais ampla, mas não deixa de dialogar com eles. Os fóruns, portanto, são formados pela reunião participativa, dialógica e acima de tudo solidária de organizações não-governamentais, movimentos sociais, entidades privadas e organismos governamentais, que ao longo de sua história tem pautado um conjunto de questões importantes para a EJA enquanto política pública e como direito de todos.

Os Fóruns de EJA têm cobrado do poder público não apenas programas de alfabetização, mas níveis mais elevados de escolarização que possibilite a continuação dos estudos por parte dos educandos de forma mais duradoura e que os ajude a decidir melhor sobre as problemáticas que lhes são postas pelo novo milênio. Essa intenção só será realidade com a garantia efetiva do direito ao ensino fundamental público e gratuito, constitucionalmente reconhecido, mas ainda não assegurado como afirma Haddad (2009), pois ainda há ausência nas políticas de EJA existentes no Brasil da adesão ao paradigma da educação continuada ao longo da vida e à concepção ampliada de alfabetização que tem reivindicado processos de aprendizagem mais ricos e alongados.

Nessa perspectiva os fóruns têm apontado, por exemplo, o letramento como um conceito mais abrangente para a o processo de alfabetização, para além do ler, escrever e contar mecanicamente. O letramento é entendido como o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes que favoreçam o uso desses conhecimentos nas mais diversas práticas sociais, ou seja, muito mais que saber codificar e decodificar palavras, frases e textos como ato de leitura e escrita o importante é compreender e saber usar socialmente a escrita e a leitura, estes como forma de transformação social.

Outra característica dos fóruns, apontado por Haddad (2009) é a prática da reflexão sobre uma tensão que acompanha as proposições da EJA enquanto política e enquanto direito no que diz respeito ao propósito de inserção orgânica da educação de jovens e adultos nos sistemas de ensino que são altamente estruturados a partir de padrões pré-estabelecidos de conhecimento, de cultura, de valores etc. e a necessária flexibilidade da EJA para responder às necessidades de formação de sujeitos sociais muito diversos. Considero esta preocupação fundamental para se pensar em tornar a sociedade menos desigual com a ajuda da educação. A flexibilidade é essencial para incluir cada vez mais sujeitos não atendidos pelas políticas de EJA, exigindo variadas formas de organização considerando as condições humanas e não a natureza humana.

Embora Haddad (2009) considere que essas questões que ao longo dos anos de existência dos fóruns foram levadas aos ENEJAs não tenham resultado em mudanças significativas na melhoria das políticas de EJA eu considero que elas foram de suma importância para dar visibilidade para o papel que a EJA pode desempenhar na transformação das vidas das pessoas.

Pautar essas questões junto a governos e ao Estado é uma iniciativa fundamental, pois a configuração da política educacional para a EJA, que veio se dando nas duas últimas décadas (1990 e 2000), tem sido justificada pelo fato da globalização traçar um novo mapa do

mundo, onde o comércio mundial força o aparecimento de novos pólos frente a sua regra fundamental: a competitividade na corrida pelo desenvolvimento que se apresenta de forma desenfreada e que vem obrigando todos os países a arranjar trunfos específicos para participar do desenvolvimento das relações econômicas, tornando ainda mais transparente a separação entre os que ganham e os que perdem, entre os que globalizam e os globalizados e o Brasil tem acompanhado esse processo, implementando, desde a década de 1990, reforma educacional que:

[...] derivam das agendas acordadas pelo governo brasileiro junto a organismos internacionais, através das quais o estado compromete-se em promover um novo ordenamento para o conhecimento que se quer ter produzido/ensinado nas escolas. O que estamos presenciando é a submissão da escola [...] aos imperativos da economia postos pelo projeto neoliberal. (ROCHA, 2001, p. 23).

As mudanças não foram na intensidade que se esperava, mas foram significativas no sentido de manter acesa a “indignação” frente ao quadro ainda conservador de tomadas de decisões centralizadas por parte do poder público. O poder de pressão deve continuar principalmente diante de momentos estratégicos para pautar a EJA, como aconteceu com o XI ENEJA (2009) que ocorreu num contexto de preparação para Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI), para a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE). No referido encontro as ações do governo brasileiro para a EJA são reconhecidas como avanços: a inclusão da EJA no FUNDEB, o diálogo mais próximo com a SECADI, a inclusão da diversidade na agenda da EJA.

As proposições sobre a premência de políticas de EJA que sejam construídas na e para a diversidade são bastante evidentes no texto do Relatório-Síntese do XI ENEJA (2009) apontando para a necessidade de ações que dê “[...] visibilidade à diversidade dos sujeitos e suas questões específicas.” (s/p). Neste sentido cobra iniciativas que estejam preocupadas com a educação das pessoas encarceradas, fortalecimento das discussões nos diversos Fóruns de EJA sobre as especificidades do homem e mulher do campo e do quilombo, entre outros grupos.

Neste sentido a formação do professor vai ser fundamental diante desses e outros desafios colocados pela diversidade. Uma formação que pautar a educação profissional, integrada com formação geral e escolarização, aos diferentes segmentos como a oferta de cursos de pós-graduação para docentes da EJA com foco na diversidade. Além disso, que contemple a necessidade de formação em relações étnico-raciais para trabalhar com turmas bastante heterogêneas.

No referido Encontro não foi debatido a questão da sustentabilidade, mas pontos importantes para sua viabilização é identificado quando diz que a EJA deve visar a “[...] democratização do saber, valorize as diversas culturas, debata questões polêmicas e importantes como raça/etnia, gênero, **pobreza** etc., e que prepare o educando para a vida.” (Idem, *grifo meu*). A questão da pobreza é fundamental para discussão da sustentabilidade, pois a sustentabilidade não se dá sem o desaparecimento ou pelo menos a minimização da pobreza. Não dá para nos preocuparmos com preservação do ambiente como se o homem não fizesse parte dele. Considero que a luta pela sustentabilidade deve colocar a melhoria da qualidade de vida como meta, com grande ênfase no ser humano.

No caso da Amazônia, a pobreza ainda é um desafio a ser enfrentado, pois milhares de famílias (tanto do campo quanto das vilas, cidades e regiões metropolitanas) estão submetidas a um ciclo vicioso de reprodução da pobreza que marcam várias gerações e o não acesso a educação oficial ou a precária carreira escolar é um dos motivos para que o ciclo se perpetue. A educação tem que se tornar um dos fatores de efetivação da sustentabilidade no sentido de termos uma população que viva melhor sem destruir o planeta.

A revista Ver-o-Pará no início da década de 2000 divulgou um *slogan* que de certa forma retrata a preocupação com a pobreza na Amazônia: “*Não quero o meu verde cobrindo um povo amarelo de fome*”. A sustentabilidade perpassa pela interação do homem com a natureza no sentido de que ele não deixe de ter uma melhor qualidade de vida só porque tem que manter a natureza intocável. A ação do homem sobre os recursos naturais deve acontecer de forma que consiga suprir as necessidades básicas sem as quais não consegue sobreviver dando tempo para que a natureza se recomponha.

O grande problema é que o que tem ditado o ritmo da exploração insustentável dos recursos existentes na natureza não é o povo da floresta e das águas na Amazônia, mas o grande capital (os fazendeiros, os madeireiros, os industriais). Temos ainda o próprio Estado que na justificativa de “luz para todos” (mas sabemos que é lucro para poucos) acaba avançando sobre rios e florestas de forma destrutiva com a permissão dos órgãos que deveriam protegê-los (como no caso de construção de hidrelétricas). E o que é ainda mais agravante, desterritorializa povos inteiros que em um período curto de tempo são obrigados a mudar muito sua cultura ancestral, provocando conflitos identitários (o que já aconteceu em Tucuruí/PA e que pode acontecer em Belo Monte/PA). Essa é a lógica perversa de que os fins (desenvolvimento) justificam os meios (destruição ambiental e sociocultural).

Uma das saídas é um forte investimento na economia de subsistência, pois na Amazônia milhares de pessoas se encontram ativas na economia agrícola ou artesanal e na

economia informal que podem ser incentivadas e melhoradas através da EJA com base numa política de formação integrada permeada pelo paradigma da sustentabilidade.

As proposições elaboradas no XI ENEJA pelos Fóruns de EJA demarcaram a necessidade de defenderem políticas de Estado que estejam permanentemente atendo as necessidades e interesses da população mais ampla e superem a lógica das políticas de governos descontínuas e de abrangência limitada. Além disso, foi ressaltada a responsabilidade dos Fóruns de organizarem suas reivindicações, a fim de colocar na pauta, dentre outros pontos, a agenda política das lutas cotidianas dos fóruns em favor da educação de jovens e adultos.

3.2.2 FÓRUM INTERNACIONAL DA SOCIEDADE CIVIL (FISC): MOVIMENTO PELA INCIDÊNCIA NA CONFINTEA VI

Com a iniciativa do Conselho Internacional de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (ICAE) um conjunto de redes de organizações e movimentos locais (do Pará-Brasil), nacionais e internacionais tomou a iniciativa de organizar o Fórum Internacional da Sociedade Civil (FISC) como espaço de preparação de incidências na CONFINTEA VI. Segundo Haddad (2009), essa é uma estratégia costumeira de atuação da sociedade civil nas reuniões das Nações Unidas:

[...] faz-se um encontro anterior ao evento oficial, com a participação de ativistas, pesquisadores e educadores, com o objetivo de intercambiar ideias e propostas, e para conformar novas alianças. Aproveita-se também para preparar a participação no encontro oficial. Uma parte das atividades é de responsabilidade da organização do FISC; outras são compostas por atividades autogestionadas, propostas pelos participantes. (p. 364).

O Fórum Internacional da Sociedade Civil (FISC), através de sua “Carta de Princípios” (2008), se considerada como espaço plural onde todos podem participar independente das suas agendas de luta; não confessional, pois não está atrelado a determinado organismo ou a uma religião específica ou um sindicato em especial; não governamental visto que não depende da vontade de quem está no poder para que possa se reunir, debater, cobrar e propor saídas para as principais problemáticas enfrentadas pelos povos do mundo inteiro; e não partidário devido não está atrelado a dogmas específicos de determinado partido político (o que não exclui a possibilidade de diálogo com intâncias governamentais e partidárias).

Além dessas características o FISC coloca-se como espaço aberto à diversidade de pessoas, entidades e movimentos sociais que se interessam pelas questões que envolvem a

EJA, pois acreditam que a garantia desta é uma das formas de se respeitar os Direitos Humanos. A diversidade é uma das marcas deste Fórum que faz uso da democracia participativa e que tem se manifestado a favor de um modelo de desenvolvimento que seja sustentável em relação aos recursos naturais e na preservação da diversidade, assim como reafirmado que um mundo melhor se constrói “[...] por relações igualitárias, solidárias e pacíficas entre pessoas, etnias, gêneros e povos, condenando todas as formas de dominação assim como a sujeição de um ser humano pelos outros.” (FISC, Carta de Princípios, 2008, s/p).

Essa abertura a diversidade de sujeitos dá um caráter solidário – movimento como “rede de solidariedade” – ao FISC, mais ainda por se tratar de um movimento global. Neste a possibilidade de fazer uma luta contra hegemônica pautando determinadas questões que são mundiais (como a diversidade, a inclusão e a sustentabilidade) e que tenha um efeito de realidade a favor da maioria da população do planeta, é muito maior. Foi com este intuito que o FISC se posicionou e tentou influenciar nas proposições finais da CONFINTEA VI, através de um movimento planetário, marcado por uma ampla “sociabilidade coletiva” e plena de sentido: “[...] um espaço aberto de encontro para o aprofundamento da reflexão, o debate democrático de ideias, a formulação de propostas, a troca livre de experiências e a articulação para ações eficazes, de pessoas, entidades e movimentos da sociedade civil” (Idem). Sociedade civil composta, segundo Gohn (2007), acima de tudo, das esferas íntimas (especialmente a família), a esfera de associações (especialmente associações voluntárias), movimentos sociais, e formas de comunicação pública:

[...] a sociedade civil assim definida, mais que todos os modelos pluralistas e funcionalistas, deixa de ser vista, não passivamente como rede de instituições, mas sim ativamente, como contexto e produto e atores coletivos autoconstituídos [...] a sociedade civil como uma nova utopia [...] (Idem, p. 95).

O FISC enquanto espaço aberto comporta críticas, outras compreensões do mundo e os desafios por ele impostos. Funciona como espaço de valorização da riqueza social produzida no mundo que nem sempre tem sua força reconhecida. Muitos países são destaques pela mídia internacional mais pelas tragédias do que pelas experiências de superação, mais pelo número de mortos e feridos do que pelos motivos que os põem em luta.

É pelo reconhecimento da diversidade de experiências construídas ou em construção pela sociedade civil que o Fórum da Sociedade Civil se organiza. Se ouvidas, valorizadas e postas em ação através de políticas sociais, entre elas a educacional, estas experiências podem

levar a mudanças radicais na sociedade no que diz respeito às suas necessidades imediatas. Uma mudança no tempo presente onde se vive e convive, pois é agora que muitos problemas sociais precisam de solução e não num futuro distante que custa chegar ou que nunca chega.

Partilho da ideia de que os problemas estão postos no presente (nós vivemos aqui e agora). É agora que a necessidade de reconhecer a diversidade, de educar para a inclusão e de colocar a EJA como espaço que promove formação de saberes e atitudes necessárias a sustentabilidade do planeta. A defesa de mudanças sociais no presente é defendida por Santos (2008) que denomina de *razão cosmopolita* a proposição de expandir o presente e contrair o futuro. Isso seria possível pela criação do espaço-tempo necessário para conhecer de forma ampla e valorizar a riqueza da inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje, “[...] só assim será possível evitar o gigantesco desperdício da experiência de que sofremos hoje em dia.” (p. 95). E essa imensa diversidade de experiências sociais não pode ser explicada adequadamente por uma “teoria geral” que a desperdiça, que a esconde e que a desacredita.

A modernidade e o colonialismo tem optado por teoria geral baseada no modelo de racionalidade ocidental hegemônica que Santos (2008), baseado em Leibniz, designa de *razão indolente* a qual se baseia em quatro formas diferentes:

[...] a razão impotente, aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria; a razão arrogante, que não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre [...]; a razão metonímica¹⁷, que se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidades [...]; e a razão proléptica, que não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente. (pp. 95-96).

É também contra essa racionalidade ocidental (razão indolente) que se manifesta, entre outras formas, no modo como transforma interesses hegemônicos em conhecimentos verdadeiros (como acontece nas políticas públicas educacionais centralizadas que se pauta em uma concepção de educação escolar pautada no conhecimento científico como “o conhecimento” válido, como ocorre no Brasil), que se mostra incapaz de promover outra compreensão do mundo muito mais que a compreensão ocidental do mundo, ou seja, que o Norte não pode ser compreendido fora da relação com o Sul assim como o conhecimento tradicional se torna pouco ou não inteligível sem a relação com o conhecimento científico ou a mulher sem o homem, que o FISC atua.

¹⁷ Conceito usado por Boaventura de Sousa Santos para significar a parte pelo todo.

Na sua realização em Belém/PA se colocou disposto a contribuir para que prevaleça a solidariedade global como uma nova etapa da história do mundo, uma globalização que respeite os direitos universais e o meio ambiente, apoiada em sistemas e instituições internacionais democráticos a serviço do bem estar, da justiça social, da igualdade e da soberania dos povos; reunir e articular pessoas, entidades e movimentos da sociedade civil de diversos continentes e países, mas não pretende ser uma instância representativa da sociedade civil mundial; ser uma oportunidade para fortalecer e criar novas articulações nacionais e internacionais entre pessoas, entidades e movimentos da sociedade, através da educação de pessoas jovens e adultas (FISC, 2008).

Para que esses objetivos fossem mais bem atingidos o FISC assegurou aos participantes das atividades do Fórum, com toda sua diversidade de experiências e proposições, a liberdade de deliberar sobre declarações e ações que considerassem necessárias a EJA. Esse posicionamento possibilitou que a riqueza de experiências sociais dos diferentes grupos, organizações e movimentos da sociedade civil de diferentes partes do mundo pudessem ser socializadas e conhecidas pelos participantes colocando-as como inspiração para se repensar as políticas educacionais nesse campo.

O que se pretendeu é que o FISC não se constituísse em instância de poder, mas de participação e decisão democrática; não um espaço a ser disputado pelos participantes, mas de construção de novas proposições para EJA no mundo inteiro; nem se tornar em única alternativa de articulação e ação de pessoas, entidades e movimentos que dele participem, inclusive governantes e parlamentares que assumissem o compromisso com sua Carta de Princípios, mas mostrar que o movimento que se dá a nível local e regional com a produção de agendas para a educação, assim como para outras instâncias sociais, também contribui de forma sólida para as transformações que se quer no mundo.

Muitas das questões sociais no século XXI envolvem a população de forma planetária provocadas principalmente pela ordem capitalista preocupada com o desenvolvimento econômico a qualquer custo, afetando diretamente a área da educação vista a partir do advento do neoliberalismo como uma das “chaves” para o desenvolvimento econômico dos países, em via de desenvolvimento. Diante disso os Fóruns – enquanto movimentos que não apenas buscam trocar experiências, mas se empenham no diagnóstico, avaliação e proposição de agendas sociais – necessitam construir e desenvolver ações para além das formas atuais de sociabilidade capitalistas, questionando a ordem do capital a partir de uma globalização contra hegemônica, não abrindo mão das iniciativas populares, do movimento de diferentes categorias de trabalhadores, das lutas de grupos minoritários, mas sem se perder no campo de

ações fenomênicas, imediatas e particularizadas. Essas ações são importantes na medida em que estiverem vinculadas a um projeto mais amplo de sociedade, que se constitua em alternativa ao capitalismo e ao que este tem provocado quanto às suas mazelas para com a sociedade.

Se os movimentos se restringem às lutas cotidianas limitadas às reivindicações setoriais, desarticuladas com outras mobilizações, passam a se configurar como ações paliativas e insuficientes para possibilitar mudanças estruturais, fechando-se em si mesmos. Por isso o FISC se preocupou em convidar:

[...] pessoas, movimentos e organizações, que desenvolvem práticas de EPJA transformadoras, a participar ativamente de instâncias e agendas, do nível local ao internacional, com vistas a construção de um mundo solidário, pautado pelo exercício de uma cidadania planetária. (FISC, Carta de Princípios, 2008, s/p).

Dentro dessa perspectiva é que começou a ser discutida a realização do FISC. Com o objetivo de fortalecer a participação da sociedade civil na CONFINTEA VI, a Ação Educativa, o Escritório Asiático do Pacífico-Sul de Educação de Adultos (ASPBAE), o Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), a Campanha Latino-americana de Educação (CLADE), o Conselho Internacional de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (ICAE) e a Plataforma Africana tomaram a iniciativa de convidar um conjunto de pessoas e organizações nacionais e internacionais para a realização de um Fórum Internacional da Sociedade Civil (FISC).

A primeira reunião aconteceu na sede da Ação Educativa, em São Paulo aonde, desde então, pessoas e entidades passaram a contribuir para concretizar o projeto. Desde a referida data, reuniões mensais foram sendo realizadas com número cada vez mais crescente de parceiros que se reuniam na sede da Ação Educativa, em São Paulo. Entre os principais parceiros estavam: Rede de Educação Popular Entre Mulher (REPEM), Campanha Nacional pelo Direito a Educação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Agricultura (CONTAG), Fórum do Movimento de Alfabetização (MOVA), pesquisadores em educação de adultos, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Central Única dos Trabalhadores (CUT), etc.

Durante o Fórum Social Mundial (FSM), realizado em Belém, em 2008 a comissão organizadora deste evento promoveu uma atividade chamada “Preparando para a CONFINTEA – Fórum Internacional de Sociedade Civil”, onde representantes de movimentos sociais e redes em Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) apresentaram e

discutiram a proposta de realização do FISC para uma platéia de cerca de 70 pessoas. O FSM também foi espaço fértil para o conhecimento e aquisição de novos apoiadores, em especial a Universidades Federal do Pará e a Universidade do Estado do Pará.¹⁸

O FISC foi realizado em Belém-PA/Brasil – entre os dias 28 a 30 de novembro de 2009, antecedendo a CONFINTEA VI, marcado pela participação ampla e variada de movimentos sociais, instituições e sujeitos de todos os continentes no delinimento de uma agenda global para a EJA, que incidice nas discussões e no documento final da CONFINTEA VI. Foi um evento de caráter plural, que buscou fomentar o intercâmbio de experiências e organizar o processo de incidência sendo, por isso, aberto à participação, pois “[...] pretendeu reunir e articular pessoas, entidades e movimentos da sociedade civil de diversos países para aprofundar a reflexão, o debate democrático de ideias, a formulação de propostas, a troca livre de experiências e a articulação para ações eficazes através da EJA.”¹⁹

A programação contou com espaço para atividades autogestionadas (inscricas através do site do FISC), painéis temáticos e outros fóruns de discussão a fim de preparar a participação da sociedade civil na referida Conferência, bem como articular os diferentes movimentos, redes e organizações da sociedade civil que vem atuando pelo direito à Educação de Jovens e Adultas (EJA), caracterizando um movimento de caráter transnacional em acordo com o que Santos (2008) chama de “ativismo trans-fronteiriço” que constitui um paradigma emergente, o paradigma da “globalização contra-hegemônica”. Os movimentos com estas características tem sido importantes neste início de século XXI por terem sido formas de resistência às imposições feitas pela globalização econômica, visto que:

Em todo o mundo os processos hegemônicos de exclusão estão a ser enfrentados por diferentes formas de resistência – iniciativas populares de organizações locais, articuladas com redes de solidariedade transnacional – que reagem contra a exclusão social, abrindo espaço para a participação democrática, para a construção da comunidade, para alternativas a formas dominantes de desenvolvimento e de conhecimento, em suma, para novas formas de inclusão social. Estas articulações locais/globais e este ativismo trans-fronteiriço constituem um novo movimento democrático transnacional que tem hoje o Fórum Social Mundial a sua melhor expressão. (Idem, pp. 195-196).

A criação de diferentes fóruns tem sido uma estratégia importante para a sociedade pautar com mais força tanto a nível local como global as suas demandas. A luta para diminuir a exclusão ao redor do mundo, especialmente a exclusão dos sistemas de ensino oficial, tem sido positiva, pois os fóruns congregam não só as grandes organizações, instituições e

¹⁸ www.forumeja.org.br

¹⁹ www.fisc.org.br

movimentos sociais, mas também grupos menores que antes lutavam isoladamente e que nestes espaços tem exercido de forma ativa seus direitos de participação, expressão e decisão.

Os movimentos populares na Amazônia, a exemplo das colônias de pescadores, tem sido um exemplo de luta articulada com várias instituições e organizações através dos fóruns que tem conseguido conquistas importantes para a população ribeirinha que vai desde projetos de alfabetização de jovens e adultos até cursos de piscicultura e manejo de recursos naturais e acesso a financiamento.

Essa é uma forma de lutar contra a exclusão construindo agendas que beneficie o trabalhador jovem, adulto e idoso sem que se despreocupe com a situação mais ampla da sociedade. As colônias dialogam ativamente com outros movimentos e em diferentes espaços, como os fóruns, em áreas estratégicas como educação, saúde, habitação, violência etc. no intuito não só de pautar os interesses próprios do grupo, mas de lutar pela inclusão e transformação social de forma mais ampla.

Num fórum, ao fortalecer suas atividades de luta, um determinado grupo ajuda outro a se tornar mais forte e os resultados dessa “racionalidade comunicativa” (as cartas, as declarações, as agendas etc.) podem ser mais impactante nas políticas que neles se nutrirem. É esta característica que torna os fóruns, como o FISC, como movimentos solidários, pautando a necessidade de políticas de inclusão tanto a nível local como global, especialmente através da educação.

O FISC buscou, e conseguiu, gerar um espaço de reflexão e construir uma agenda de trabalho para viabilizar propostas de ação global transformadoras na Educação de Jovens e Adultos, em diálogos entre movimentos, pois foi significativa a participação dos movimentos locais, nacionais e transnacionais tanto na organização do Fórum quanto na realização das atividades de discussão e elaboração do documento de incidência.

Os diálogos, como os vistos nos FISC, são exercícios de comunicabilidade que não buscam um consenso, mas atos que se realizam entre grupos ou pessoas engajadas numa relação de uma existência com outra existência; é um processo que nasce da observação, passa pela reflexão e culmina na ação transformadora (SOARES, 2006). Esse processo de observação-reflexão-ação é a própria dialogicidade freireana cujo referencial maior é a práxis, a ação transformadora. Daí porque o diálogo, em Paulo Freire, não é só um encontro de dois sujeitos que buscam apenas o significado das coisas (o saber), mas um encontro que se realiza na *práxis* (ação – reflexão – ação transformadora), no engajamento, no compromisso com a transformação social e com a construção da própria História.

No FISC foi possível perceber que o exercício dos diálogos foi necessário pela diversidade da participação e pelo objetivo de construir agendas educativas para a EJA possíveis de se tornarem ações transformadoras e não consensos imobilizantes. Entendo o FISC, assim como os Fóruns de EJA no Brasil, como espaços dialógicos necessários nas relações com os outros e não de imposições aos outros; espaços de encontros de sujeitos com suas capacidades de gerar mudanças. Sujeitos individuais e coletivos que, segundo Freire (1996), não fizeram necessariamente as mesmas opções no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, e por isso, um sujeito não pode partir de que deve conquistar os outros a qualquer custo, nem tampouco temer que os outros tentem conquistá-lo, pois é no respeito às diferenças entre sujeitos, na coerência entre o que dizem e o que fazem, que eles (sujeitos) se encontram e produzem *redes de conhecimento*, *redes de solidariedade* não consensuais, mas marcadas por processos políticos e conseqüentemente por processos democráticos.

Gadotti (2003) baseando-se em Teivo Teivainen, ressalta que não adianta esperar um “consenso universal”, esperar que todos estejamos de acordo numa “única civilização consensual”. Que em lugar de aspirar a um claro universalismo, deveríamos nos assegurar de que sempre haja espaço para a ambigüidade. Em outras palavras, num futuro possível e preferido, sempre deveriam existir cenários políticos onde os antagonismos existentes podem desenvolver-se de maneira pacífica, baseando-se em regras comuns, pois uma utopia de consenso e de unanimidade implica no fim da política e sem política não pode existir democracia. O diálogo pressupõe não apenas a troca de ideias para se chegar a consensos, mas exercícios de abertura ao mundo e aos outros como afirma Freire (1996, p. 154): “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.” Ou seja, constitui *redes e movimentos*, ou movimentos em rede, cada vez mais amplos e participativos no seio de uma sociedade civil global:

[...] uma sociedade de redes e movimentos, numa sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem, intermulticultural, intertranscultural, intertransdisciplinar, combinando causas globais com iniciativas locais. Os Fóruns são iniciativas desse tipo, instituindo novas formas de fazer política (marchas, fóruns, funerais...), próprias das “multidões” [...] de desempregados, trabalhadores temporários, moradores de rua, estudantes, imigrantes, mulheres, indígenas, homossexuais, negros, minorias etc. Estas novas multidões, pluralistas, geram um novo imaginário social, mobilizando o desejo de mudar e a crença na capacidade do ser humano de mudar. (GADOTTI, 2003, p. 9).

As *redes solidárias* criadas através dos movimentos amplos e ao mesmo tempo diverso e com intensa participação reinventaram o poder colocando-o nas mãos dos sujeitos coletivos de forma não centralizada, privilegiando o espaço de auto-gestão através da elaboração e proposição de agendas sociais. Nas *redes* se privilegia o encontro com outras ideias, experiências e proposições que são potencializadas através do diálogo marcado pela “polifonia de vozes” (contra o discurso único), que são harmonizadas por uma causa comum, neste caso a EJA. O debate e a colaboração são exercidos no sentido de criar novas possibilidades para o atendimento educacional dos sujeitos jovens, adultos e idosos, ou seja, encontrar saídas para as problemáticas vivenciadas através de uma “racionalidade comunicativa”.

Esse espírito reduz os conflitos provocados pela “luta interna” e o poder hierárquico, comumente presentes nos partidos, nos sindicatos, nos governos, nos parlamentos (Idem). A *rede* é uma forma dos movimentos se fortalecerem sem abrir mão de seus ideais de luta. É uma forma de lutar contra as mazelas sociais produzidas pelo capitalismo, que também está estruturado em redes, só que o FISC, enquanto movimento solidário, tem consciência de que utiliza as redes com uma outra lógica, outros valores, outra ética, não a “ética do mercado” mais a “ética universal do ser humano” (FREIRE, 1997). Para Gadotti (2003) a organização em *rede* pode ser usada para o mau, mas precisa ser usada para o bem da sociedade:

“[...] pode ser usada tanto para o tráfico de drogas, o fluxo de capitais, o terrorismo, quanto para a solidariedade e a luta altermundista. [*mas as redes solidárias*] Como se vê, não se trata de qualquer rede, mas de redes que se constituem para a emancipação e o empoderamento social, que sejam inclusivas do ponto de vista social e sustentáveis do ponto de vista ambiental. (p. 9, *grifo meu*).

A participação das mulheres através do movimento feminista, dos trabalhadores sem terra através do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da população negra por meio do Movimento Negro, dos estudantes da EJA representados pelo Movimento dos Estudantes de EJA, dos professores que atuam na EJA, das universidades através dos professores pesquisadores, entre outros, caracterizou o FISC como uma “rede de solidariedade” onde o exercício da *crítica* entendida como construção de uma visão abrangente e dinâmica do que é o mundo, do que é o país, do que é o lugar, da *denúncia* compreendida como proclamação clara, “em voz alta”, do que é o mundo, o país e o lugar e da *proposição* enquanto desejo de transformar o mundo, o país, o lugar, de acordo com Santos (1998), é exercido respeitando as muitas redes e movimentos na sua pluralidade, com suas diferentes iniciativas e conhecimentos estratégicos, pois como considera Gadotti (2003) as

pessoas engajadas nos movimentos tem suas razões para estarem envolvidas, “[...] as pessoas só se movem por suas próprias razões e não pelas razões que vêm de fora ou de cima [...] O participante, o militante, precisa sentir-se criador de um novo conhecimento e de uma nova prática e não um mero consumidor.” (p. 4).

Isso pode levar os movimentos a não apenas a apontar as contradições nos processos sociais, e dos processos educacionais mais especificamente, mas criar possibilidades de superação produzindo novos modos de transformação do mundo. Mundo este que tem tornado nossas expectativas sociais cada vez mais negativas fruto de um histórico de promessas não cumpridas, de políticas sociais, entre elas as educacionais, que contrariam o desejo da sociedade civil ou de grande parte dela.

É só olharmos para os resultados das cinco CONFINTEAs, analisadas no segundo capítulo desta Tese, e compararmos com que está posto enquanto política educacional para EJA hoje, no Pará, no Brasil e no mundo. Continuamos com o Ensino Supletivo, com programas a “curto prazo”, com professores sem formação específica ou continuada para a EJA, com poucos financiamentos, com materiais didáticos desinteressantes, repassando conteúdos alheios às transformações ocorridas na sociedade em geral e no conhecimento científico e tecnológico, à cultura e às experiências dos jovens e adultos. Esperamos muito em termos de ações no campo da EJA nos períodos imediatos às Conferenciais, em especial à CONFINTEA V, mas das iniciativas propostas poucas implementações ocorreram, portanto pouquíssimas mudanças.

Segundo Santos (2007), a discrepância entre experiências e expectativas também está desfigurada, porque está invertida: as expectativas para a grande maioria da população mundial não são mais positivas que as experiências correntes; ao contrário, tornam-se mais negativas. Ele exemplifica dizendo que “[...] vinte anos atrás, quando a primeira página dos jornais dizia ‘reforma da saúde’ ou ‘reforma da educação’, era para melhor. Hoje, quando abrimos o jornal e vemos uma notícia sobre reforma da saúde, da educação, da previdência social, é certamente para pior.” (p. 18).

Considerando que a CONFINTEA é um espaço institucional, onde as agendas governamentais para a EJA têm sobrepostas as agendas civis (sem deixar de reconhecer o conflito existente no processo e uma significativa incidência sobre os documentos finais) – a exemplo do que tem ocorrido em outras instâncias da sociedade –, as expectativas negativas estão relacionadas às promessas vindas do âmbito institucional, das instâncias dos governos e que não tem se transformado em ações significativas. Não tem existido uma coerência entre discurso, o compromisso assumido nas Conferências consolidados em seus documentos finais

e as ações implementadas e isso torna mais difícil garantirmos a melhoria que buscamos na EJA assim como não tornamos essa modalidade de ensino mais emancipatória para os sujeitos que nela buscam formação.

Esses diferentes aspectos, em geral, apresentados pela EJA em diferentes países do mundo, como é caso dos compromissos não cumpridos, tem sido realidade no Brasil que possui vários instrumentos oficiais na área da educação (leis, planos, diretrizes etc.) que garantem muitos direitos e orientam até certo ponto para uma formação mais humana e menos tecnicista, mais crítica e menos behaviorista, mais emancipadora e menos opressora (sem desconsiderar a trama linguística usada pelo neoliberalismo), mas as políticas implementadas na área da educação é, em muitos casos, a não esperada. Um dos maiores problemas é identificado, segundo Machado e Grossi Júnior (2009), tanto no Plano Nacional de Educação como nos planos elaborados por alguns estados ressaltando que:

[...] o maior problema [...] é o não cumprimento de suas metas no prazo estabelecido, levando a um descrédito, por parte da comunidade escolar e da população como um todo, em um instrumento indispensável na formatação de políticas. O desafio da coordenação nacional da política educacional, expresso na análise do não cumprimento das metas para EJA, levanta entre várias outras questões, a necessidade da discussão do pacto federativo. Faz-se necessária a junção de esforços de toda a sociedade brasileira para garantir o direito à educação a todos os cidadãos. (p. 14).

Diante desse quadro é possível perceber que há uma inversão nessa discrepância de experiências e expectativas, mas pela força que teve o FISC demonstrado pela amplitude da participação, com muito mais que uma centena de atividades inscritas (autogestionadas, encomendadas etc.), de todos os continentes, mostra que a sociedade civil está num movimento realmente internacional, que inclui os movimentos locais com sua força e identidade, e que mostra que podemos fazer uma “globalização contra-hemônica”, que podemos tornar nossas proposições e ações cada vez mais significativas socialmente por mais que isso exija cada vez mais esforço e criatividade coletiva, diante do mundo com toda a sua complexidade.

Segundo Santos (2008), esta complexidade constitui o lastro histórico marcado por ideais e ações colonizantes, permeada pelo padrão ocidental e etnocêntrico de cultura e política em que o poder é privilégio de poucos contra o qual emerge a *globalização contra hegemônica* como alternativa construída pelo Sul, em sua extrema diversidade, que nos obriga a ir além na compreensão transformadora do mundo acreditando que outro mundo é possível. Ou seja, por um lado, a imensa variedade dos movimentos e ações que integram a globalização contrahegemônica não cabe nas formas de descentração que tanto o pós-

modernismo, em relação à modernidade ocidental, como o pós-colonialismo, em relação ao colonialismo ocidental, têm vindo a propor; por outro, a agregação de vontades e a criação de subjetividades (entendidas como construções sócio-culturais) que protagonizam ações transformadoras coletivas exigem que o novo pensamento crítico seja complementado pela formulação de novas alternativas que fortaleça ainda mais as lutas por emancipação.

Alguns desafios poderão ser enfrentados nas alternativas de globalização contrahegemônicas e um deles é pensar a emancipação social, e as práticas necessárias para sua ocorrência, sem uma “teoria geral”, um “pensamento abissal”, ou seja, pensar a partir da diversidade epistemológica, das “epistemologias do Sul”, e não descartar o termo emancipação como se não tivesse mais sentido para a sociedade civil contemporânea, mas defender que:

[...] emancipação social continue a ser uma exigência ética e política, talvez mais premente do que nunca, no mundo contemporâneo [*pois*] não considero que o termo emancipação social deva ser descartado por ser moderno e ocidental. Tem, isso sim, de ser profundamente reconceptualizado para se integrar as propostas emancipatórias de transformação social formuladas pelos diferentes movimentos e organizações que compõem a globalização contra-hegemônica e que têm muito pouco a ver, em termos de objetivos, estratégias, sujeitos coletivos e forma de actuação, com aquelas que constituíram historicamente os padrões ocidentais de emancipação social. (Idem, pp. 41-42, *grifo nosso*).

O FISC se esforçou em colocar a EJA como oportunidade das pessoas jovens e adultas lutarem por emancipação social, como um direito de todos a educação. Em entrevista ao Observatório da Educação, a secretária geral do Conselho Internacional de Educação de Adultos (ICAE), Celita Eccher, ressaltou a importância da realização do Fórum Internacional, pela possibilidade da sociedade civil e movimentos sociais debaterem de forma ampla e profunda questões da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ela avalia que o FISC foi, enquanto movimento coletivo, um ambiente que ajudou na preparação para a CONFINTEA VI. Mostrou isso quando questionada sobre qual seria sua avaliação do FISC, em cuja resposta diz:

Muito importante para a EJA. Penso que estabelecemos, pela primeira vez, antes da Confinteia, a possibilidade de a sociedade civil e os movimentos sociais debaterem em painéis de forma bem qualificada, ter contato com testemunhos de, por exemplo, mulheres campesinas. Foi muito amplo, um esforço enorme da sociedade civil internacional e de Belém, uma construção coletiva, uma ideia que se concretizou e, ao que parece, sensibilizou. Mobilizamos muita gente antes da conferência e a Unesco inclusive agradeceu por termos feito tanto barulho, que proporcionou um ambiente preparatório para a Confinteia VI. [...] O FISC surge de um largo

trabalho de participação, de informação e de uma convocatória realmente aberta a toda a sociedade civil que tinha interesse em participar. Isso nos dá força.²⁰

Neste sentido o FISC, realizado em Belém do Pará, foi um ambiente amplo de construção de agendas, por que não de epistemologias alternativas a uma *teoria geral*, emancipatórias. Um ambiente propício para construções de novos olhares, experiências e, principalmente, de saberes sobre a EJA, ou seja, novas alternativas baseadas na diversidade dos povos. Contra uma teoria geral que tem tentado “esconder” a diversidade Boaventura de Sousa Santos propõe a “ecologia de saberes” que consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade (e outros espaços de produção da ciência) produz e os saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental etc.) que circulam na sociedade (SANTOS, 2004a).

Propõe ainda o “método da tradução cultural” cujo processo implica um amplo exercício de tradução para expandir a inteligibilidade recíproca sem destruir a identidade dos parceiros da tradução. A finalidade é criar, em todos os movimentos ou ONGs, em todas as práticas ou estratégias, em todos os discursos ou saberes, uma *zona de contato* capaz de os tornar porosos e, portanto, permeáveis a outros movimentos, a outras ONGs, a outras práticas e estratégias, a outros discursos e saberes, ou seja:

O exercício de tradução visa à identificar e reforçar o que é comum na diversidade do impulso contra-hegemônico. Está fora de questão suprimir o que separa. O objetivo é fazer com que a diferença-hospedeira substitua a diferença-fortaleza. Através do trabalho de tradução, a diversidade é celebrada, não como um fator de fragmentação e de isolacionismo, mas como uma condição de partilha e de solidariedade (SANTOS, 2004, p. 81).

Para propor essa alternativa, Santos parte do reconhecimento de que a teoria política da modernidade ocidental, tanto na versão liberal como na marxista, construiu a unidade na ação política a partir da unidade dos agentes. Ele ver no Fórum Social Mundial (FSM), e eu vejo isso no FISC, a utopia e a epistemologia que o colocam nos antípodas dessa teoria geral. Ele ressalta que a extraordinária energia de atração e de agregação revelada pelo FSM reside precisamente na recusa da ideia de uma teoria geral dizendo que o mundo é uma totalidade inesgotável, dado que possuiu muitas totalidades, todas elas parciais, portanto, “[...] não faz sentido tentar apreender o mundo a partir de uma única teoria geral, pois uma tal teoria irá

²⁰ Disponível em www.fisc.org.br. Com o título: Sociedade civil ganha força com realização do Fisc, diz secretária geral do Conselho Internacional de Educação de Adultos. A entrevista foi realizada em 02 de dezembro de 2009.

pressupor sempre a monocultura de uma dada totalidade e a homogeneidade das suas partes” (Idem, p. 78).

É nesse sentido que o FISC atuou tentando dialogar, a partir das epistemologias construídas pelos diferentes grupos em movimento sobre a EJA, com governos (muito deles neoliberais) que se baseiam numa visão totalitária e única de sociedade e de educação. O FISC foi um processo de preparação da participação da sociedade civil no encontro oficial (CONFINTEA VI), organizando um *caucus* cuja estratégia principal, segundo Haddad (2009), foi atuar no documento final com vistas a ampliar e garantir os direitos educativos por meio de acordos entre os governos, procurando responsabilizá-los pelas políticas afirmativas necessárias para a população, principalmente para os setores excluídos desses direitos em função das condições de classe, gênero, etnia ou outra que os marginalizem.

Para que isso fosse possível, procurou-se identificar governos e representantes da sociedade civil que estivessem participando do encontro oficial e que se identificassem com as propostas produzidas no FISC. Isso era necessário para que realmente se influenciasse na redação dos documentos produzidos na CONFINTEA VI. Também foram abordados os membros do comitê de redação e a indicação de representantes da sociedade civil para fazer parte do referido comissão de elaboração.

As estratégias desenvolveram-se a partir da análise do documento oficial, elaboração de emendas por consenso e finalmente pressão dentro do encontro para viabilizar as emendas. Durante todo o encontro houve encontros de avaliação do desenvolvimento dessas estratégias.

Agindo estrategicamente o FISC foi fundamental para fortalecer a participação da sociedade civil no momento da realização da CONFINTEA VI, no sentido de cobrar das diferentes instituições e dos diversos organismos ações e políticas mais concretas para a Educação de Jovens e Adultos. Exigiu, entre outras coisas, que:

Deve existir um **mecanismo de monitoramento** inclusivo e de múltiplas agências que garantam o cumprimento destes compromissos. Em nível nacional, isso deve incluir instituições públicas, universidades e a sociedade civil. Em nível internacional, tal proposta inclui, por exemplo, que a OCDE CAD exija a elaboração de informes sobre a ajuda em educação de pessoas jovens e adultas; [...]; que a FAO dê seguimento à extensão agrícola, etc. [...] A cada três anos, deve haver um relatório de monitoramento global, contendo dados rigorosos sobre educação de pessoas jovens e adultas, que apresente uma análise do progresso no cumprimento dos compromissos assumidos na CONFINTEA, articulado a outros processos da ONU (ex: mudanças climáticas, financiamento para o desenvolvimento, direitos das mulheres, ODM, população, migração, etc.). (CAUCUS da Sociedade Civil na CONFINTEA VI, 2009a, p. 3, *grifo dos autores*).

Nestas exigências aparecem questões relacionadas a inclusão sendo fundamental para que para sua efetivação o monitoramento das necessidades que os sujeitos que frequentam ou aspiram o acesso a EJA apresentam para que as políticas sejam eficazes no atendimento dessa demanda populacional. Conhecer a realidade é o primeiro passo para que as políticas implementadas não se torne infértil e, portanto, os esforços e os gastos não sejam em vão. No Brasil temos um histórico de políticas que são feitas sem um estudo prévio que avalie a viabilidade das ações e seus possíveis impactos – são em muitos casos políticas eleitoreiras – que por isso já nascem fadadas ao fracasso. Um exemplo disso na Amazônia foi a distribuição, no final da década de 1990, de kits tecnológicos (televisão, vídeo, parabólica e fitas K7) para escolas que não possuíam energia elétrica nem pessoal preparado para operar com os equipamento.

Há também uma preocupação com as “mudanças climáticas” que é uma problemática também colocada pela discussão sobre sustentabilidade. As mudanças no clima da terra põem em risco a sobrevivência do homem na Terra, pois pode aumentar drasticamente o número de pessoas famintas no mundo e, portanto, o aumento do índice de morte por esta causa, pois a produção de alimento pode entrar em colapso; o uso de aparelhos por um número cada vez maior de pessoas para amenizar as altas ou as baixas temperaturas aumentam o consumo de energia que para gerá-las se produz mais poluição o que altera o efeito estufa, os regimes pluviais e provoca catástrofes naturais. As políticas de EJA não podem deixar de lado essas questões, deve formar pessoas para que reflita e desenvolvam suas ações para tornar o mundo propício a vida, sustentável do ponto de vista social, econômico e cultural.

A Sociedade Civil se posicionou dessa forma porque o FISC funcionou no sentido da articulação de uma diversidade de saberes e práticas sociais contra hegemônicas produzidas no mundo e que geraram posicionamentos e propostas (necessárias para incidir no documento final da CONFINTEA VI) a partir de uma “zona intercultural de contato” dos saberes (dentro do trabalho de tradução intercultural): **o significado da Educação de Jovens e Adultos no século XXI.**

Considerando a necessidade de se produzir um novo “universalismo”, como considera Santos (2004), que ao contrário de unificar reconheça a necessidade de articular a diversidade de experiências, saberes, epistemologias, posso afirmar que a EJA tem provocado encontros caracterizados pela “polifonia de vozes” através dos movimentos como o FISC. Este Fórum serviu para revelar os sucessos e insucessos na EJA, assim como as limitações e fraquezas de concepções construídas sobre ela, mas também para vislumbrar dias melhores possibilitadas pelo “trabalho de tradução” entre saberes e ações postas pelo e no movimento.

É neste sentido que a **EJA** se torna uma **zona intercultural de contato dos saberes**, visto que se torna o foco das articulações entre movimentos e organizações que apresentam diferentes concepções de educação para jovens e adultos, permitindo identificar as incompletudes, as fraquezas e as dicotomias, mas enxergar saídas e produzir novas utopias tornando-se assim menos vulnerável ao individualismo possessivo, ao narcisismo, à alienação e à anomia, próprios da visão totalizante ocidental. É preciso que os movimentos enquanto redes solidárias considerem que: “O reconhecimento da incompletude e da fraqueza recíprocas é uma condição *sine qua non* para um diálogo intercultural. O trabalho de tradução alimenta-se, ao mesmo tempo, da identificação local de incompletudes e fraquezas e da sua inteligibilidade translocal.” (Idem, p. 83).

Assim como acontece com o Fórum Social Mundial, o Fórum da Sociedade Civil, realizado em Belém do Pará, também funcionou como:

[...] um facilitador de zonas de contato cosmopolitas entre ONGs e movimentos sociais, gerando um novo tipo de cidadania, ampliando a capacidade de saberes e práticas, para um presente e futuro melhores. Um outro mundo possível não está num futuro distante. Está na reinvenção do presente.

A tradução cultural se baseia em diversos **pressupostos**, entre eles: a necessidade de ter a capacidade de produzir ações coletivas globais, nos organizando em rede e respeitando a autonomia dos diferentes grupos; não há uma teoria que pode dar cobertura a toda a nossa diversidade. A tradução cultural é um método que mantém a diversidade, permitindo-nos o intercâmbio e o mútuo enriquecimento. (GADOTTI, 2003, pp. 10-11, *grifo do autor*).

A amplitude que se deu aos fóruns, como o FISC, é um motivo que deve nos manter otimistas, pois produzem uma força que reacende nossa crença no movimento como meio de transformação da realidade e por isso é necessário redirecionar a teoria social, ou seja, eles marcam o surgimento de um novo campo empírico aberto a novas indagações teóricas, e uma contribuição pode vir da teoria democrática “[...] que se sustenta na discussão e definição da sociedade civil.” (GOHN, 2007, p. 95). Nesse sentido, pretende-se “[...] que as discussões sobre a sociedade civil tenham efeitos teóricos e práticos na modelagem de novas políticas culturais em diferentes tipos de sociedade.” (Idem).

Num movimento pautado na participação e solidariedade como o FISC as incompletudes se articulam com outras incompletudes e os saberes vão sendo produzidos de forma coletiva, dialógica e democrática, sem a preocupação de evitar confrontos, principalmente os culturais, pois é justamente no confronto, a partir da zona de contato das práticas e concepções, que no caso Fórum em Belém foi a Educação de Jovens e Adultos, que

os saberes e experiências são enriquecidos. Para Santos (2004) o trabalho de tradução visa a criar inteligibilidade, coerência e articulação num mundo enriquecido pela multiplicidade e diversidade. A tradução não é simplesmente uma técnica. A tradução é um trabalho dialógico e político. Tem igualmente uma dimensão emocional, porque pressupõe uma atitude inconformista, por parte do sujeito, em relação aos limites do seu próprio conhecimento ou da sua própria prática e a abertura para ser surpreendido e aprender com o conhecimento e a prática do outro.

3.2.3 OUTROS MOVIMENTOS CIVIS E SUAS PROPOSTAS DE INCIDÊNCIA SOBRE A CONFINTEA VI

Dentro dos fóruns, assim como na própria realização da CONFINTEA VI, foi muito forte a presença ativa e participativa de movimentos que tradicionalmente tem sido denominado de “movimento de classe” e de ONGs (também com seu movimento próprio). Essa presença tem mostrado que esses movimentos não estão isolados na luta por mundo melhor, mas articulados com outros movimentos na busca de mudanças sociais baseadas em outras epistemologias de emancipação social.

Para Epstein (1995) “[...] movimentos sociais são esforços coletivos de pessoas social e politicamente subordinadas para mudar suas condições de vida.” (apud GOHN, 2007, p. 92). Essa é uma das visões que nutre, entre outros movimentos, o “movimento feminista” em todo planeta devido à discriminação por razões de gênero, orientação sexual, etnia, raça, classe, e outras condições. É a vontade de superar a condição de “subordinação” que põe as mulheres em movimento, que as motiva para construção ativa de mudanças através de ações caracteristicamente políticas. Assumem a tarefa de constituírem-se enquanto sujeitos com poder de incidir sobre as políticas sociais que as incluam enquanto cidadãs. Sujeitos com um novo modo de ser, se organizar, se relacionar e de lutar: um sujeito coletivo como considera Gohn (2007, p. 93), para a qual:

A condição de sujeito de um novo modo de fazer política dos novos movimentos sociais tem seu maior emblema na “afirmação positiva” de suas atividades transparentes centradas na “ação coletiva”. A visibilidade das ações está presente em diferentes espaços: em pequenos grupos descentralizados que escolhem o próprio modo de participação nos espaços públicos e coletivos; em espaços globais, na mídia, e, portanto, fazendo parte de nossas experiências do dia-a-dia. Faz-se presente também no elenco de temas para discussões no campo acadêmico e, o que é mais relevante, orientando políticas em agendas públicas. Ao lado dessa onipresença, a

eficácia política dos movimentos requer não somente que seus ativistas mudem o próprio modo de pensar, mas que o êxito da prática resulte da mudança do modo de pensar das pessoas (como se dá, por exemplo, nas relações de gênero e nos movimentos ambientalistas).

Neste item ressalto a importância das agendas formuladas pelo movimento de mulheres a partir da Oficina de Educação e Gênero (GEO); da Rede de Educação Popular entre Mulheres (REPEM); do movimento construído pelos “estudantes adultos” através da “Conferência Internacional de Estudantes Adultos”, realizada no período de 31 de março a 4 de abril de 2009, na Escócia; e da Ação Educativa²¹ que atua no Brasil em defesa dos direitos da juventude.

A Oficina de Educação e Gênero (GEO) do Conselho Internacional de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (ICAE) organizou um seminário internacional entre os dias 26 e 28 de junho de 2008, em Montevideu, Uruguai. O objetivo foi analisar o contexto político mundial e seu impacto nas políticas de igualdade de gênero e educação ao longo da vida e elaborar uma estratégia de incidência da GEO para a VI Conferência Internacional sobre Educação de Pessoas Adultas (CONFINTEA VI).

O seminário contou com a participação de mulheres líderes de diferentes partes do mundo. Estiveram presentes 40 mulheres de 19 países, representantes de todas as regiões: Argentina, Austrália, Brasil, Chile, Colômbia, Egito, Índia, Indonésia, Jamaica, Líbano, México, Moldava, Filipinas, Senegal, Espanha, Tanzânia, Reino Unido, Uruguai e Zâmbia.

Durante a realização do seminário foi ressaltado a importância da construção de alianças pelo movimento feminista. Gita Sen²² em sua exposição ressaltou que:

Outro tema extremamente importante é o valor das alianças. Advocacy não é algo que possamos fazer sozinhas como feministas; pelo menos não neste mundo. Não temos suficiente poder como movimento feminista para ser capazes de fazer as mudanças que desejamos sem alianças. Deveríamos, porque, como mulheres, sabemos qual a porcentagem da raça humana que somos! Mas como feministas somos um grupo muito, mas muito menor. Portanto é essencial a construção de alianças efetivas. [...] nós, as organizações feministas, deveríamos estar trabalhando com outros atores, aliando-nos a outros atores, seja com os governos ou com outros. (SEN, 2008, pp. 3-4).

²¹ A Ação educativa é uma organização fundada em 1994, com a missão de promover os direitos educativos, culturais e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável no Brasil (Ação Educativa, 2009). Neste sentido considero-na como um “sujeito político coletivo”, que produz seu movimento pela educação de jovens e adultos assim como está articulada com outros movimentos através dos fóruns e outros espaços coletivos.

²² Ativista feminista e acadêmica. Fundadora de DAWN (Alternativas de Desenvolvimento com Mulheres para uma Nova Era).

As alianças funcionam como articulações necessárias para se construir e se criar constantemente aqueles canais pelos quais e desde os quais se possa de fato perceber os espaços para avançar. Essa visão é que levou a uma ampla, ativa e significativa participação das mulheres no FISC e também na CONFINTEA VI.

No referido Seminário foi realizada uma análise dos desafios do contexto educacional atual e para a incidência política no nível global, a GEO elaborou sua estratégia de incidência para as Conferências Regionais preparatórias à CONFINTEA VI tendo como principal referência o documento intitulado de “Mulheres em Movimento pelo direito à Educação Estratégias da GEO para CONFINTEA VI”. Entre as ações propostas no referido documento destacam-se questões ligadas à diversidade que as mulheres apresentam e que a EJA não pode deixar de considerar. Ressalta que é necessário “Aprofundar a dimensão de gênero na perspectiva de suas múltiplas intersecções com raça, etnia, identidade sexual, classe, nacionalidade e demais discriminações, dentro da proposta estratégica do ICAE para a CONFINTEA VI.” (GEO-ICAE, 2008, p. 1).

As mulheres sofrem múltiplas discriminações que vai muito além do fato de serem do gênero feminino. Tenho realizado, juntamente com meus alunos do curso de graduação em pedagogia que optam pelo núcleo eletivo de EJA, incursões pelas instituições educacionais onde tenho ouvido muitos relatos de mulheres casadas, mães, que não tem apoio na família para estudar. Muitas são desestimuladas, inclusive através de ameaças. Neste caso é a família (a sua manutenção) que serve de justificativa (ou chantagem emocional) para o homem (marido) convencer a esposa a não frequentar os cursos de EJA, principalmente por serem ofertados quase em sua totalidade no período noturno. Tornar-se “dona de casa” é um dos principais motivos que as tem impedido de frequentar as aulas, pois há, principalmente no interior da Amazônia, a ideia bastante arraigada ainda de que a carreira de estudante acaba quando inicia a vida de casada ou de mãe.

Mas de forma geral é a padronização das instituições educacionais ou dos programas educativos que não permitem que as mulheres acessem ou permaneça estudando. A visão ocidental de educação mantém as políticas de EJA alheias as questões mais prementes enfrentadas pelas mulheres. Estas não são plenamente atendidas enquanto mulheres e principalmente enquanto sujeitas situadas geográfica, social e culturalmente, assim como não considera suas identidades sexuais. As mulheres ainda são consideradas de forma homogênea, como se sua identidade estivesse apenas definida em oposição ao masculino e que portanto a luta é por garantir os mesmos “direitos de fato” que os homens já exercem.

O movimento das mulheres por educação vai além disso, é uma luta pelo reconhecimento da diversidade que é uma característica marcante dessa população e que tem sido usada como fator de desigualdade social. As mulheres da periferia das grandes cidades, as mulheres negras, as que vivem no campo não tem recebido atenção quanto às suas condições peculiares de vida, de cultura e de trabalho.

Na Amazônia brasileira, e mais especificamente na paraense,

[...] as populações empobrecidas que migram para a periferia das cidades e que são do meio rural: ribeirinhos, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, extrativistas, assentados, etc, são as que apresentam os mais baixos índices de escolaridade e enfrentam obstáculos para acessar, permanecer e obter aproveitamento na escola. (HAGE, s/d, p. 3).

Se essas populações sofrem com a baixa escolaridade, a situação das mulheres pertencentes a estes grupos são ainda mais delicadas, pois são menos atendidas quanto as suas necessidades e interesses criando um ambiente pouco propício para a melhoria da qualidade de vida e da superação das desigualdades sociais que tem funcionado como processo de exclusão.

A GEO tem se mobilizado para a superação da situação de exclusão a que estão submetidos variados grupos de mulheres ao redor do mundo. No documento que buscou incidir na CONFINTEA VI percebemos que uma das frentes de luta para que esse objetivo seja alcançado é a Educação de Jovens e Adultos. Esse intento é evidenciado quando ressalta que é necessário:

Elaborar “Benchmarks” sobre Educação de pessoas jovens e adultas que assegurem a incorporação de gênero, raça, etnia, classe e demais fatores que intervêm na inclusão social de todos e todas, apresentá-los aos governos como pontos de referência necessários a ser incluídos no documento oficial da CONFINTEA VI para que sirvam de guia para a ação, bem como para seu acompanhamento posterior. (GEO-ICAE, 2008, p. 1).

A inclusão social continua sendo um dos focos principais desse movimento que cria sua estratégias para garantir que suas proposições se tornem políticas consistentes de atendimento das mulheres. A educação é alvo porque ela é considerada um direito determinante para garantir outros direitos. Nesse sentido, a GEO considera necessário sensibilizar Estados e governos para a situação de exclusão que vitima variados grupos de mulheres no mundo inteiro, mas além da sensibilização é necessário que as agendas se tornem oficiais.

Exigir que a diversidade de situações das mulheres bem como suas proposições, neste caso quanto à educação, esteja claramente pautado nos documentos oficiais é uma forma de comprometer, principalmente o poder público, com políticas reais que contribua para solucionar problemas históricos que envolvem as mulheres. Garantir que nos documentos das CONFINTEAS as aspirações das mulheres sejam contemplados não basta, pois historicamente isso tem acontecido, como demonstrei no Capítulo II, sem se traduzir em ações práticas. A GEO quiz mais: além de pautar sua agenda na CONFINTEA VI, enfatizando a necessidade de garantir o direito de todos/as à “educação para a inclusão ao longo de toda a vida” considerando as particularidades regionais, defendeu a garantia de mecanismos de acompanhamento da implementação das proposições se disponibilizando para “[...] mobilizar e coordenar com organizações da sociedade civil e movimentos sociais do Brasil e do mundo, estratégias de incidência durante a Conferência e um plano de acompanhamento e monitoramento.” (Idem).

As estratégias de reafirmar, no processo CONFINTEA VI, a dimensão de gênero tanto através da participação na elaboração de bancos de dados sobre Educação de pessoas jovens e adultas quanto em campanhas de sensibilização e mobilização no nível global, nas Conferências Regionais Preparatórias e na CONFINTEA VI, na organização da Cúpula da Sociedade Civil prévia à CONFINTEA VI, são formas de incidir sobre as decisões que historicamente foram tomadas longe da participação, do interesse e da necessidade das mulheres. Decisões sobre modelos de educação que ao invés de incluir discrimina, segrega, pois parti muitas vezes de “padrões” unívocos de sociedade (machista), de cultura (erudita), de saberes (científicos), de educação (elitista, racionalista, funcionalista) entre outros.

O esforço das mulheres em reafirmar sua participação em diferentes espaços é uma forma de produção de reflexão em torno do processo de produção do ser humano como sujeito, da potencialidade educativa da “condição de oprimido” (FREIRE, 1987), bem como do esforço para tentar deixar de sê-lo, que é a própria luta para transformar a realidade social. A luta é formativa e de cunho libertador. Existe uma pedagogia nos movimentos sociais que é caracterizada pelas práticas avaliativas, pelas estratégias de ações, pelos referenciais teóricos que lançam mão nas suas ações coletivas. E isso fortalece de forma espiralada o movimento das mulheres que se caracteriza como movimento social porque elas estão desenvolvendo “[...] ações sociais coletivas de caráter sócio-político e cultural que viabilizam [...] se organizar e expressar suas demandas.” (GOHN, 2007, p. 13).

A condição de oprimido das mulheres se supera pelo processo de empoderamento das mesmas, isso tem sido possível não apenas através de proposições de agendas, mas por

interferir nas decisões de políticas que estejam a seu favor. Godinho (2000) apresenta-nos um aspecto crucial do papel do movimento feminista que é impulsionar uma agenda política favorável às mulheres no interior do Estado o que considera uma conquista:

Foi uma conquista do movimento de mulheres, como parte do reconhecimento destas como sujeitos sociais, como sujeitos de reivindicação, colocar-se como uma questão legítima as instituições políticas, os governos, os Estados se obrigarem a reconhecê-las na construção de políticas. Isso foi construído nesses 25, 30 anos, em alguns países 40 anos de organização política e social de mulheres, de um crescimento nosso enquanto um sujeito social coletivo, que faz com que as instituições e a sociedade não possam nos ignorar nem deixar de falar em políticas de gênero, políticas dirigidas às mulheres. (p. 35).

É necessário que o movimento feminista continue criando meios de reforçar o empoderamento das mulheres, capacitando-as para as escolhas mais emancipatórias e que levem a uma progressiva eliminação de todas as formas de desigualdade, principalmente nos momentos de reformismo estatal, em que tal reforma passa a estar a cargo dos setores da sociedade com capacidade de intervenção no Estado (SANTOS, 2010), e as mulheres tem que se organizarem no sentido de se tornarem também sujeitos incluídos, com capacidade de intervir.

Um importante papel exercido pela GEO, além de lutar pelo direito a participação efetiva nas decisões, é o de fiscalizadora das ações que se delineiam a partir do que se coloca como propostas acordadas nos espaços coletivos, como na CONFINTEA VI. No documento de incidência colocam como uma das ações importantes: “Assegurar que o compromisso assumido pelos governos na CONFINTEA VI seja conhecido no nível nacional e monitorar os Estados para que passem da Declaração à Ação.” (GEO-ICAE, 2008, p. 1).

Isso se faz necessário para não darmos continuidade a um histórico de promessas não cumpridas reveladas pela imobilização da EJA no Brasil e no mundo mesmo com a realização de seis CONFINTEAS, com a produção ampla de pesquisa sobre a EJA, com a existência de vários Fóruns locais, nacionais e mundiais. A história das Conferencias Internacionais sobre a EJA serve para mostrar um histórico de propostas que não foram viabilizadas na prática, ou quando se tentou efetivar foi no intuito de usá-la a serviço do sistema produtivo capitalista, num discurso de melhoria social através do desenvolvimento econômico.

Assim como a GEO, com o objetivo de colocar em pauta as agendas das mulheres da América Latina e Caribe no processo CONFINTEA VI, a Rede de Educação Popular Entre Mulheres (REPEM) realizou um seminário interno, incluindo todas as organizações sócias, para discutir o documento base para a Conferência que tem o título de “Marco de Belém”. O

seminário com a temática “Educação inclusiva, digna e permanente para as mulheres”, foi um espaço para apontamentos de antigos e novos problemas que fazem parte do contexto da Educação de Jovens e Adultos no mundo, considerando a diversidade de experiências fracassadas e exitosas, mas principalmente reafirmando questões necessárias para se garantir uma educação para as mulheres cada vez mais inclusiva, que recobre a dignidade negada historicamente, bem como contribua para a melhoria de suas vidas.

O documento construído pela REPEM (2009) considerou muitas questões que permeiam a vida humana no início do Terceiro Milênio, principalmente no que diz respeito ao aprofundamento da discriminação e exclusão das mulheres provocado pela globalização da economia e a atual crise financeira que, segundo a REDE, acarretam vários problemas para meninas, mulheres, jovens, adultas e idosas, que permanecem desprivilegiadas pelas políticas sociais implementadas por Estados e governos.

Denunciam as condições de múltiplas discriminações e exclusão que estão submetidas as meninas e as mulheres:

[...] por razões de gênero, etnia, raça e outras condições que se manifestam nos âmbitos familiar, social e político, particularmente nas esferas da educação, da cultura, do trabalho, da saúde, da participação cidadã; e afetam principalmente as mulheres pobres, indígenas e afro-descendentes, mulheres com diversas identidades sexuais, portadoras de necessidades especiais, mulheres migrantes e em reclusão e deslocadas internas que vivem desarraigo nacional e cultural. (REPEM, 2009, s/p).

Isso se configura como violação aos direitos humanos tão propagados pelas convenções nacionais e internacionais e que por não servir para amenizar os problemas das mulheres acabam não sendo instrumento de inclusão social; a educação, neste caso, ainda não tem sido um direito exercido por todas as mulheres de forma atender as suas necessidades e seus interesses produzidos a partir de suas condições sociais, econômicas e culturais.

Outro princípio ferido é o de igualdade e equidade traduzido nas formas diferenciadas de atendimento educacional medido pela diferença entre os grupos de mulheres. Diferença usada para justificar o atendimento desigual dos grupos femininos assim como decidir sobre quais grupos devem ser privilegiados com maior e melhor estrutura educacional. Nesse sentido, as políticas de EJA para determinados grupos são efetivadas não como garantia de direitos à educação com qualidade social, mas para suprir determinadas carências que na maioria das vezes são criadas externamente e não pautadas nas vidas reais das mulheres de diferentes grupos, o que é uma ameaça para que se consiga garantir na prática o direito à educação ao longo de toda a vida, declarado pelas últimas CONFINTEAS.

Diante dessa realidade, que mostra que a situação da mulher é bastante problemática, a REPEM busca na luta por uma educação inclusiva uma mudança desse quadro, pois acreditam que: “[...] papel da educação é fundamental na transformação de valores, atitudes, imaginários e práticas culturais que promovam a autonomia e a organização das mulheres para participar nos processos de decisão tanto públicos como privados.” (Idem). A educação pode tornar a mulher mais consciente do seu poder de intervenção social e, através do engajamento político, pode fortalecer ainda mais a luta por melhores condições de vida e manter viva a esperança de que “outro mundo é possível”, com mais liberdade, igualdade e equidade social.

Equidade é uma palavra bastante frequente no documento da REPEM, mas é considerada ausente nas atuais políticas e práticas voltadas para a educação de uma forma geral e para a educação das mulheres especificamente, tanto nas iniciativas governamentais quanto nas não governamentais. Neste sentido ressalta que:

[...] não obstante a diversidade de práticas educativas desenvolvidas pelas organizações civis e outras instâncias, os programas oficiais de educação das pessoas jovens e adultas se limitam a ressarcir o chamado “atraso educativo” com relação à população feminina, privilegiando o cumprimento de metas quantitativas sobre as qualitativas. (REPEM, 2009, s/p).

Mesmo que mudanças tenham ocorrido em termos de formulação de programas e projetos de EJA que avançam na incorporação da perspectiva de gênero em muitos países, tal perspectiva não se concretiza nos processos educativos que se efetivam nos diferentes espaços formativos, e por diferentes instituições e organismos, já que são ações que funcionam mais como laboratórios e não como políticas sustentáveis, permanentes e integrais. São ações que por serem isoladas dentro de um sistema de ensino, e até fora dele, funcionam apenas como um modelo de referência. Se fala neles como exemplo, mas que ninguém e nenhum órgão tem assumido para potencializar as políticas de EJA ou seja não tem servido para “[...] impactar nem transformar a vida das mulheres e dos homens para que assumam a **diversidade** e formas alternativas de viver com equidade.” (Idem, *grifo meu*).

Assumir a diversidade é se assumir. Não é ser apenas um sujeito objetivado pelos outros externamente, mas sujeitos que assumem sua subjetivação no sentido de que são o que são por sua livre e consciente escolha. É incorporar elementos na sua vida que se julga coletivamente, no grupo a que pertence, importante para que viva e conviva com qualidade. As mulheres tem experimentado a autoconstrução de si enquanto sujeitos históricos. Elas não tem esperado que o pensar sobre as suas condições, que as políticas que a elas se voltam ou a

discriminam, etc. sejam feitas distanciadas das suas pautas de luta, o que mostra que com toda a sua diversidade se unem na construção de um mundo melhor também para si, que perpassa necessariamente pelo reconhecimento da diferença existente entre os grupos por elas formados. Muitas conquistas já ocorreram, mas há ainda muitos desafios, especialmente na área da educação.

As mulheres apontam a gravidade nos resultados obtidos na Educação Para Todos (EPT), em Dakar, no ano de 2000, mas que isso não serviu de alerta e de motivo para revisão das ações pelos governos, pelas instituições particulares e pelas iniciativas civis que implementam ações formativas para jovens e adultos, visto que, é dada pouca importância ao trabalho desenvolvido por quem impulsiona os processos educativos com pessoas jovens e adultas, mulheres em sua maioria, os quais reproduzem a gratuidade e a pouca legitimidade do trabalho feminino, sem que consigam ter uma remuneração digna e a profissionalização dos afazeres que realizam. Essa situação, ao contrário de fortalecer e ampliar a EJA (como prometido na CONFINTEA V) através do reconhecimento do papel desempenhado pelas mulheres nas práticas formativas dos jovens e adultos, acaba legitimando práticas discriminatórias, portanto perde-se a oportunidade tornar a educação das mulheres como:

[...] vias de superação das barreiras sociais existentes, como meio de ascensão social e de aumento da empregabilidade, o acesso aos bens culturais, à conscientização do mundo e a capacidade de transformar a sociedade pelo conhecimento dos próprios direitos e desenvolvimento da cidadania. (RUA; ABRAMOVAY, 2000, p.280).

Ao reafirmarem sua luta por uma educação para pessoas jovens e adultas que seja inclusiva e digna as mulheres colocam suas esperanças na CONFINTEA VI como espaço importante para essa conquista, pois “[...] é uma oportunidade para estabelecer medidas [...] que contribuam para a superação da problemática estrutural e histórica de discriminação que afeta especialmente as mulheres.” (REPEM, 2009, s/p).

Neste sentido elaboram recomendações aos delegados e outros participantes da CONFINTEA VI, que põem em evidência grande preocupação com a Educação de Jovens e Adultos que atenda as demandas que a diversidade das mulheres do mundo inteiro apresentam e assim crie um ambiente inclusivo para mulheres que apresentam diferentes condições e situações que tem motivado a discriminação.

Quanto à diversidade identifica-se recomendações que procuram instar Estados, governos e organizações da sociedade civil no sentido de reconhecer efetivamente o direito da cidadania. Esse direito se configura na possibilidade das mulheres desfrutarem de diferentes

estilos de vida, por exemplo. O direito cobrado perpassa pelas necessárias “[...] mudanças nas normas legais pertinentes, nas políticas educativas, e nas políticas vigentes para os meios de comunicação.” (Idem).

O direito de cidadania para as mulheres requer que seja para todas independente de idade, de cor da pele, da origem étnica, da identidade sexual etc., ou seja, exige o reconhecimento da diversidade desse grupo populacional. Perpassa também pela elaboração e implementação de políticas educacionais, especialmente de EJA, que não estejam apoiadas em concepções de educação que discriminem e desvalorizem as mulheres por sua condição de gênero, raça, classe, idade, capacidades diferentes, orientação sexual, religião, etnia e, em geral, por sua situação econômica desfavorável, moradia indigna entre outras que gere, além da discriminação, preconceito. A REPEM (2009) propõe então que a Educação de Jovens e Adultos funcione como instrumento de viabilização de novas práticas democráticas, que valorize das diferenças apresentadas pela população feminina, que garanta real e efetivamente a igualdade e a equidade de oportunidades para todas as meninas e as mulheres jovens, adultas e idosas.

A garantia do direito de cidadania é uma forma de combater a exclusão. Uma das condições para que isso seja possível é investir na educação das mulheres que considere a dimensão de formação política para a cidadania moderna. Para Di Pierro et al (2001) essa é uma das características que marcaram nos últimos quarenta anos pensamento pedagógico no campo da EJA que se configura na “[...] explicitação do caráter político dos processos educativos e, conseqüentemente, o claro enunciado nos projetos pedagógicos destinados a estes grupos etários de objetivos de formação para cidadania política.” (p. 73). Essa característica, segundo a autora, foi de inspiração freireana que, mesmo não sendo uma unanimidade entre as ações desenvolvidas no referido período, marcou uma diversidade de práticas educativas (formais e não-formais) conformadas na matriz da educação popular.

Embora haja uma forte preocupação com a diversidade, o foco da REPEM (2009) é a “educação inclusiva” para as mulheres. Educação que deve ser digna e permanente. A educação para ser digna deve: “Reconhecer que o sujeito da educação é o ser humano e, portanto, esta deve constituir o seu meio de desenvolvimento pessoal e social.” (s/p).

Essa visão se contrapõe a toda uma visão de formação cuja finalidade foi, e é, o desenvolvimento econômico, não o desenvolvimento humano no sentido da melhoria da qualidade de vida. Colocar o ser humano no centro das políticas voltadas a formação dos sujeitos é rever uma série de valores inerentes ao processo educativo: visão de homem e mulher, de mundo, sociedade, cultura, desenvolvimento etc.

Uma das questões primeiras a ser considerada é que o ser humano tem direito a educação independente da situação e condição social, cultural, econômica e geográfica em que está envolvida. A garantia do direito a educação é uma das formas de promover a inclusão e a igualdade. Mas para isso a fonte originária das políticas educacionais tem que mudar, tem que se tornar menos padronizada e menos centralizada. Para Di Pierro et al (2001) essa mudança deve acontecer caracteristicamente pela realização do que chamam de “giro” em que as instituições formadoras ao planejarem suas políticas devem considerar a demanda e não apenas ofertar cursos previamente definidos como tem acontecido historicamente, ou seja, “[...] deixar de conceber a oferta educativa a partir de padrões únicos [...] passando a concebê-la a partir da diversidade de demandas concretas dos diferentes segmentos sociais.” (pp. 70-71).

É nessa perspectiva que as mulheres exigem educação de Estados e governos. Elas cobram dessas instâncias:

[...] que a educação, como direito humano, seja considerada como uma das medidas preventivas para superar as múltiplas discriminações que deterioram as condições de acesso, permanência e promoção das mulheres no sistema educativo ao longo de suas vidas, que inclui educação formal e não formal, formação continuada e outras formas de aprendizagem ao longo e em todas as dimensões da vida. (REPEM, 2009, s/p).

A luta pela educação como direito humano nesta perspectiva coloca a mulher e suas circunstâncias de vida como o ponto originário das políticas educacionais. Elas não exigem programas especiais, voltados especificamente para suas demandas, mas que sejam reflexos de suas necessidades e interesses, como por exemplo, o combate à discriminação. O que desejam não é somente serem incluídas pelo acesso aos espaços formativos e terem um número de matrícula, mas que a garantia da educação, como um direito humano, seja uma aliada permanente da melhoria das condições de trabalho, saúde, lazer, participação, decisão etc., ou seja, sirva para que elas usufruam do que o mundo oferece neste novo milênio e que exerçam sua plena cidadania.

Para isso é necessário também de uma transformação mais ousada nos sistemas de formação de docentes que atuam ou queiram atuar na EJA, que contribua para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a inclusão das mulheres dando a elas a possibilidade de aprenderem ao longo da vida. A formação docente deve estar sustentada na ideia de que a aprendizagem é parte essencial da vida e que esta é melhor efetivada por meio de processos formativos de cunho cultural e político, de forma continuada,

para que o resultado do seu trabalho educativo seja reconhecidamente, como diz Di Pierro et al (2001), uma estratégia de promoção de equidade educativa e social.

Além disso, é necessário que as políticas de EJA considerem o processo de formação do educador como um espaço de desenvolvimento de sua autonomia, dando a ele dignidade profissional num reconhecimento do fundamental papel que exerce na sociedade do século XXI. A autonomia é necessária, segundo a REPEM (2009), no sentido de ter o poder de deliberação sobre a adequação de suas práticas no sentido de tornar a educação a serviço da inclusão social, ao contrário de discriminar determinados segmentos sociais, como, neste caso, as mulheres. Assim, Estados e governos articulados com os diferentes segmentos da sociedade civil devem criar formular e implementar políticas “[...] que garantam um marco de formação educativa intercultural e inclusiva com justiça de gênero que esteja a serviço de todas as pessoas que vivem em seu território, independentemente do seu lugar de origem.” (REPEM, 2009, s/p).

Assim como o movimento realizado pelas mulheres, um outro movimento, a meu ver fundamental para tornar a EJA cada vez mais a favor da população que formam sua demanda, é o dos estudantes da EJA. Essa categoria quase sempre foi alijada dos processos de discussão, elaboração, implementação e avaliação de políticas, programas e projetos voltados para a EJA em diferentes países. Nesse sentido, a formação para a cidadania entendida como processo que possibilita a participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais que são anseios dos estudantes de EJA, não tem sido considerados plenamente. A formação para a cidadania pressupõe a participação política de todos na definição de rumos, não apenas na escolha de representantes políticos, mas também na participação em movimentos sociais e no envolvimento com os temas e questões da nação e em todos os níveis da vida cotidiana. Neste sentido a grande maioria dos alunos da EJA ainda não é considerada verdadeiramente cidadã.

No sentido de incidir no documento final da CONFINTEA VI foi realizada a **Conferência Internacional de Educandos**, entre os dias 31 de março e 4 de abril de 2009, em Edimburgo (Escócia). Recepcionado pela Parceria Escocesa pela Aprendizagem (SALP) e com apoio do governo escocês, a conferência reuniu 130 participantes de 21 países, a metade deles estudantes adultos e, a outra parte, apoiadores. Na agenda, dois objetivos: produzir uma Carta Internacional de Educandos com recomendações sobre como envolver estudantes adultos no desenho, implementação e avaliação da oferta de aprendizagem e iniciar uma Rede Global de Advocacy formada por educandos adultos e provedores em apoio às metas da Carta.

A conferência dos estudantes foi uma estratégia importante visto que vários dos educandos adultos internacionais que participaram da conferência em Edimburgo iriam participar da CONFINTEA VI, pois alguns já estavam inclusos nas delegações de seus países. Além disso, a CONFINTEA VI foi vista como um momento fundamental para os estudantes pautarem suas reivindicações, pois havia um espaço na programação para eles apresentarem a *Carta de Educandos Internacionais* para o público de formuladores de política e educadores de todo o mundo durante a realização da mesma. Nesse mesmo evento, sob a liderança da Parceria Escocesa pela Aprendizagem e em cooperação com parceiros do Reino Unido, os educandos adultos organizaram uma oficina sobre a Voz do Educando, que funcionou como uma chamada de atenção das agências indutoras de políticas de EJA para o distanciamento das decisões daqueles que mais interessados são pelos cursos ofertados, os estudantes. Foi uma forma de mostrar que a EJA pode ter uma função melhor na vida dos sujeitos jovens, adultos e idosos e da sociedade como um todo se for construída com a participação de todos. Os estudantes tem muito a contribuir para a qualidade das políticas em EJA.

O movimento dos educandos adultos é produto das Semanas de Educandos Adultos e de outros festivais e campanhas de mobilização. A CONFINTEA V, em 1997, aprovou como recomendação o lançamento de Semanas Internacionais de Educandos Adultos, o que foi feito pela UNESCO, entre 2000 e 2008, quando provedores e educandos da Educação de Adultos de diversos países e regiões encontraram-se e gradualmente foram construindo uma rede internacional que culminou com a Rede Internacional de Advocacy, lançada durante a Conferência de Edimburgo.

Na Conferência Internacional de Educandos foi elaborado um documento com as principais proposições dos educandos da EJA denominado *Declaração Internacional de Estudantes Adultos*. Para a elaboração de suas propostas os estudantes partem de alguns pressupostos que revelam seu interesse por uma educação que esteja pautada em questões relativas à diversidade, inclusão e ao desenvolvimento sustentável.

Essas questões são perpassadas por um foco central que é a luta por garantir o direito de participar das tessituras das políticas de EJA, assim como do controle dessas políticas embasados em uma das liberdades fundamentais defendidas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos que no Artigo 19º diz que: “Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão.”

A preocupação com a diversidade também se pauta no conteúdo da referida Declaração onde consta que a educação deve ser direcionada para o desenvolvimento pleno da personalidade humana (que ao meu ver não é dogmática e muito menos unívoca ou homogênea) e para o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais entre elas as de expressão, reunião, associação pacífica, ir e vir; de participar da vida cultural de sua comunidade e no progresso científico e usufruir de seus resultados; de mudar de religião e de país. Esses direitos e liberdades são necessários para um mundo em constante transformação e para os países como o Brasil onde a diversidade social e cultural é muita rica, mas que ainda não tem conseguido consolidar sua democracia no sentido de atender sua população considerando as diferenças apresentadas pela diversidade de grupos que a forma.

A diversidade também é pautada quando concordam que a educação deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, que é uma ideia pautada na Declaração Universal dos Direitos Humanos. A educação deve aproximar os grupos ao contrário de acirrar o ódio entre eles. A xenofobia impede que a riqueza de experiências, saberes, valores, etc. composta por cada grupo com sua diversidade seja usada para transformar o mundo, torná-lo menos desigual e excludente e mais pacífico.

Diretamente ligada à questão da diversidade foram formuladas proposições que dão mais sentido a EJA numa perspectiva inclusiva, principalmente por colocar como meta primeira o direito de participação. A participação é um dos indicadores importantes para o processo de inclusão. Os estudantes partem de uma visão ampla de educação de jovens e adultos, inclusive já defendida pela CONFINTEA V. Consideram que ela:

[...] é mais que um direito, é a chave para o século XXI, é tanto resultado de uma cidadania ativa quanto uma condição para participação total na sociedade. É um conceito poderoso para a promoção da democracia, justiça, igualdade entre sexos, desenvolvimento econômico e social e para criar um mundo onde o conflito seja substituído por diálogo e tolerância. (Declaração Internacional de Estudantes Adultos, 2009, s/p).

A participação, nessa concepção, se refere ao envolvimento dos sujeitos atendidos pela EJA nos diferentes aspectos que envolvem a sociedade. Isso só é possível se as políticas neste campo possibilitarem uma formação que torne os estudantes seres pensantes, críticos, reflexíveis, políticos, éticos, emancipados, entre outras características fundamentais para tornar o mundo mais humano. A participação, como resultado de um processo educacional, só terá um efeito construtivo se contribuir para tornar o mundo melhor. A EJA pode contribuir

com isso, mas precisa estar comprometida com uma formação mais humana e menos determinada por interesses econômicos. Para isso é necessário que se realize o “giro” (mudança da oferta para a demanda) na elaboração das políticas de EJA.

Mas para garantir essa mudança na EJA é necessário envolver os estudantes na discussão, definição e implementação das políticas nesse campo. É essa a cobrança maior dos estudantes: a participação em todos os processos que culminam nos formatos das políticas de EJA. É desse processo que eles se sentem alijados existindo apenas como objeto e não como sujeitos das políticas. Os estudantes têm sido submetidos a um processo de objetivação (o que se tornam é resultante do desejo do outro) sem se considerar o que eles são e querem da EJA (o que oportunizaria aos jovens, adultos e idosos uma formação pela subjetivação).

Tornar o ser humano o cerne da educação passa também por colocar os estudantes como participantes ativos na tessitura das políticas nesta área. Concordo os estudantes quando ressaltam que eles tem o direito de exigir um papel central no processo de produção da política considerando que:

Todos devem ter a oportunidade de participar consoante sua própria capacidade pessoal e, portanto, os estudantes adultos precisam contar com a possibilidade e apoio para participar de maneira ativa e total de todos os níveis para determinar as forma e conteúdo da política.
O desenvolvimento da política tem que ser genuinamente determinado pelos estudantes e os estudantes adultos tem o direito de participar de todos os níveis e estágios. (Idem).

Sou sabedor de que levar a cabo qualquer processo de mudança em educação tem que se levar em conta uma série de fatores, que não são simples, como o social, o político, o econômico, o ideológico e o cultural que influenciam decisivamente no sentido e orientação da mudança. Mas mudar o foco das políticas de EJA para as demandas, dar centralidade a participação do estudante são atitudes necessárias para mudar os processos de construção das políticas.

Os processos no campo da educação tem em si uma grande importância, pois quase sempre, as ações educativas mais relevantes são garantidas ao longo do processo e muito raras vezes em momentos finais ou terminais do mesmo. Isso é relevante porque a mudança em educação exige comprometimento com um processo de deliberação e reflexão sobre diversas dimensões que precisam ser levadas em conta, pois não se pode “mudar por mudar” sem a definição clara e precisa da orientação e do sentido da mudança. Nessa ótica é preciso definir com clareza o que mudar, para que, em que direção, como fazê-la, com que recurso e quais os

sujeitos envolvidos. No caso da EJA os estudantes precisam inserir-se no processo de construção de políticas educacionais provocando nelas mudanças mais significativas.

O documento elaborado pelos estudantes também reconhece a importância da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) para a EJA. O principal objetivo da referida Década, segundo a UNESCO, é “[...] integrar os princípios, os valores e as práticas do desenvolvimento sustentável a todos os aspectos da educação e da aprendizagem.”²³

Essa ideia surgiu durante a realização do Fórum Global para o Desenvolvimento Sustentável, realizado em Joanesburgo em 2002, momento em que os participantes do Fórum propuseram à Assembléia Geral das Nações Unidas a proclamação o período de 2005 a 2014 como a Década Internacional da Educação para o Desenvolvimento Sustentável a qual foi aprovada em dezembro de 2002, durante sua 57ª Sessão.

A esperança que se tinha é que durante esse período de dez anos muitas ações fossem realizadas no sentido de tornar o mundo mais sustentável, tanto no que diz respeito ao uso dos recursos naturais em que a exploração não causasse desequilíbrios ambientais, sem tornar inviável o crescimento da economia e a existencia de uma sociedade cada vez mais justa. Para isso a educação foi considerada como um campo onde novas atitudes fossem assumidas frente aos desafios postos neste início do século XXI.

Os estudantes ao colocarem a EJA como um espaço formativo necessário para mudar a forma de lidar com os problemas que ameaçam o futuro da vida na Terra – pobreza, consumo predatórios, degradação ambiental, deterioração urbana, saúde, conflitos e violação dos direitos humanos são problemas que segundo a UNESCO devem ser enfrentados na DEDS –, revelam uma preocupação em tornar essa modalidade de ensino também um instrumento de melhoria das condições de todas as formas de vida, especialmente a humana, no planeta Terra.

Estamos em 2012, portanto temos pouco mais de dois anos para cumprir as metas e objetivos da DEDS, mas ainda muito precisa ser feito e é necessário “acelerar os passos” se não correremos o risco de uma nova década ser proclamada sem que os compromissos assumidos anteriormente tenham se tornado realidade. O Brasil teve uma iniciativa importante quando aceitou sediar a Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, Rio+20, que reuniu centenas de representantes de diferentes países e instituições para discutir e elaborar proposições visando a sustentabilidade do planeta Terra aos chefes de Estados presentes na Reunião de Cúpula, realizada na cidade do Rio de Janeiro, em junho de 2012.

²³ www.unesco.org

Embora considerado tímido ou “pouco ambicioso” o documento que pretendeu tratar do “futuro que queremos” apresentado pela Conferência, mostra que a preocupação com o desenvolvimento sustentável é real.

A educação, especialmente a EJA, deve contribuir para que esse intento seja possível, mas que depende de mudanças no foco das políticas educacionais garantindo qualidade nos processos formativos. Essa mudança deve representar “[...] uma nova visão da educação capaz de ajudar pessoas de todas as idades a entender melhor o mundo em que vivem, tratando da complexidade e do interrelacionamento de problemas [...] que hoje ameaçam nosso futuro.” (Idem). Diante disso, precisamos de uma EJA que nos possibilite aprender a viver de forma sustentável.

Nesse sentido os estudantes proclamam que cada um deles “[...] terá o direito de contar com apoio para influenciar mudanças na provisão de educação para adultos/aprendizado para a vida, sua qualidade bem como a provisão de informações e orientação.” (Declaração Internacional de Estudantes Adultos, 2009, s/p). Consideram que para isso é necessário investimento em pesquisa na área da EJA, pois seus resultados podem nortear melhores práticas incentivando o intercâmbio e inovação para ajudar a trazer melhoria no ensino do aluno jovem, adulto e idoso, considerando que “o sistema de ensino para adultos é a vida”.

No Brasil vem sendo reafirmada a necessidade de uma formação específica para a EJA que, entre outras exigências, cobra que as experiências de vida dos sujeitos sejam basilares para o processo formativo desenvolvidos na área. Se a EJA deve contribuir para a mudança de atitude frente aos problemas do mundo tornando-o mais sustentável, entendo que ela deva partir do que se é, se tem e se faz para proporcionar uma formação diferente:

[...] uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso a EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. (BRASIL, 2000, p. 58).

Embora se reconheça que as situações de vida dos estudantes sejam importante para a educação, nas políticas de EJA implementadas no Brasil essa perspectiva ainda não se viabiliza nas práticas desenvolvidas no âmbito de diferentes programas, pois o que ainda se vê é uma formação pautada em treinamento de mão de obra para o meio de produção numa dimensão muito mais técnico-econômica do que social, política, ética e cultural, como tenho verificado pelas minhas incursões nas instituições que ofertam Pro-Jovem Urbano e Campo.

O movimento dos estudantes da EJA é importante para reafirmar a importância da participação destes nos delineamentos das políticas de EJA, pois quando educandos/as adultos/as relatam suas histórias e suas conquistas, ou seja, produzem suas biografias, eles se convertem, de acordo com o documento do FISC (2009), nos defensores mais poderosos do direito a aprender e são provas vivas do impacto do investimento na aprendizagem ao longo de toda a vida. Neste sentido, os estudantes deveriam estar envolvidos de maneira ativa e significativa em todos os processos de discussão, elaboração e implementação de políticas de EJA.

Juntamente com os movimentos das mulheres e dos(as) estudantes adultos(as) existem alguns organismos não governamentais que promovem seu movimento pela EJA, inclusive criando mecanismo de incidência na CONFINTEA VI. Destaco aqui o papel da Ação Educativa, enquanto sujeito político coletivo, na luta pelas melhorias na EJA.

Sujeitos políticos coletivos constitui uma categoria trabalhada nos escritos Gramsciano, a qual dá conta do crescente número de organizações sociais surgidas, na sociedade civil, no século XX, sendo esta fruto da socialização e da participação política provocada pela industrialização, especialmente pelo tipo de industrialização que tem por base a organização científica do trabalho. Nesta tese a Ação Educativa é entendida como uma organização que surge no final do século XX no contexto do neoliberalismo e da globalização como forma de atender setores da sociedade onde o Estado reduzido se tornou sensivelmente ausente. Mas o que torna essa organização importante para o Brasil é o movimento que ela realiza em prol da EJA e do estímulo que provoca em outros espaços coletivos como os diferentes fóruns sobre educação. A caracterização como “sujeito político coletivo” é pelo motivo de acreditar que:

[...] a participação da sociedade civil em processos locais, nacionais e globais é o caminho para a construção de um país mais justo. Por isso, alia a formação e assessoria a grupos nos bairros, escolas e comunidades com a atuação em articulações amplas, a pesquisa e a produção de conhecimento com a intervenção nas políticas públicas. (Ação Educativa, 2009, p. 8).

As interferências de organizações não governamentais na educação brasileira, principalmente na oferta de cursos, são marcantes. E é necessário vigilância para não correremos o risco de perder toda uma história de luta em prol de uma educação pública de qualidade de caráter estatal. As ONGs não podem substituir o papel do Estado na oferta da educação. Mas a Ação Educativa tem muito mais ajudado do que atrapalhado os movimentos

da sociedade civil na luta por garantias de direitos educacionais nas políticas educacionais brasileira, o que não a imune de críticas necessárias.

A política educacional, especialmente a voltada para a EJA, deve ser entendida como sendo um instrumento para se projetar a formação dos tipos de pessoas de que uma sociedade necessita definindo a forma e o conteúdo do saber que vai ser passado de pessoa para pessoa para constituir e legitimar seu mundo e deve estar em consonância com os interesses de garantir a população seus direitos, sua cultura, sua autonomia social, política e produtiva, mas o que ainda se verifica é o Estado, através de vários mecanismos de regulação (como diretrizes e avaliações Nacionais), tentando colocar barreiras entre as decisões que ele apoia e as reivindicações da sociedade civil.

A Ação Educativa tem mostrado preocupação com o acesso da população com quinze anos ou mais à EJA, pois, segundo ela, os Censos Escolares mostram que entre 2006 e 2009 ocorreu uma queda superior a 30% de matrículas, mesmo que as políticas públicas tenham colocado como finalidade a ampliação do atendimento a essa população que busca concluir a educação básica.

Segundo a Ação Educativa (2009), esses números evidenciam a necessidade de rever caminhos, as políticas de EJA até então desenvolvidas e achar novos meios para solucionar os problemas apresentados nesse campo no sentido da consolidação do direito à educação ao longo da vida.

A Ação Educativa ajudou a construir redes de atores da sociedade civil e vem participando do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL) e do Conselho Internacional de Educação de Adultos (ICAE). Essa atuação internacional é uma forma de colocar a EJA como um campo que deve dar respostas também globais diante dos desafios colocados pelo mundo globalizado. Nesse cenário o papel da sociedade civil com suas diferentes formas de organização tem muito a contribuir com o delineamento de políticas de EJA mais adequadas à população que a ela recorrem.

O valor maior da participação da sociedade civil, que tem se fortalecido no que se refere o campo da EJA, está no conjunto das ações que reflete o seu dinamismo, a mobilização de vontades, o acolhimento e fortalecimento dos diferentes grupos que compõem essa sociedade e a sua articulação com o poder público. Setúbal (2001) afirma que a heterogeneidade dos projetos desenvolvidos por organizações da sociedade civil na área da educação expressa-se em diferentes segmentos de atuação, podendo ser classificado como: **parcerias direta em ações governamentais e desenvolvimento de projetos sociais e educacionais próprios.**

A primeira classificação nos interessa, pois é com essa configuração que:

ONGs, universidades, fundações vêm desenvolvendo, ao longo da década [1990], inúmeros projetos sob encomenda de governos, tanto em nível federal como estadual e municipal, os quais tiveram influência nos avanços das políticas educacionais – trata-se de um processo recente e que, ao mesmo tempo, contribui para o fortalecimento das próprias organizações, (SETUBAL, 2001, p. 65).

Muitas ações viabilizadas no Brasil por ONGs, sindicatos e outras instituições não estatais no campo da EJA só foram possíveis pela parceria entre estes e Estados ou governos. Sem a garantia de recursos financeiros provenientes de fundos públicos muitos programas e projetos não seriam possíveis, fazendo com que se perdessem experiências significativas de formação mais crítica e política, assim como a oportunidade de garantir o direito a educação para um número maior de pessoas que formam a demanda da EJA.

A Ação Educativa atuou (e atua) nesse sentido, pois como afirma Haddad apud Setubal (2001, p. 79):

Nosso objetivo foi superar a inserção limitadora da educação de jovens e adultos, buscando intervir num contexto mais geral. Foi por isso que participamos intensamente da discussão sobre o direito à educação, lutando pelo reconhecimento de que os jovens e adultos sem escolaridade tivessem direito à educação e que a garantia do exercício desse direito fosse dever do Estado, por meio da educação pública. [...] Nós temos uma postura clara, que é a de não abrir mão do reconhecimento da educação de jovens e adultos como direito.

Na minha dissertação de Mestrado formulei algumas críticas a Ação Educativa. Uma delas é por ter deixado a desejar quanto ao envolvimento dos professores na discussão e elaboração da Proposta Curricular para o 1º Segmento da EJA na década de 1990 (GOMES, 2005). Mas isso não impede que reconheçamos suas contribuições para o debate sobre a Educação das Pessoas Jovens e Adultas, pois estive ativamente participando da organização e da realização do Fórum Internacional da Sociedade Civil (FISC) e da Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI) considerando como oportunidades para refletir e construir novas diretrizes para a educação de jovens e adultos. Ressalta que:

Diante da CONFINTEA VI, colocamos nossa energia na elaboração coletiva do documento brasileiro, de maneira a retratar, sem máscara, a realidade dos avanços e retrocessos na EJA no Brasil. Participamos dos eventos nacionais e regionais preparatórios e nos envolvemos de maneira plena na organização do Fórum Internacional da Sociedade Civil (FISC). [...] É nosso papel fomentar o debate e a construção de unidade de posições e de forças entre entidades da sociedade civil em defesa do direito humano à Educação de Jovens e Adultos. (Ação Educativa, 2009, p. 1).

A defesa do direito humano à educação é sintomático. Trata-se do reconhecimento da situação de descaso do poder público com o compromisso assumido em garantir Educação para Todos (EPT). Mesmo que se reconheça que a educação deve tornar-se marca da ascensão à cidadania, no Brasil a sociedade ainda está distante de consolidar essa concepção. Aqui ainda ocorrem situações em que os que mais precisam não são contemplados pelas políticas educacionais. O que deveria ser um direito indiscutível – o acesso garantido à educação como condição de cidadania – ainda não é realidade na vida de todos os brasileiros. Esse direito tem sido **concedido** de forma que não atende principalmente aqueles que se encontram distantes da legitimidade civil, política e social.

Garantir esse direito fundamental, para Vaidergorn (2000) seria uma forma de reconhecer “[...] a importância da ‘cultura política’, advinda pela educação, como fundamento da democracia e instituidora dos direitos de cidadania.” (p. 2). Não garantir o direito a educação a todos, como um direito humano fundamental, é uma forma de não promover a inclusão de todos os sujeitos no processo formativo que por sua vez não promove a inclusão social e, portanto, impede o exercício da cidadania e mantém a desigualdade social, mesmo que teoricamente as políticas educacionais sejam justificadas pelo discurso da equidade social.

Passamos o século XX falando da necessidade de se considerar as necessidades e interesses de diferentes grupos sociais e culturais nas ações situadas na EJA (como mostrado no Capítulo II). Entramos no século XXI propondo políticas mais equitativas, mas continuamos prorrogando as mudanças necessárias na educação, prossegue a insistência em políticas de governo que se perdem no caminho em direção a seus objetivos e metas, carecemos ainda como ressalta Di Pierro et al (2001, p. 69) de “[...] uma investida mais decidida no sentido de superar a exclusão educativa e cultural de amplos setores da população, coordenando ações sistêmicas no campo da educação de crianças, jovens e adultos, na escola e fora dela.”

O direito à educação não pode ser delegado a grupos específicos da população, mas a todos indiscriminadamente, sem importar a idade ou as condições sociais, culturais e econômicas. O que quero dizer é que a educação, mais especificamente a EJA, deve atender a todos na sua diversidade, sem diminuir o valor e as experiências que cada grupo, respeitando a identidade dos diferentes sujeitos individuais e coletivos, o que não justifica a pulverização de ações pontuais, que privilegie o atendimento tópico das diferenças.

A Ação Educativa se interessa pela questão da diversidade de sujeitos que formam a demanda da EJA. No seu documento que objetiva contribuir para o debate na EJA no processo de preparação da CONFINTEA VI apresenta questões que considero basilares para se refletir sobre a diversidade de sujeitos envolvidos nesta:

Quem são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos? Quem são os(as) estudantes, as educadoras e os educadores da EJA? Ao levarmos em conta que a EJA atende aqueles e aquelas que são os mais afetados pelo processo histórico de reprodução das desigualdades brasileiras, como as políticas de EJA vêm encarando tais desigualdades e diversidades referentes a idade, gênero, raça, etnia, regionalidade, campo/cidade, deficiências, orientação sexual, entre outras? (AÇÃO EDUCATIVA, 2009, p. 6).

Essas questões podem produzir resultados que podem orientar a elaboração de políticas de EJA muito mais consistentes, porque vão mostrar a realidade desses sujeitos com suas marcas históricas, culturais, sociais e econômicas tornando os conteúdos das políticas mais próximos da vida dos jovens, adultos e idosos; e mais articuladas no sentido de prover uma formação, além de pautada na diversidade, permanente (ao longo da vida), contínua (dando chance aos sujeitos para que conquiste o mais alto grau de formação possível) e integral (aliando formação científica com formação política, cultural e laboral).

Os educandos jovens e adultos devem ser conhecidos, reconhecidos e valorizados, pois temos um histórico de baixa prioridade que vem sendo atribuída a EJA e que tem relação com o pouco reconhecimento e os estereótipos negativos que são vinculados a ela e aos educandos jovens, adultos e idosos. A identificação dessas pessoas como frágeis, sem educação, pouco cultas, vulneráveis etc. é um prejuízo e uma grave distorção. A Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (2009) defende que os educandos de EJA – cidadãos e sujeitos de direito – tem, ao contrário,

[...] múltiples conocimientos, habilidades y experiencias. El reconocimiento del patrimonio cultural de las personas jóvenes y adultas en proceso de alfabetización, recuperando sus conocimientos, representaciones, expectativas y habilidades así como sus contextos y necesidades, es una tarea urgente y pendiente, que antecede a la puesta en marcha de políticas y programas en el campo de la EPJA. (p. 2).

Defender a complexidade dos seres humanos jovens, adultos e idosos no que diz respeito ao “patrimônio cultural” é um dos passos fundamentais para o comprometimento com a aprendizagem efetiva e significativa dessas pessoas. Mas sem deixar de considerar que esse patrimônio é mutável, estar em permanente construção e que a EJA pode contribuir qualitativamente nesse processo se estiver *organizando-se* para isso.

A EJA deve assumir uma função que seja solidária para com a diversidade dos sujeitos, deve contribuir para que as diferenças não sejam usadas para aprofundar as desigualdades já bastante acentuadas, principalmente pela distribuição desigual da riqueza. Educar para e na diversidade não é se limitar a realizar determinadas atividades (festinhas) nas datas comemorativas, em dias específicos do calendário escolar. Não é exaltar o negro apenas no “Dia da Consciência Negra”, o índio no “Dia da Raça”, a mulher no “Dia Internacional da Mulher”, os idosos no “Dia do Ancião” etc., mas garantir que sejam evidenciados permanentemente nas atividades realizadas pelas instituições formativas. Tanto nas ações que envolva comunidade mais ampla quanto nas que contemple toda a comunidade escolar e as voltadas especificamente aos estudantes o que exige que as disciplinas reconsiderem a primazia de determinados conhecimentos, como o científico por exemplo.

A Ação Educativa (2009) reafirma que não se pode negar a importância da diversidade para que se desenvolva políticas no Brasil que se volte, ou mantenha seu foco, na demanda e que esteja solidária com os grupos que tem se mobilizado para enfrentamento das desigualdades dentro da Educação de Jovens e Adultos. Diversidade e desigualdade são temáticas presente nos diferentes discursos e agendas de ação de educadores(as), ativistas de movimentos sociais e gestores e gestoras de políticas de EJA. Tal enfrentamento tem perpassado pela preocupação em se defender propostas e ações mais consistentes com referência à formação de educadores(as), dimensão ao meu ver tratada com um certo descaso pelo documento final da CONFINTEA VI.

As reivindicações e propostas representam alguns avanços importantes, entretanto:

[...] persiste o desafio de traduzir este “consenso” em políticas de formação consistentes, coerentes, articuladas e continuadas que ultrapassem a predominância de iniciativas (quando existentes) de cursos pontuais de pequena duração que não geram mudanças efetivas nas práticas pedagógicas. E nesse esforço, um cuidado é fundamental: o de não se usar a chave da “diversidade”, que abre possibilidades de articulação e alianças, para diluir e dar um tratamento homogêneo que despolitiza as especificidades, as possibilidades e as tensões e conflitos inerentes a cada um deles. (Ação Educativa, 2009, p. 6).

Nesta avaliação a Ação Educativa deixa claro que na concretude das práticas produzidas a partir das políticas de EJA implementadas no Brasil o que tem sido pautado nos diferentes espaços coletivos, como os fóruns, pouco tem sido considerado. O que mostra que na EJA ainda convivemos com questões que, embora não sendo inéditas, desafiam as políticas neste campo, como é o caso da diversidade e da inclusão.

Portanto recomenda que é preciso mais ousadia para que a questão da diversidade se torne basilar para a definição de eixos estruturantes das políticas municipais, estaduais e nacional voltadas para a EJA que considere “[...] a realidade de seus sujeitos, os impactos cotidianos do racismo junto a seus estudantes e nas práticas pedagógicas e o desafio de que a problemática seja assumida pelo conjunto da sociedade brasileira.” (Idem).

Pautar a realidade dos sujeitos é reconhecer a variedade de fatores que contribuem para que os jovens, adultos e idosos sejam o que são. Questões como diversidade, desigualdade, exclusão social e cultural se articulam de várias formas com as maneiras que homens e mulheres de todas as idades agem em relação ao ambiente. A discussão sobre os problemas ambientais tem muito a ver, por exemplo, com a questão da situação econômica de um determinado grupos de sujeitos (pobres) que lidam diretamente com os recursos naturais e que, muitos deles, dependem desses recursos para sobreviver.

Os seres humanos devem ter acesso a uma alimentação saudável não só por uma questão biológica, mas também como um fator de direito a cidadania. As pessoas que passam fome ou tem uma alimentação que não satisfaz suas necessidades nutricionais diárias tem a cada dia sua dignidade, sua humanidade negada. Elas não devem ser proibidas de produzir e, portanto, de fazer uso da natureza para sua sobrevivência, mas deve ser solidária consigo mesmo com seus pares e com os de outros grupos que dependem dos recursos naturais para ter qualidade de vida. Tendo conhecimento sobre as consequências do uso predatório da natureza pode fortalecer a luta contra as indústrias que muitas vezes sem necessidade causam impactos naturais irreversíveis. Grande parte dos sujeitos da EJA são pais e mães conhecedores desses problemas e, por isso, podem atuar de forma mais concreta na formação dos seus filhos, criando a possibilidade de um mundo melhor.

Diante de um mundo com graves problemas, como os ambientais, a Ação educativa (2009) ressaltou que a realização da CONFINTEA VI, no Brasil, poderia ser uma oportunidade para reafirmar o papel que a Educação de Jovens e Adultos pode desempenhar na busca de resolução, juntamente com outras políticas, de muitas mazelas produzidas pela crise global, cuja abrangência vai além do âmbito econômico e financeiro. Ela se configura como uma crise civilizatória para qual a solução ainda precisa ser construída e aposta na força da EJA como um dos caminhos para garantir um futuro mais promissor para a humanidade. Trata-se de uma preocupação de colocar a educação como espaço onde os sujeitos possam melhorar suas vidas inclusive quanto o meio ambiente visto que “O sistema produtivo e a atuação do ser humano no planeta têm levado a uma crise ambiental que condena o futuro da humanidade.” (Idem, p. 2).

Tanto professores e estudantes da EJA, enquanto sujeitos históricos, devem se referenciar no que Kein (2003) defende enquanto eixos importantes para uma formação pautada nas diferentes interações que impactam no ambiente, que podem ajudar no processo civilizatório. A formação deve levar os sujeitos a reconhecer a importância que tem a delicadeza com que as interações, desde as mais simples até as mais complexas, ocorrem em todos os níveis da vida em sociedade e nos diferentes ambientes constituintes da biosfera. Deve considerar também a relevância da sensibilidade para perceber, estas interações e para descobrir de que forma se pode participar destas interações, assim como possibilitar uma consciência crítica sobre a significação da admiração decorrente de nossa participação de um universo de diferentes e de diferenças e sobre a necessidade de se respeitar a todos com os quais compartilhamos o lugar e o tempo neste nosso planeta. Para isso é necessário afinamento para criar interações que multiplicam e não que dividem e mutilam.

Essas são formas alternativas de resposta que se contrapõem aos discursos de que a educação tem que dar respostas ao mundo globalizado competitivo, tornando-se fator adaptação do homem a produção em grande escala e ao livre comércio. Werthein (2002) afirma que vivemos num mundo bastante competitivo o que tem ampliado a demanda por mais conhecimento e informações; que as transformações viabilizadas, ou que estão em processo, tendem a continuar atingindo a estrutura social, de uma forma bastante ampla, causando crescentes incertezas quanto ao futuro e tornando ainda mais complexa as relações sociais.

Para o referido autor as tendências atuais do mundo globalizado estão valorizando e dando destaque à inteligência distribuída que é a própria automação que usa microprocessadores distribuídos como parte do seu sistema para conseguir menores tempos de substituição, maior qualidade, reduzir desperdício e aumentar a velocidade de produção e elevar continuamente a qualidade do que é produzido. O ser humano, ou melhor, o trabalhador neste sentido deve dispor de formação que lhe desenvolva as capacidades necessárias para a indispensável adaptação a mercados em constante mutação e oscilação. A EJA neste caso deveria garantir uma formação para a competitividade.

Nesse sentido, competitividade tem sido considerada uma palavra de ordem fundamental na determinação do comportamento do “cidadão” para os neoliberais. Isso ameaça a “cultura de paz”, o pensar, o decidir, o construir, o desconstruir e o reconstruir juntos. A dimensão política na educação é vista como uma ameaça ao livre mercado, à competição no mundo globalizado, e os jovens e adultos pouco ou não escolarizados devem ser arrebatados pela escola para poderem participar dessa competitividade.

A educação de jovens e adultos, ao contrário das metas neoliberais, deve estar a serviço de uma sociedade mais feliz que só se afirma na possibilidade da universalização do patrimônio cultural e não num projeto unilateral e excludente. Por isso, é necessário mantermos a nossa indignação e agirmos politicamente para termos acesso a espaços educativos “[...] menos racista, sexista e enviesado em termos de classe, com práticas de ensino orientadas de forma mais crítica e relações mais estreitas entre as escolas e a comunidade.” (APPLE, 1999, p. 7).

Diferentes organismos, principalmente os internacionais como a UNESCO, tem apontado a educação como um caminho para solucionar muitos dos principais problemas que assolam a sociedade como a pobreza, a má distribuição de renda, a falta de emprego, a má qualidade na saúde e na habitação. Esta visão de educação como antídoto ou “solução mágica” coloca uma responsabilidade muito grande à educação que sozinha não dá conta de assumir. Mas o que devemos considerar é que esta pode contribuir significativamente para uma vida melhor. A educação, e a EJA, portanto, não pode deixar de se preocupar com essas questões. Deve se articular com as ações em outros campos para tentar mudar para melhor as condições sociais, com atenção a diversidade, aos grupos excluídos e aos problemas que põem em risco a sustentabilidade do planeta Terra, ou seja:

Os governos têm que fazer a sua parte nos outros campos sociais e o sistema produtivo deve se constituir sob outro paradigma, com maior respeito ao meio ambiente, distribuição de renda e mais empregos. Só assim é possível que a educação em geral e a EJA, em particular, tenham um papel relevante. (Ação Educativa, 2009, p. 2).

A EJA deve fazer parte de um conjunto políticas sociais que deve coexistir com as políticas econômicas no sentido de torná-las mais humanizada. É num conjunto articulados de políticas que a EJA pode cumprir sua função de ajudar na transformação social, possibilitando a melhoria das condições de vida de uma parcela ampla da população que ainda sofre com as mazelas do capitalismo como a homogeneização cultural, exclusão social e degradação ambiental.

A educação e a aprendizagem, diante disso, não basta apenas serem ao longo da vida, mas para melhorar a qualidade de vida. É pouco útil um modelo de formação que ocorra durante toda a vida sem provocar mudanças para melhor nas condições sociais, culturais, econômicas e ambientais das pessoas. No Brasil ainda temos muitas pessoas que não tem acesso à educação, muito menos educação ao longo da vida. As que conseguem inserção nas instituições educacionais encontram uma educação que não condiz com as suas expectativas.

Dessa forma fica muito difícil à educação, especialmente à EJA, cumprir seu papel transformador das condições de vida da população, pois esta chega ao século 21 com imensos desafios de conquista de espaço na agenda educacional e de superação de velhas práticas e concepções equivocadas (KEIN, 2003).

É frente a esta realidade que a Ação Educativa cobrou que a CONFINTEA VI deveria ser um espaço mais compromissado com a população onde se denunciasses os problemas que a EJA apresenta e se assumisse compromissos frente aos setores ainda excluídos ou com acesso limitado à educação, tanto na Amazônia que tem sido palco de injustiças e conflitos sociais, além de importantes questões ambientais quanto no Brasil e na América Latina, onde se realiza o encontro, uma região que tem experienciado ultimamente uma reversão das políticas neoliberais e ascensão de governos progressistas. Isso coloca desafios, principalmente para a sociedade civil, entre eles o de

[...] trazer toda a inspiração das mudanças já ocorridas nessa região e no Brasil, mais especificamente, e seus atores sociais para dentro do encontro promovido pela UNESCO para que fossem considerados nos compromissos a serem firmados pelos governos frente a um mundo real, concreto, injusto, não conciliatório. (AÇÃO EDUCATIVA, 2009, p. 2).

Afinado com essa visão o Documento Nacional reconhece que as perspectivas para a EJA no Brasil são amplas, pois, segundo Brasil (2009a), a dinâmica sociocultural e política de nossa sociedade, bem como o envolvimento dos movimentos sociais que, nas últimas décadas, disseminaram a consciência sobre os direitos humanos, sociais, culturais e ambientais aponta para uma nova configuração da EJA como um campo específico de direitos e de responsabilidade político-educacional. Entretanto, estes avanços são ainda tencionados pela persistência de situações de exclusão de parcela significativa da população e por limitações no âmbito das políticas sociais. Este cenário demanda dos gestores públicos, educadores e movimentos sociais a realização de esforços para a garantia do direito à educação de jovens e adultos, buscando novas formas, espaços e propostas político-pedagógicas adequadas às especificidades deste público. Configura-se, assim a necessária articulação intersetorial que integre as políticas educacionais às políticas de cultura, saúde, emprego e geração de trabalho e renda e às possibilidades apresentadas pelas novas tecnologias de comunicação e informação.

Ver-se então a CONFINTEA VI como uma oportunidade estratégica para desencadear processos cada vez mais articulados de fortalecimento nacional da EJA que não deveriam ser encerrados com a realização da Conferência em 2009.

3.3 CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CONFINTEA VI): AVANÇOS E LIMITES

O documento final da CONFINTEA VI denominado “Marco de Ação de Belém”, na sua apresentação brasileira, ressalta que o Brasil não apenas foi o primeiro país do hemisfério sul a sediar uma CONFINTEA, mas também, junto aos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, mobilizou milhares de pessoas em encontros estaduais, regionais e nacional (ver quadro 1) para discutir o estado da arte em educação de jovens e adultos no Brasil, incorporada no documento de base apresentado à UNESCO.

QUADRO 1: Participantes do Encontro Nacional que elaboraram o Documento Nacional segundo segmento auto-declarado

Segmento	Nº Total
Aluno de EJA	22
Professor de EJA	43
Educador de EJA, Campo e Indígena	4
Fórum EJA	28
Movimento Social	18
Movimento Sindical	15
Gestor Estadual, Distrital, Municipal	70
Sistema S (segmento empresarial)	7
ONG	6
Universidade / CEFET	30
Conselho de Educação	5
Outros: Legislativo, Serviço Social	3
GT IntraMEC/Interministerial e CNAEJA	25
Observadores	1
Sem Informação	3

Fonte: Mapeamento da Participação no Encontro Nacional Preparatório à VI CONFINTEA, anexo 1 do Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos

O Encontro Nacional realizou-se em Brasília entre os dias 28 e 30 de maio de 2008 onde foi elaborado o documento base nacional, a partir das produções dos encontros estaduais e regionais, o qual foi apresentado na Conferência Latino-Americana, realizada em setembro de 2008, no México. Haddad (2009) ressalta o caráter participativo do documento brasileiro:

[...] ocorreu um amplo processo participativo que, para além de construir um documento que pudesse refletir a diversidade de questões produzidas pelos diversos sujeitos e regiões teve o objetivo de mobilizar atores sociais para o tema da EJA e da CONFINTEA, numa ação preparatória para o encontro de Belém. Em todo esse processo houve forte presença dos fóruns de EJA, que conduziram as consultas no plano estadual e regional. Além disso os fóruns priorizaram seus esforços em participar do encontro oficial em Belém, disputando vagas e produzindo pressão para que houvesse financiamento para a participação de um maior número de representantes dos fóruns. (pp. 365-366).

Desde o Relatório Síntese Regional da América Latina e Caribe já se reconhecia o diferencial do Brasil na forma de produzir seu Documento Nacional. De acordo com as diretrizes do *Institute for Lifelong Learning* da UNESCO (UIL), as principais fontes de informação para o relatório da América Latina e Caribe foram os relatórios nacionais para o CONFINTEA VI preparados por governos, ministérios de Educação e departamentos de Educação de Adultos durante o primeiro semestre de 2008, com base em um **questionário** distribuído pelo UIL a todos os países e regiões. Vinte e cinco dos 41 países e territórios que compreendem a região apresentaram relatórios: um na América do Norte, sete na América Central, dez na América do Sul, e sete no Caribe.

A sugestão do UIL de que fossem organizadas comissões nacionais foi adotada em poucos casos, mas a maioria dos relatórios foi produzida por funcionários de departamentos de Educação de Adultos, ou por consultores contratados para essa tarefa. No caso do México e da Colômbia, também foram produzidos documentos independentes e complementares por especialistas em Aprendizagem e Educação de Adultos (AEA). Somente em alguns países – notadamente Brasil e Uruguai – os relatórios foram elaborados por meio de processos participativos que incluíram outros atores além de órgãos governamentais (América Latina e Caribe, 2008).

Vale ressaltar que tivemos e temos ações que deveriam ser mostrada e podem servir de base para se pensar e implementar as políticas para EJA tanto aqui no Brasil quanto em outros países seja pelos aspectos positivos seja pelos negativos.

Na esfera governamental, sem perder de vista o papel dos movimentos da sociedade civil nas articulações e pressões por políticas educacionais, o Brasil tem desenvolvido várias ações no âmbito da EJA e constam, inclusive no Documento Nacional: o Programa Alfabetização Solidária (PAS), lançado em 1996 pelo Conselho do Comunidade Solidária, órgão da Presidência da República e que em 1998 passou ser ONG; Programa Recomeço – Supletivo de Qualidade (em 2001), que oferecia apoio financeiro aos governos municipais e estaduais integrantes do Projeto Alvorada das regiões Norte e Nordeste; em 2004 o Programa Recomeço mudou para o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos – Fazendo Escola que consiste na transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros em favor de Estados, Distrito Federal e Municípios; em 2003, início foi lançado como uma das prioridades do governo o Programa Brasil Alfabetizado (PBA); o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) que torna obrigatória a oferta de EJA na rede de escolas técnicas e incentiva redes estaduais a também

ofertarem essa modalidade; o Programa Saberes da Terra que surgiu em 2005 e atualmente integra a Política Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) com a denominação de ProJovem Campo – Saberes da Terra; o Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional (PLANFOR) lançado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), em 1995, cuja missão era a promoção da educação profissional no nível básico; O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998 como iniciativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), lançado em 2005 e executado pela Secretaria Especial de Juventude da Presidência da República; O Projeto Educando para a Liberdade, desenvolvido entre 2005 e 2006, promoveu uma aproximação inédita entre o MEC e o Ministério da Justiça, com apoio da Unesco, com o objetivo de afirmar o direito à educação e melhorar as condições de sua oferta nos presídios brasileiros (BRASIL, 2009a)

Essa extensa lista mostra a diversidade de iniciativas formativas destinadas para pessoas jovens e adultas do Brasil nos últimos quinze anos e em que pese seus distanciamentos e desencontros enquanto políticas, mostra que não estamos parados, que num “processo de ensaio e erro” a articulação entre governos e movimentos da sociedade civil tem criado alternativas educacionais na área da EJA.

As orientações do Marco de Ação de Belém que oferecem uma diretriz que permite ampliar o nosso referencial na busca de uma Educação de Jovens e Adultos mais inclusiva e equitativa, incluem várias recomendações do documento brasileiro reconhece a UNESCO (2010a). Esse reconhecimento é importante, pois é afirmativo do papel que os movimentos pela EJA tem assumido no Brasil, especialmente pelos Fóruns de EJA. Mas é necessário ressaltar que no Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE), elaborado em 2009, não aparecem os dados sobre as ações efetivadas no Brasil. Está ausente na tabela 2.1, que mostra os exemplos das principais políticas específicas de aprendizagem e educação de adultos, introduzidas desde 1997; no quadro 3.1, que destaca os países que tem programas de alfabetização como uma área chave; no quadro 3.2, que aponta exemplos de iniciativas de educação e ensino profissionalizante; no quadro 3.3, que dá destaque a programas de educação de adultos oferecidos em universidades; na tabela 4.2, que mostra a porcentagem de participação de adultos em contextos formais ou não formais de educação e treinamento; na tabela 5.1, que trata das qualificações e níveis de formação de profissionais em educação de adultos; na tabela 6.1, que mostra as alocações para a educação de adultos

como parcela do orçamento de educação; e na tabela 6.2, que evidencia a evolução dos gastos públicos em educação de adultos.

O GRALE, segundo a UNESCO (2010), é o resultado do trabalho conjunto de muitas pessoas ao longo de várias fases. No final de 2007, os Estados-Membros da UNESCO foram solicitados, com base em um conjunto estruturado de questões e temas, a apresentar um Relatório Nacional sobre os avanços na educação de adultos e na política e prática da educação desde a CONFINTEA V, em 1997. Estas orientações abrangeram as áreas-chave de política, governança, participação, provisão, qualidade e recursos. Um total de 154 Relatórios Nacionais foi apresentado apontando a situação da aprendizagem e educação de jovens e adultos em cada um desses países. A maioria foi entregue em tempo e em **formatos que permitiram sua utilização** na preparação dos Relatórios-Síntese Regionais para a África Subsaariana, os Estados Árabes, a Ásia e o Pacífico, a Europa e a América do Norte e a América Latina e o Caribe, ou seja,

O Relatório Global usa as informações e análises contidas nos cinco Relatórios-Síntese Regionais, juntamente com dados estatísticos comparativos e de pesquisas (quando disponíveis) e material contextualizador, baseado em pesquisa, para fornecer uma visão global dos problemas e desafios que a aprendizagem e educação de adultos enfrenta hoje, e um conjunto de discussões temáticas em torno de dimensões-chave para a ação. (UNESCO, 2010, p. 15).

Essa questão da **formatação** evidencia um dos porquês da não inclusão de vários dados do Documento Nacional: por não estarem em acordo com o “questionário” da UIL usado tanto para a Declarações Finais das Conferências Regionais Preparatórias para a Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI) quanto para os Documentos Nacionais.

No caso de vários países da América Latina e Caribe ressalta-se que a necessidade de complementar esses relatórios nacionais para a CONFINTEA VI com fontes adicionais de informação tornaram-se evidentes os arranjos alternativos dado que: a) nem todos os países prepararam e submeteram tais relatórios; b) na maioria dos casos, os relatórios focaram as perspectivas e ações governamentais; c) muitos adotaram uma abordagem descritiva e pouco crítica; e d) o foco maior foi nas políticas e normas em vez da implementação. Isso tornou a sistematização dos relatórios problemática, pois muitos não acompanharam a estrutura previamente determinado se pautando nas informações de apoio que foram retiradas de muitos e diversos outros relatórios nacionais e regionais e estudos sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (AEA) na região que foram produzidos nos últimos anos. Informações

disponíveis na internet, nos *sites* dos ministérios da educação e outras instituições e programas relevantes também foram utilizadas (América Latina e Caribe, 2008).

O encontro dos países da América Latina e Caribe (Cidade do México – México), juntamente com o da Ásia e Pacífico (Seul – Coreia do Sul); o da África (Nairobi – Quênia); o da Europa, América do Norte e Israel (Budapeste – Hungria); e o dos Estados Árabes (Túnis – Tunísia) formaram o conjunto de cinco encontros regionais preparatórios a CONFINTEA VI. Nesses encontros foram produzidos os textos das regiões (que eu chamo de agendas) que, segundo Haddad (2009), contaram com a participação de delegações nacionais representando a maioria dos Estados-membros das regiões, incluindo ministros, vice-ministros e secretários de Estado responsáveis por educação de adultos, além de setores de organizações não-governamentais, que no geral procuraram retratar o contexto regional específico e os desafios a serem enfrentados pela educação de adultos nessas regiões e apontar uma série de recomendações, incluindo as políticas públicas necessárias para apoiar ações nos níveis regional e internacional. Isso mostra que:

Esse processo não ocorreu sem forte presença da sociedade civil, em grande parte sob a liderança do ICAE, rede mundial de entidades e movimentos que trabalham com o tema da educação de pessoas adultas. Nos encontros regionais, as organizações da sociedade civil reuniram-se com antecedência, produziram documentos de incidência política e disputaram espaços para influir nos documentos, como já é tradição na maioria dos encontros do sistema das Nações Unidas. (Idem, p. 363).

Esses textos (agendas) é que foram usadas para compor o GRALE, visto que este usou as informações e análises contidas nos cinco Relatórios-Síntese Regionais, juntamente com dados estatísticos comparativos e de pesquisas (quando informados dentro do modelo de questionário distribuído) e material contextualizador, baseado em pesquisa, para fornecer uma visão global dos problemas e desafios que a aprendizagem e educação de adultos enfrenta hoje, e um conjunto de discussões temáticas em torno de dimensões-chave para a ação.

O Relatório Global de Educação e Aprendizagem de Adultos (GRALE) é a primeira avaliação internacional focada nas questões específicas da educação e aprendizagem de adultos. É um documento de referência que oferece uma “visão geral” sobre a discussão de políticas públicas e realizações até o presente momento. Ele lista os principais desafios a serem alcançados e propõe recomendações para melhorar a aprendizagem e educação de adultos.

Segundo a UNESCO (2010), o GRALE está dividido em seis capítulos, mas gostaria de ressaltar alguns pontos do primeiro, do segundo e do quarto. No primeiro que tem como

tema *Os argumentos em prol da aprendizagem e educação de adultos*, contém uma reflexão sobre a importância de Estados, governos e sociedade civil considerarem a Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida necessária enquanto política pública para garantir uma cidadania ativa e produtiva de todos os sujeitos. Chamou a atenção para a CONFINTEA VI como espaço, embora institucionalizado, plural e fértil para o fortalecimento e reconhecimento da educação de adultos como uma ferramenta central no combate à marginalização em todo o mundo, pois sua oferta com qualidade é fundamental para a consecução dos objetivos globais de maior igualdade.

Essa visão de EJA enquanto “aprendizagem ao longo da vida” apresenta um avanço e um retrocesso. O avanço está no fato de colocar o ser humano, situado histórica, social, cultural, geográfica e culturalmente, como protagonista dessa aprendizagem. Antes não se colocava com esta clareza o que provocou algumas discussões teóricas acerca do que significa esse termo. Lima (2007) reflete, por exemplo, sobre a possibilidade deste termo ser usado pela “mão direita de Miró”, ou seja, por grupos afinados com as visões neoliberal e conservadora. Mas percebo um esforço para que uma visão mais crítica e humana da aprendizagem ao longo da vida permeasse as discussões e proposições na CONFINTEA VI.

Isso se verifica no GRALE quando aponta que ao assumir a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, a educação de adultos tem um papel considerado fundamental que é garantir a busca da equidade e da justiça social, juntamente com a manutenção da democracia e da dignidade humana. A aprendizagem ao longo da vida só será um dos meios de cidadania se, além destas garantias, estiver comprometida com as conquistas de muitos povos, pelo menos nos instrumentos legais, no que diz respeito aos direitos e liberdades fundamentais: de aprender, de se expressar, de ir e vir, de mudar de religião, de se associar. Esses direitos, garantidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, se articulam com outros direitos conquistados dentro de cada país.

No Brasil a EJA é direito garantido na Constituição Federal de 1988, um passo fundamental para se garantir cidadania, mas esse não é o único que garante a cidadania plena. Para que sejam realmente cidadãos os sujeitos precisam exercer outros direitos; o de moradia digna, o de atendimento à saúde gratuito e de qualidade, o de ter saneamento básico como um dos garantidores de qualidade de vida, o de ter uma alimentação saudável e nutricionalmente suficiente para todos. Isso mostra que cidadania se garante com um conjunto de políticas, em diferentes frentes, para que abarquem as necessidades vitais de homens e mulheres na concretude de suas vidas.

Um grande impasse que vivemos no Brasil, a exemplo do que ocorre em muitos países em situações parecidas quanto ao desenvolvimento econômico, social e cultural, é que não conseguimos que as políticas públicas sociais garantam na prática o exercício dos direitos conquistados. A EJA enquanto direito não tem sido realidade para muitas pessoas, pois “Para a maior parte dos jovens e adultos, não há qualquer oferta de educação; quando há, é uma ‘educação de menor’ e, na maioria das vezes, ‘de muito baixa qualidade’ [...]” (MACHADO, 2009, p. 29).

É notório que o direito à educação, que se fosse exercido por todos abriria muitas portas inclusive para acessar outros direitos, não é exercido, no Brasil, pela totalidade dos sujeitos. Portanto a EJA entendida como aprendizagem ao longo da vida será um fator de inclusão se ajudar a melhorar a sociedade, se contribuir para que esta seja menos desigual, menos elitista. Essa possibilidade começa a ser construída garantindo que todos exerçam o direito de educar-se.

O GRALE ressalta que a EJA enquanto direito deve estar no cerne da “agenda global futura da educação de adultos”. Eu diria que a garantia desse direito é necessário se realizar agora, no presente, pois é agora que a necessidade por educação de qualidade está colocada. Concordo, portanto que se a EJA, entendida como aprendizagem ao longo da vida, tem valor real em todas as esferas da vida ela deve primar pelo protagonismo pessoal e social de pessoas e grupos ainda excluídos da educação, permitindo que os sujeitos se preparem para agir, refletir e responder adequadamente aos desafios sociais, políticos, econômicos, culturais e tecnológicos com os quais se deparam ao longo de suas vidas.

Esse avanço na concepção de “aprendizagem ao longo da vida” se dá pelo que considero um retrocesso, que é não considerar o termo “educação ao longo da vida” que a meu ver é muito mais abrangente, pois pode abarcar, por exemplo, a discussão mais profunda sobre o ensino que é ainda a principal função do docente.

A visão de educação que inclui a todos aparece também no quarto capítulo que trata da *Participação e equidade na educação de adultos* revisando padrões de participação e acesso à educação de adultos. Considera que equidade é central para qualquer nova visão da aprendizagem e educação de adultos, visto que o acesso equitativo e a participação são manifestações claras de inclusão educacional e justiça social sustentáveis em que pessoas de todas as idades possam exercer o direito à educação básica, que é um pré-requisito para as aprendizagens futuras.

Especifica os obstáculos para o aumento dos níveis de participação: **Barreiras institucionais** que incluem práticas e procedimentos institucionais que desencorajam ou

impedem a participação, como a falta de provisão ou de oportunidade (no momento ou local certo), cobrança de taxas altas dos usuários, ou exigência de qualificações para a admissão. Estes tem impacto sobre adultos de todas as idades, mas especialmente sobre as pessoas pobres e com menor nível educacional. **Barreiras situacionais** surgem de uma situação de vida do indivíduo em um determinado ponto no ciclo de vida familiar (por exemplo, cuidados com os filhos ou pais) e na vida profissional (por exemplo, falta de tempo ou recursos suficientes para o estudo), as quais são mais perceptíveis no início e meados da vida adulta, atingindo particularmente as mulheres. Além destas, o local de residência e fatores relacionados ao *status* de minoria linguística e étnica também podem ser barreiras de natureza situacional. **Barreiras disposicionais** referem-se a fatores psicológicos, que podem impedir uma decisão individual de participação (por exemplo, a percepção de recompensa ou utilidade da participação, autopercepção e outras atitudes). Essas barreiras são particularmente prevalentes entre os pobres, os pouco alfabetizados ou os idosos. Tais atitudes podem muitas vezes estar enraizadas em memórias ambivalentes da educação e formação inicial, mas também na crença de que a educação de adultos tem pouca relevância para melhorar a própria vida e as perspectivas de emprego. Diante disso propõe as direções que a política de educação de adultos deve tomar para superar tais obstáculos. (UNESCO, 2010).

Como afirmei acima, a participação é um forte componente da garantia de inclusão. Na educação ela é fundamental para que os sujeitos antes excluídos sejam também protagonistas da transformação das suas condições de vida nas várias dimensões: social, cultural, econômico.

No segundo capítulo que tem como tema *O ambiente da política pública e o marco de governança da educação de adultos*, apresenta uma discussão interessante sobre o papel da EJA no esforço de desenvolvimento na perspectiva das três dimensões acima assinaladas. Segundo a UNESCO (2010, p. 27)

Reconhecer a importância da educação de adultos para alcançar o desenvolvimento social, cultural e econômico sustentável significa um compromisso político explícito e visível traduzido em política pública. Também significa alocar os recursos necessários para implementar bem as medidas. A base de qualquer política pública deve ser que a educação de adultos é um direito de todos, sem exceção.

Considero que o reconhecimento desses três tipos de desenvolvimento, que para mim devem ser intrinsecamente relacionados quando da definição de políticas educacionais, é um avanço em direção a uma EJA que vai além do seu histórico entendimento enquanto espaço de preparação de mão de obra para o mundo produtivo. A sua função não deixa de ser o de

contribuir para o desenvolvimento econômico, mas ganha amplitude quando passa a ser basilar para o desenvolvimento social e o desenvolvimento cultural. Melhor seria se estes últimos tivessem maior relevância em relação ao primeiro na tessitura das políticas educacionais, especialmente nas de EJA. Essa seria uma forma de colocar o ser humano e suas circunstâncias de vida no cerne das políticas se aproximando do aconselhamento de Freire (1987) no diz respeito à necessidade de colocar o povo, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que o desafia, exigindo-lhe resposta, não a um nível intelectual apenas, mas principalmente ao nível da ação.

No GRALE o termo “sustentável” aparece ligado a essas três dimensões – desenvolvimento social, desenvolvimento cultural e desenvolvimento econômico – que permeiam a vida de quase todas as pessoas deste planeta, principalmente a população dos países capitalistas. Reconhecê-las como eixos importantes nos quais devem se pautar as ações educacionais é uma conquista que revela o papel que os movimentos da sociedade civil tem exercido no sentido de melhorar continuamente a EJA.

Temos um histórico de políticas educacionais no mundo, e no Brasil não é diferente, estreitamente ligada com a questão do desenvolvimento econômico, pautadas em teorias econômicas, muito mais que em teorias educacionais. A educação, com exceção de experiências gestadas e praticadas fora do âmbito estatal ou governamental, tem uma histórica relação com o sistema capitalista. Uma relação, a meu ver, hierárquica, de submissão, visto que a educação sempre esteve organizada para ajudar a produzir riquezas, lucros. A educação tradicionalmente cumpriu a função de tornar o ser humano uma “peça” importante na engrenagem capitalista. Essa realidade não é muito diferente neste início do século XXI (como mostro no Capítulo I). A diferença é que agora os mecanismos de submissão aos ditames capitalistas são mais refinados, a “engrenagem” é muito mais complexa e volátil.

Colocar o desenvolvimento social e o cultural como basilares para a educação, neste caso para a EJA, é um avanço significativo em direção de novas políticas e práticas na educação que coloque o ser humano como protagonista. Esse protagonismo pode ser realidade inclusive quando se adota uma concepção de desenvolvimento econômico sustentável. Pois não tem como tornar o mundo sustentável com um sistema econômico que não valoriza a vida com qualidade, especialmente a dos seres humanos.

O GRALE analisou “tendências”, identificou “desafios” e as “melhores práticas” e por isso considerado o principal documento que serviu de base para os debates na CONFINTEA VI. A UNESCO divulgou, antes da realização da Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI), que o seu principal objetivo era:

[...] chamar a atenção para a contribuição da educação de adultos para o desenvolvimento sustentável em todos os seus aspectos: social, econômico, ecológico e cultural. A conferência irá explorar questões que afetam a educação de adultos no momento, incluindo políticas públicas, estrutura e financiamento, inclusão e participação, qualidade e alfabetização. (UNESCO, 2009, p. 1).

Para isso, segundo a UNESCO, algumas dinâmicas de trabalho seriam interessantes na CONFINTEA VI: através das **mesas-redondas** buscaria oferecer aos participantes a oportunidade de assistir a discussões moderadas por painelistas de alto nível e por debatedores dos Países-membros, a maioria deles ministros. As sessões teriam como foco os seguintes temas: a) Políticas Públicas e Governança para Educação de Adultos; b) Financiamento da Educação de Adultos; c) Alfabetização e Aprendizagem de Adultos; d) Assegurando a Qualidade da Educação e Aprendizagem de Adultos e Avaliando os Resultados da Aprendizagem; e) Os Caminhos para a Educação de Adultos.

Também previu a realização de uma sessão especial sobre “Inclusão e Participação por meio da Aprendizagem e Educação de Adultos” e determinou que as reuniões da **Comissão da Conferência** fossem abertas a todos os delegados. Elas teriam a função de fazer as discussões avançarem a fim de que se obtesse entendimento sobre questões pendentes e sobre as recomendações baseadas no documento de resultados preliminares. As proposições da comissão seriam apresentadas ao Comitê de Redação para considerações. Além desses elementos estatutários, seriam organizadas oficinas por agências das Nações Unidas, organizações não-governamentais e organizações internacionais. Além disso, foi proposta a realização de **oficinas** que tinham quatro objetivos: destacar os mecanismos de implementação e resultados da educação de adultos, facilitar a troca de experiências entre boas práticas, debater o potencial estratégico e desenvolver recomendações que possam ser absorvidas no documento final da Conferência. Os temas das oficinas referiam-se às questões básicas da Conferência.

A CONFINTEA VI apresentou novamente um caráter altamente estruturado como ressaltou o site da Universidade Federal do Pará (UFPA):

[...] um evento para chefes de Estado, a CONFINTEA contará com a participação de um grande número de países-membro da UNESCO, agências das Nações Unidas, agências de cooperação bi e multilateral, representantes da sociedade civil e estudantes de instituições de pesquisa e do setor privado. Visando proporcionar uma importante plataforma para políticas e promoção da aprendizagem de adultos e educação não formal em âmbito global.²⁴

²⁴ <http://www.portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=3394>

Manteve-se, assim, grande parte de interessados pela causa da Educação de Jovens e Adultos distante do seu local de realização. Devido a isto foi organizada a **CONFINTEA Ampliada**, de 1º a 4 de dezembro de 2009, no auditório da UFPA, com o intuito de democratizar e garantir acesso a um maior número de instituições e movimentos sociais relacionados com a Educação de Jovens e Adultos. O evento foi organizado pela UNESCO, em conjunto com as Instituições de Ensino Superior: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Instituto Federal do Pará (IFPA), Governo do Estado do Pará através da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e Secretaria de Estado de Governo (SEGOV) e Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMED).

Essa Conferência teve como objetivo ampliar o acesso dos sujeitos da EJA nas discussões que iriam se efetivar na Conferência via transmissão; garantir núcleos de acessos aos debates via transmissão da CONFINTEA para as 12 regiões de integração do Pará; desenvolver programação integrada entre sujeitos participantes da Conferência e sujeitos locais; construir um banco de dados da CONFINTEA VI.

A CONFINTEA Ampliada contou com uma programação integrada com a própria CONFINTEA VI que:

[...] incluiu a transmissão da conferência para os campi universitários da UFPA, por meio do Portal da Universidade, e debates presenciais no pólo central de recepção Centro de Convenções da UFPA, onde terminais permitiram que os participantes assistissem a programação que acontecia no Hangar – Centro de Convenções da Amazônia. Participaram do evento professores de todos os níveis, estudantes, interessados na temática da EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS e outros.²⁵

Além da transmissão do Hangar para o Centro de Convenções da UFPA das principais atividades da CONFINTEA VI, aconteceram ao vivo na Ampliada mesas redondas com temas significativos para o campo da EJA como: A EJA na América Latina: trajetórias e perspectivas; e A Realidade da EJA na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Algumas considerações a respeito dos resultados da CONFINTEA VI apontam que a mesma não regrediu em relação à Conferência anterior, mas que não houve grandes avanços se for considerada a variedade, a amplitude e a significância das agendas construídas nos movimentos pela EJA durante o processo de preparação da Conferência. Esta é a avaliação de organizações não-governamentais que atuam na educação, participantes da Conferência. Para o professor e coordenador-geral da Ação Educativa, Sérgio Haddad:

²⁵ Idem.

[...] o documento final não recuou em relação ao de 12 anos atrás, de Hamburgo. "As conquistas foram pequenas, não houve um avanço significativo em relação à defesa do direito humano para jovens e adultos", relata. A questão passou a ser considerada como um direito social. A diferença é que, se fosse considerado um direito universal do homem, poderia dar origem a processos judiciais dentro dos países que não o assegurassem.²⁶

Embora seja válida a preocupação de Sérgio Haddad, podemos ressaltar a preocupação com o contexto, pois estamos em plena globalização onde os mecanismos de regulação tem se tornado cada vez mais amplos, como o Banco Mundial que “recomenda” reformas na educação dos países em desenvolvimento e que no Brasil tem sido realizada desde a década de 1990 tendo como base muitos preceitos desse organismo. Além disso, somos herdeiros das promessas da modernidade e, embora as promessas tenham sido auspiciosas e “grandiloquentes” (igualdade, liberdade e fraternidade), temos acumulado um espólio de dívidas, considera Santos (2011). Este afirma que cada vez mais de forma insidiosa, temos convivido no interior de Estados democráticos clivados por sociedades fascizantes em que os índices de desenvolvimento são acompanhados por indicadores gritantes de desigualdade social, exclusão social e degradação ecológica, ou seja,

[...] a promessa de igualdade nunca passou de uma fantasia jurídica. “Uma nova forma de hierarquia se estabelece, desta maneira, sob a forma de uma sociedade individualista e administrativa. Se todos se tornam juridicamente iguais, eles vêm a ser igualmente dominados por uma instância que lhes é superior. A uniformidade, a igualização e a homogeneização dos indivíduos facilita o exercício do poder absoluto em vez de impedi-lo.” Se as promessas da modernidade continham em si um vigoroso potencial emancipatório, o afunilamento deste projeto político-cultural, a par dos avanços e da consolidação do capitalismo como modo de produção, transformou a emancipação e a regulação social em duas faces da mesma moeda. (Idem, p. 13).

Entretanto, diante dessa realidade Boaventura de Sousa Santos nos ensina que temos que optar entre duas posições que se contrapõem: podemos nos reconciliar com a sociedade em que vivemos e celebrar o que existe meramente como existe ou submetê-la a uma crítica radical, transgredindo as fronteiras sociais, culturais, políticas, epistemológicas e teóricas de forma a cumprir o potencial emancipatório das promessas da modernidade. É na segunda posição que Boaventura aposta defendendo o repensar radical das concepções dominantes do direito, como nova atitude teórica, prática e epistemológica.

²⁶ ONGs criticam falta de metas e compromissos para educação de adultos. Postado na em 09/12/2009 - 14:43, por Olavo. Disponível em: www.reveja.com.br

O que apreendo a partir dessas reflexões de Boaventura é que muito mais importante para os que lutam por direitos humanos, neste caso por direito a educação, não é se o que está sendo prometido é direito social ou direito universal, mas que a luta seja para garantir, tanto a nível teórico-discursivo quanto principalmente na prática, *direitos de cidadania*, pois “[...] sem direitos de cidadania efetivos a democracia é uma ditadura mal disfarçada.” (Idem, p. 125)

Dessa forma a luta por direitos devolve ao direito o seu caráter insurgente e emancipador, visto que estamos num mundo em que progressivamente os cidadãos, especialmente as classes populares, reconhecem que as desigualdades não são um dado adquirido, elas traduzem-se em injustiças e, conseqüentemente, na violação dos seus direitos. Essa consciência faz com que reclamem, individual e coletivamente, serem ouvidas e organizam-se para resistir, no entanto:

Esta consciência de direitos, por sua vez, é uma consciência complexa, por um lado, compreende tanto o direito à igualdade quanto o direito à diferença (étnica, cultural, de gênero, de orientação sexual, entre outras); por outro lado, reivindica o reconhecimento não só de direitos individuais, mas também de direitos coletivos (dos camponeses sem terra, dos povos indígenas, dos afrodescendentes, das comunidades quilombolas). É essa nova consciência de direitos e a sua complexidade que torna o atual momento sociojurídico tão estimulante quanto exigente. (Idem, p. p. 18).

Com base em fontes da Rede Brasil Atual, a Reveja (2009)²⁷ publicou que membros da sociedade civil definiram o que consideram cruciais para o desenvolvimento da educação para pessoas jovens e adultos (EPJA). No documento se evidencia a importância da educação para se enfrentar a "atual crise sistêmica e global" (alimentar, energética, financeira, climática e as situações de conflito) e pede-se mais responsabilidade governamental na maximização de oportunidades de aprendizagem e a criação de mecanismos de monitoramento, internos e externos por meio de múltiplas agências que garantam o cumprimento destes compromissos.

Segundo a Reveja (2009), Paul Bélanger, professor da Universidade de Québec (Canadá), e presidente do Conselho Internacional de Educação de Adultos (ICAE) enumera algumas garantias conquistadas. "Conseguimos importantes garantias de direito à educação de imigrantes, de justiça de gênero na educação de adultos, e também na constatação do fato de que se está investindo pouco no tema". Ele lamenta, porém, a falta de metas precisas de combate, por exemplo, ao analfabetismo e de recursos investidos anualmente: "Ainda são

²⁷ ONGs criticam falta de metas e compromissos para educação de adultos. Postado na em 09/12/2009 - 14:43, por Olavo. Disponível em: www.reveja.com.br

compromissos amplos e vagos (*os definidos no documento final*)", critica. Seria necessário, em sua visão, compromissos que pudessem ser medidos nos próximos quinze ou vinte anos.

A principal crítica dos professores é a falta de definição dos valores que devem ser investidos na educação de jovens e adultos. "Propusemos alvos como 6% do orçamento fosse alocado em educação de adultos e metade disso – 3% – fosse para alfabetização de adultos na África subsaariana. Propusemos ainda que os Estados membros preparassem, para os próximos três anos, um plano global [...]", completa Bélanger.

A possível erradicação ao analfabetismo só poderá acontecer quando os países criarem um fundo de combate, como foi feito em Burkina Faso, na África. Segundo Bélanger, esse fundo corresponde a 8% do orçamento de educação e afirma que "O problema da educação de adultos é que não é institucionalizada, então acaba marginalizada. No momento de uma crise no país, é o primeiro orçamento reduzido. Nunca se reduz a verba das escolas, dos hospitais, porque não podem ser comprimidos."

A Reveja também afirma que Sérgio Haddad considera que o documento não conseguiu mostrar uma visão latino-americana, e que é muito difícil a luta frente a países como os Estados Unidos e o Canadá. Já os países europeus tem uma visão reduzida do conceito da educação de adultos, com foco na lógica do treinamento para o trabalho. A demanda desse tipo de educação é para a adaptação dos adultos a uma realidade de mudança social, mas muito focado na perspectiva do emprego. É uma grande contradição porque é uma sociedade que produz cada vez menos emprego e cada vez mais trata o tema da educação como capacitação para o trabalho, como se a culpa da não existência de empregos fosse muito mais um problema de formação para o exercício dessa profissão, analisa Haddad.

Segundo Paul Bélanger, conquistou-se avanços importantes, e a UNESCO foi requisitada a adotar um documento normativo sobre educação de adultos para 2020. Será recomendado que os países apresentem relatórios a cada cinco anos. O professor destaca que o encontro sobre o documento normativo vai ser importante para a educação.

O caucus da sociedade civil que atuou dentro da CONFINTEA VI também considera que houve ganhos significativos:

Houve uma conscientização quanto à necessidade urgente de ação pela alfabetização de pessoas adultas e um reconhecimento bem-vindo de que necessitamos ultrapassar compreensões antigas e simplistas do que seja a alfabetização de pessoas adultas e reconhecer nela um processo contínuo de aprendizagem. Assumiu-se o compromisso de produzir planos completamente custeáveis e bem direcionados, com suporte da legislação – e com participação ativa da sociedade civil, dos/as educadores/as e dos/as próprios/as educados/as. Houve forte reconhecimento verbal das diferentes

formas de discriminação que minam o acesso à educação. O compromisso com o monitoramento do progresso na educação de pessoas adultas foi reforçado de modo significativo com projeções temporais claras. Houve compromisso com o desenvolvimento de responsabilidades educativas frente aos desafios crescentes impostos pelos contextos migratórios. Talvez mais importante, foi o compromisso de garantir que o principal mecanismo global de financiamento de educação para todos e todas (conhecido como Iniciativa de Via Rápida na Educação) deve apoiar de modo explícito a alfabetização de pessoas adultas. (CAUCUS da Sociedade Civil na CONFINTEA VI, 2009a, p. 1).

Mesmo apontando progressos feitos pela CONFINTEA VI, o *caucus* da sociedade civil considera que há algumas questões fundamentais que necessitam ser levadas adiante pela construção de bases sólidas para a conquista de progressos reais na educação de pessoas jovens e adultas: é uma necessidade urgente que 6% do orçamento em educação dos governos sejam investidos na Educação de Pessoas Jovens e Adultas e os governos devem assumir esta meta; os governos do Norte devem também direcionar 6% do orçamento em educação de ajuda internacional para a educação de pessoas jovens e adultas; é necessário um forte reconhecimento do papel da educação de pessoas adultas na garantia da justiça de gênero e no claro reconhecimento do gênero como uma questão integral e transversal; a ação também se faz necessária para enfrentar as políticas macroeconômicas que atualmente impedem alguns países de investirem de modo adequado em educação, particularmente no contexto da crise financeira, que desacreditou as recomendações passadas do Fundo Monetário Internacional (FMI). E faz um chamado:

Assumimos o compromisso de continuar a luta para garantir ação coerente no direito à educação de pessoas jovens e adultas. A partir de agora, voltamos a nossos trabalhos em cada comunidade e país, com a paixão renovada de fazer desse direito fundamental uma realidade. (Idem).

No processo CONFINTEA VI foi significativo o envolvimento entre Sociedade Civil e Estado, chamando atenção para a responsabilidade de todos pela EJA. Gadotti (2001) defende a tese da necessidade de construir novas alianças entre a Sociedade Civil e o Estado para enfrentar conjuntamente os problemas educacionais da América Latina, numa perspectiva popular, pois compreende que o Estado, numa democracia, é o representante tanto dos setores médios quanto da burguesia e dos setores populares, sendo por isso necessário o exercício do diálogo para se ter uma educação estatal vinculada aos movimentos sociais e às organizações não-governamentais.

A sociedade civil tem um papel crucial no monitoramento rigoroso enquanto parceira dos governos no desenvolvimento de políticas e práticas de aprendizagem de pessoas adultas.

Ao mesmo tempo em que reconhecemos os enormes esforços feitos pela UNESCO na CONFINTEA VI, fica claro que as conferências futuras devem assegurar que processos de discussão de emendas e finalização de documentos precisam ser melhorados significativamente e tornados mais transparentes. (CAUCUS da Sociedade Civil na CONFINTEA VI, 2009a).

Por isso é necessário construir novas estratégias e parcerias. Para Gadotti (2001) é necessário haver uma articulação mais próxima entre o setor privado, a igreja e os movimentos sociais com o Estado. Essa articulação deve ter a característica de parceria, instituindo novas alianças. A contribuição da sociedade civil precisa ser efetiva e permanente, mas também eficaz. Isso será possível com um Estado que seja articulador, mas que não tem exclusividade sobre a elaboração e implementação das políticas sociais, dentre elas as educacionais. As várias esferas de poder precisam ter clareza e assumir seu papel junto a EJA de forma a garantir, em parceria com a sociedade civil cujo papel deve ser o de contribuir na elaboração, fiscalização e gestão das políticas educacionais, a universalização da educação básica para todos os jovens, adultos e idosos.

CAPÍTULO 4

DIVERSIDADE, INCLUSÃO E SUSTENTABILIDADE COMO DESAFIOS PARA A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este capítulo tem como principal objetivo analisar os desafios para a política de Educação de Jovens e Adultos presentes nas agendas dos movimentos que têm se articulado em nível nacional e internacional pela melhoria da oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no processo CONFINTEA VI, sendo eles: a agenda da América Latina e Caribe; Declaração de Brasília; Documento de Incidência da Sociedade Civil; documento de incidência do *caucus* da Sociedade Civil; Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA); Relatório-Síntese do XI Encontro Nacional de Educação de Jovens e adultos e Marco de Ação de Belém.

Partindo do questionamento sobre quais desafios estão explícitos nesses documentos, que incidem sobre as políticas para a EJA, identificamos as seguintes tendências: a diversidade que nesse estudo se expressa enquanto indicativo e temática a *educação para a diversidade*; a inclusão de pessoas na e através da educação que se apresentou como basilar para a temática da *educação para a inclusão* na qual insiro a discussão da educação como direito de todos e da educação e aprendizagem ao longo da vida; e a preocupação com as problemáticas sócio-ambientais do planeta que inspirou a temática da *educação para a sustentabilidade*.

Desde as últimas décadas do século XX alguns movimentos tem tomado força na luta por um mundo melhor, com menos discriminação e preconceito, menos exclusão e segregação, menos desigualdades e submissão, menos destruição e mais valorização da vida. Essa força vem da abrangência populacional que é cada vez mais ampla e de suas avaliações e proposições pautadas em situações reais de vida. As mulheres, os índios, os trabalhadores rurais, os pescadores, os gays, os negros, os professores, os estudantes, etc. organizados formam um conjunto de movimentos sociais que em diferentes fóruns unem forças, sem deixar de ser diverso e sem deixar de focar nos motivos de suas lutas, para garantirem direitos e ações afirmativas em políticas sociais e, mais especificamente, em políticas educacionais.

O movimento feminista e LGBT avançam nas lutas por igualdade de direitos na diversidade de territórios sociais, políticos e culturais; o movimento negro luta por espaços sociais, políticos, culturais historicamente negados; mas o que une estas “multidões pluralistas”, como denomina Gadotti (2003), a outros movimentos não é uma teoria geral que

tenta explicar de forma única as relações sociais, mas a pluralidade de teorias sobre transformação e emancipação social, que são usadas contra o pensamento único (neoliberal), e que tem marcado o surgimento e o empoderamento dos Fóruns e de outros movimentos nas mais diversas configurações (locais, regionais e globais).

O Fórum Social Mundial (FSM) tem servido como referência para a reflexão sobre o papel de diferentes fóruns, que tem sido criados no Brasil e no mundo, enquanto campo político e epistemológico. As construções de agendas que buscam incidir sobre as políticas sociais surgem no bojo da luta onde o novo e o velho confrontam-se permanentemente, seja no campo político, seja no campo epistemológico.

Sobressai nele (FSM), contudo, uma unanimidade em relação à defesa da democracia participativa e à busca de alternativas ao pensamento único neoliberal. A resistência à globalização neoliberal agrega um imenso número de movimentos sociais e de organizações não-governamentais que operam em favor da emancipação social em um contexto novo de articulação, onde as teorias sobre a transformação social disponíveis não oferecem respostas suficientemente adequadas. Esse descompasso entre **teoria** e **prática** é tanto prejudicial à causa desse grande movimento progressista, quanto traz consequências negativas para as instâncias onde as teorias são tradicionalmente produzidas, como as universidades.

Falamos em “teorias” já que a ideia de uma teoria geral explicativa de tudo, e própria do pensamento único, está sendo também posta em questão. Ninguém tem uma “receita” teórica universalmente válida para todos. A alternativa à teoria geral, segundo Santos (2004), é buscar a inteligibilidade recíproca por meio de uma “ecologia de saberes”, por meio de uma “tradução cultural” e por uma nova atitude epistemológica de curiosidade em relação às diferenças.

É neste sentido que visualizo a importância de analisar a maneira como esses movimentos tem produzido determinadas tendências para a EJA que desafiam a tessitura de políticas para essa modalidade de ensino no sentido de torná-la a favor da população que a acessa, em sua maioria trabalhadores(as) (ativos e desempregados), pobres, da periferia e outros, que por apresentarem essas características não deixam de ser pessoas com cultura, com saberes, com experiências, com direito a cidadania.

Vários compromissos foram acordados ainda na CONFINTEA V – explicitados em seu documento final – que tratam, dentre outras questões, da redefinição do conceito de educação de jovens e adultos como processos de formação ético-política de sujeitos sociais para a construção de uma cultura democrática; da integração da EJA num processo permanente e institucionalizado de políticas educacionais e culturais; da criação de um

sistema de educação permanente composto por programas abertos a grupos diferenciados; da elaboração e implementação de sistemas permanentes e diversificados de formação docente e de investigação; da criação de mecanismos institucionais que permitam a articulação entre diferentes instâncias e atores que participam da educação como universidades, ONGs, órgãos estatais, municípios, empresas, organizações comunitárias, instituições religiosas, culturais e artística, etc.

Diante disso faz-se necessário analisar os desafios que foram sendo colocados pelos movimentos envolvidos no processo de preparação à CONFINTEA VI para a política de EJA, no que diz respeito às três temáticas: educação para a diversidade, educação para a inclusão e educação para a sustentabilidade.

Gadotti defende que as ações educacionais no campo da EJA devem levar em consideração as condições de vida da pessoa,

[...] sejam elas as condições objetivas, como o salário, o emprego, a moradia, sejam as condições subjetivas, como a história de cada grupo, suas lutas, organização, conhecimento, habilidades, enfim, sua cultura [...] Um programa de educação de adultos, por essa razão, não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida. A educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida [...] (GADOTTI, 2001, p. 32).

Considero relevante analisar as problemáticas que envolvem a política de EJA porque através do entendimento aprofundado delas pode-se produzir formas mais eficazes de educação que atenda a diversidade de condições humanas (social, cultural, econômica, etária etc.), que inclua a todos sem distinção (pela origem étnica, pela questão de gênero e orientação sexual, pela situação financeira e habitacional, pelo pertencimento de classe etc.) e que seja suporte para a sustentabilidade da vida na Terra. Sendo assim, continuamos acreditando que “outro mundo é possível”. É garantindo que as políticas educacionais que afetam diretamente os processos formativos praticados nas instituições educacionais, onde as pessoas (crianças, jovens, adultos e idosos) buscam ampliar sua formação, estejam preocupadas com o cotidiano, a cultura, os saberes significativos, que podemos contribuir para que a educação vá se tornando um espaço onde se constrói processos de emancipação e transformação social, através de sujeitos históricos, verdadeiros cidadãos.

4.1 POLÍTICA EDUCACIONAL, EMANCIPAÇÃO E CIDADANIA

Considerando que os sistemas educacionais em várias partes do mundo, principalmente nos países do Sul, apresentam ainda dificuldades quanto à educação de qualidade para todos, meu olhar se volta mais diretamente para a política educacional pensada e implementada para jovens, adultos e idosos, considerando que a mesma não tem conseguido aprender com os dados históricos que revelam a perpetuação de um quadro de fracasso na Educação de Jovens e Adultos, a exemplo do que acontece historicamente no Brasil.

Ainda estamos envolvidos com uma educação que é fruto de uma política baseada na ideia de que temos alguém ou um grupo mais bem preparado (de políticos, de técnicos e de especialistas), com mais poder, com mais respaldo para falar e decidir por nós, mesmo que política, numa visão mais científica, seja entendida como sendo:

[...] o conjunto de conhecimentos sistematizados referentes à organização e governo das comunidades humanas passadas e presentes, de suas instituições e das diversas doutrinas políticas que tem inspirado seu desenvolvimento, levando em conta as relações de poder estabelecidas entre seus membros (Carlos Fayt)²⁸.

Esse entendimento de política – existem diversas visões sobre o que é política – coloca governo e comunidade juntos no delineamento e nas ações que dela decorrem, da denominada “ação política” entendida como um empreendimento que não depende apenas do poder público, mas também da participação da comunidade, com especial referência à “atividade dos governados”, “dos dirigidos”.

Grupos autorizados pela dinâmica de poder que tem persistido nas democracias representativas e que por interesses de classe, grupo, partido político etc., tem implementado políticas públicas distanciadas da participação popular.

Um grande problema enfrentado é que as decisões sobre as políticas públicas destinadas aos vários setores da sociedade, como é o caso da Educação de Jovens e Adultos, são entendidas e assumidas pelo Estado como tarefa só sua. É este que tem estado à frente das escolhas e definições das formas de padronização das políticas e das diretrizes que devem ser seguidas e a realidade à qual deseja responder.

Considero que políticas públicas não são somente aquilo que o Estado deseja fazer, elas devem ser entendidas como ações voltadas para setores específicos da sociedade que pode ser compreendida como responsabilidade do Estado, mas que sua implementação e manutenção

²⁸ Do artigo “O que é política?”, publicado, sem data, no site <<http://www.assessoriapolitica.com>>.

têm que se efetivar a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada de forma abrangente e duradoura. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais (HÖFLING, 2001).

É essa concepção de política pública que deve permear as ações nas diferentes áreas sociais e, conseqüentemente, muito nitidamente, no campo educacional, em que a educação deve ser entendida “[...] como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos.” (Idem, p. 31). A política pública social que assumo nesse texto caracteriza-se pelas ações que o governo deve implementar e responsabilizar-se, resultantes de decisões que envolvem setores diversos da sociedade (Estado e sociedade civil) e que visem beneficiar a população em geral em diversos setores, entre eles a educação.

Como consequência do tipo de política exercida em muitos países de forma centralizada no poder do Estado neoliberal, como é o caso do Brasil, há uma incidência na forma como um grupo (de representantes) define os rumos da educação e, conseqüentemente, as características do ensino e da aprendizagem que ocorrem tanto nas escolas como em outras instituições educacionais: uma equipe que tem práticas e discursos autorizados institucionalmente para, “infalivelmente”, determinar os rumos da educação de um país. Isso tem sido uma realidade na política educacional brasileira, voltadas para a EJA, mesmo estando no poder uma coligação que tem no centro um partido de esquerda, como considera Gomes (2005).

Tratar dos desafios colocados pelo movimento de preparação da CONFINTEA VI para a política de EJA interessa-me porque as decisões que se tomam politicamente em nível nacional e internacional refletem na dinâmica vivida por homens e mulheres em seus diferentes contextos. Nesse sentido, a política educacional que é definida para a população jovem, adulta e idosa serve a interesses que precisam ser desvelados, discutidos e, quem sabe, superados, visto que ela não se dá por acaso e nem é um processo neutro:

A política educacional é um processo que só existe quando a educação assume uma forma organizada, sequencial, ditada e definida de acordo com as finalidades e os interesses que se tem em relação aos aprendizes envolvidos nesse processo [...] A política educacional, por sua vez, pressupõe organização, seletividade e criteriosidade sobre o que será ou não transmitido. (MARTINS, 1994, pp.8-9).

Neste sentido, a política educacional estabelece as normas para a educação que vai desde as formas de financiamento e gestão até as formas de controle do que se aprende nos

espaços de sala de aula (no Brasil este controle se dá principalmente pelos exames nacionais em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino). Se as tomadas de decisão sobre a política educacional é centralizada, decidindo inclusive sobre o que e o quanto se deve aprender, evidencia o poder e a autonomia que poucos têm de intervir na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e de incidir na prática educativa.

A política de EJA tem apresentado uma racionalidade baseada nas regulações econômicas, políticas e administrativas, que no Brasil a partir da década de 1990 – como demonstrei na minha dissertação que trata da política curricular do governo de Fernando Henrique Cardoso (GOMES, 2005) – seguiu as orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial que passou a considerar a educação como um fator chave para o desenvolvimento econômico; uma forte defesa sobre a educação para o trabalho em detrimento de outras dimensões como formação política, ética e cultural; de uma educação despreocupada com a diversidade, com a inclusão, com a vida sustentável. A política educacional então se reduz a uma racionalidade “técnico-pedagógica” em que:

Os sistemas de formação de professorado, os grupos de especialistas relacionados com essa atividade, pesquisadores e peritos em diversas especialidades e temas de educação, etc. criam linguagens, tradições, produzem conceituações, sistematizam informações e conhecimentos sobre a realidade educativa, propõem modelos de entendê-la, sugerem esquemas de ordenar a prática [...] incidindo na política, na administração, nos professores, etc. Cria-se, digamos, uma linguagem e conhecimento especializados que atuam como código modelador, ou ao menos como racionalização e legitimação da experiência cultural a ser transmitida [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 25).

A política educacional que tem se dado nesse processo tem decorrido dos objetivos preconizados pelas amplas reformas no Estado, por sua vez determinadas pelo processo de ajuste de acordo com as exigências do mercado mundial no que diz respeito a três estratégias necessárias e articuladas: desregulamentação, descentralização/autonomia e privatização. Essas estratégias apresentam como objetivo a afirmação do mercado como árbitro fundamental na regulação das relações econômicas, sociais, culturais e educacionais e, como consequência, um profundo atrofiamento da esfera pública (FRIGOTTO, 2001).

Na política educacional para a EJA tem que ser ouvida a voz também dos grupos de professores e de alunos, dos movimentos que lutam pela EJA, reconhecendo-os como sujeitos que tem muito a contribuir para tornar o atendimento educacional aos jovens, adultos e idosos mais próximos de seus interesses. Estes devem estar articulados com os técnicos, os

especialistas e órgãos governamentais que ainda são vistos como as pessoas ou órgãos mais aptos para decidir sobre as políticas educacionais.

Definir a política educacional, sem ouvir as vozes da maioria da população, tem sinalizado, segundo Frigotto (2001), dificuldades e perplexidades para as forças comprometidas com um projeto alternativo de sociedade centrado na construção da democracia participativa.

O público da EJA – o jovem e a jovem, os adultos e as adultas, os idosos e as idosas, trabalhadores ou desempregados, em situação de pouca escolaridade ou de analfabetismo, como um cidadão no devir, alguém portador do saber popular, que teve interdita sua possibilidade de acesso/continuidade ao conhecimento acumulado pela humanidade – é um ser social/cognoscente que, pela pouca ou nenhuma interação com o saber escolar – muitas vezes porque a escola não criou meios para que isso fosse possível devido a sua padronização – perdeu a oportunidade de construir suas hipóteses acerca desse saber de base científica, ou melhor, não foi lhe dado a oportunidade de frequentar com sucesso os espaços formativos o que se configura em negação do seu direito à cidadania.

Entretanto, esses sujeitos fizeram e fazem outras hipóteses acerca de outros saberes, acerca do que vêem, ouvem e sentem, garantindo-lhes, pelos processos de assimilação e acomodação, a consecução de estruturas mentais viabilizadoras de pensar sobre os mais variados temas. Seguramente, ser migrante, sem-teto, sem-terra, sem-saúde, sem-emprego, morador de rua, são condições que marcam muitos jovens, adultos e idosos promovendo situações de conflito que muitos letrados, pautados em fórmulas educacionais prontas, não saberiam resolver. Os filhos e as filhas do analfabetismo são alfabetizáveis e os excluídos pela escola precocemente em absoluto constituem patologia, têm o direito a serem respeitados enquanto sujeitos capazes de apreender. Não são “ignorantes” absolutos como se considerou na CONFINTEA III, mas dominam muitos saberes construídos de forma cultural e intuitiva. Para que possamos trazer essa cidadania ao acesso, permanência, sucesso e continuidade na escolarização formal, precisamos elaborar e por em ação políticas que tenham por base pressupostos teórico-metodológicos que valorizem a cultura e possibilitem a meta-cognição. O avanço da democracia está intimamente ligado ao exercício de refletir sobre o pensar e pensar sobre o agir (FONSECA, 2008).

Parto da compreensão de que temáticas relacionadas à educação para diversidade, educação para a inclusão e educação para a sustentabilidade são fundamentais, e desafiadoras, para se pensar em novos caminhos para a educação dos jovens e adultos, dentro da perspectiva do *pós-colonialismo de oposição* como considera Santos (2008), pois são

alternativas contra hegemônicas de globalização que na educação tomam força e criam possibilidades de transformação do mundo.

A educação de jovens e adultos tem se apresentado ao longo dos anos como um campo de grande enfrentamento. Nesse terreno, diversos grupos sociais têm recorrido ao uso de suas forças e influências como forma de conseguir, dentro das políticas educacionais voltadas a essa especificidade, prioridade para seus propósitos.

As mudanças que têm ocorrido na EJA são resultantes do embate histórico que hoje está sendo protagonizado por órgãos governamentais e sociedade civil, cujos resultados têm demonstrado, desde a década de 1990, uma significativa sobrepujança das prioridades dos primeiros sobre as do segundo no momento da definição das políticas educacionais.

Essas questões nos ajudam a compreender tanto o que contribui para que a políticas educacionais, e da EJA mais especificamente, tenham se mantido como meios de reprodução de desigualdades sociais (são políticas que desconsideram tanto as pesquisas existentes na área quanto as reais necessidades dos sujeitos) como para identificar e valorizar as contradições e as resistências presentes nos processos e buscar formas de desenvolver seu *potencial libertador* levando homens e mulheres a engajarem-se nas lutas pela transformação social e pela melhoria da qualidade de vida. Para isso toma como aliada a luta por educação tanto formal como não formal. A agenda da América Latina e Caribe ressalta a importância da educação não formal a qual “[...] ampliou-se consideravelmente, abrangendo tópicos muito diversos, vinculados a direitos, cidadania, saúde, violência intrafamiliar, HIV/Aids [...]” (2009, p. 12).

As políticas elaboradas ou desenvolvidas na prática para a EJA, deve imbuir-se tanto de uma visão ampla do processo produtivo e do mundo do trabalho, de forma a promover a participação dos sujeitos na construção de uma organização de trabalho voltada para o desenvolvimento integral do ser humano, como de saberes que contribuam para eliminar todas as formas de discriminação e de exclusão através de um enfoque intercultural de educação para o exercício da cidadania democrática. Mas para isso é preciso que se mudem algumas lógicas que se perpetuam nas políticas educacionais que mantêm o ensino e as instituições formativas ainda bastante dogmáticos e controladores. Uma das saídas é apontada por Gramsci (1978, p. 20): “[...] de um ensino quase puramente receptivo, dogmático, passa-se à escola criativa; da escola com disciplina imposta e controlada do exterior passa-se à escola em que a auto-disciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas [...]”.

A formação para a cidadania pressupõe a participação política de todos na definição de rumos dos que a sociedade deve tomar que vai além da participação na escolha de

representantes políticos, envolvendo também a participação em movimentos sociais e no envolvimento com os temas e questões de cada nação e em todos os níveis da vida cotidiana. Isso me leva a afirmar que a grande maioria dos alunos da EJA ainda não é considerada verdadeiramente cidadã.

Considero o conceito de cidadania em acordo com o entendimento de Gadotti (2008) a partir do seu contexto histórico, principalmente no caso da *educação para e pela cidadania* que deve ser entendida a partir de um movimento educacional concreto, acompanhado por uma particular corrente de pensamento e prática pedagógicas que, sem deixar de apresentar as suas contradições, caracterizam-se pela democratização da educação em termos de acesso e permanência com sucesso, ou seja, uma *educação cidadã*.

As políticas voltadas para a EJA, além de balizar a formação para a participação política, não devem deixar de considerar a cidadania ligada às construções culturais, possibilitando uma formação que parta do conhecimento e valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural dos povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais, ou seja, uma formação que leve os educandos a conseguir atingir a capacidade de compreender a complexidade de sua cultura, percebendo a riqueza sociocultural dos ambientes por eles vivenciados. Com isso, os educandos passam a saber valorizar e usufruir melhor dos bens culturais que também são seus, assim como construir coletivamente novos valores culturais necessários para o grupo com o qual interage.

A EJA deve apresentar uma forte orientação para a formação humana centrada em valores que fortaleçam os direitos humanos, a justiça social, a educação ambiental e a não discriminação por razões econômicas, religiosas, étnico-culturais, de gênero, etc., destacando precipuamente o fortalecimento do papel da mulher e a sensibilização dos homens à questão da equidade de gênero. Para isso a educação tem que assumir os desafios que lhes são colocados pela diversidade, pela necessidade de inclusão dos sujeitos e pelo mundo que se quer mais sustentável para existência da vida.

Isso pode ser facilitado com a elaboração e desenvolvimento de políticas de EJA que se aproximem dos problemas sociais e culturais vivenciados pela população. Políticas que sejam elaboradas de forma a reafirmar principalmente o que os movimentos da sociedade civil têm acumulado na discussão e proposição para a ação nas diferentes áreas da educação, neste caso especial o da Educação de Jovens e Adultos, olhando para rica dinâmica social que toca de frente na conformação das identidades culturais, sociais e profissionais como defende Arroyo (2011), o qual ressalta que nas últimas décadas fatos novos, ocorridos em nossa

dinâmica social, vêm reconfigurando as identidades e a culturas discente e docente e isso tem nos colocado a necessidade de construir políticas que possibilite a emancipação das pessoas e as ajude na conquista da cidadania.

Entendo de acordo com Gadotti (2008) que cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia que, numa concepção plena,

[...] se manifesta na mobilização da sociedade para a conquista de novos direitos e na participação direta da população na gestão da vida pública [...] que tem ajudado na construção de uma democracia participativa, superando os estreitos limites da democracia puramente representativa (Idem, pp. 67-68).

Baseado em Cortina (1997) Gadotti (2008) reafirma a existência de dimensões complementares, que se constituem em exigências de uma *cidadania plena*, quais sejam: *cidadania política*: direito de participação numa comunidade política; *cidadania social*: que compreende a justiça como exigência ética da sociedade de bem viver; *cidadania econômica*: participação na gestão e nos lucros da empresa, transformação produtiva com equidade; *cidadania civil*: afirmação de valores cívicos como liberdade igualdade e respeito ativo, solidariedade, diálogo; *cidadania intercultural*: afirmação da interculturalidade como projeto ético e político frente ao etnocentrismo.

Partindo dessas dimensões podemos compreender a *educação para e pela cidadania*. Uma educação que se assume não só como direito no sentido de torná-la realidade a todos, mas como dever no sentido de que ela precisa ser oferecida enquanto dever do poder público e precisa ser aproveitada como oportunidade de formação necessária para cumprirmos o dever de tentar mudar nossas vidas e também o mundo, constituindo-se numa formação caracteristicamente para a cidadania. Uma educação que viabiliza a cidadania de quem está nela e usufrui dos seus direitos e deveres e de quem ainda luta por ela num exercício constante de construção da cidadania. Uma educação que garanta que os educandos e os educadores não sejam anulados em suas necessidades, interesses e limitações diversas, ou seja, que permita que sejam eles mesmos feitos de cotidianidade, de cultura, de pertencimento a uma comunidade, de luta coletiva e solidária, permitindo a construção dialógica do saber e da liberdade numa experiência tensa, mas construtiva, da democracia.

Nesse sentido lutar por educação é lutar por uma “cidadania social” onde autonomia e a emancipação possam orientar as formas de se viver e agir no mundo. Cidadania social que tenta superar a “cidadania cívica” que nos reduz a obedecer, a “bater continência” a autoridades, a se submeter a ordem imposta considerada necessária para o desenvolvimento.

A “cidadania social” se constitui, segundo Santos (2010), da conquista de significativos direitos sociais, no domínio das relações de trabalho, da segurança social, da saúde, da educação e da habitação por parte das classes trabalhadoras das sociedades centrais e por parte de alguns setores das classes trabalhadoras em alguns países periféricos e semiperiféricos. Isso tem se dado pelo que chama de “princípio da comunidade” enquanto campo e lógica das lutas sociais de classe que estiveram na base da conquista dos direitos sociais, ou seja, a ideia de comunidade está assentada “[...] na obrigação política horizontal entre indivíduos ou grupos sociais e na solidariedade que dela ocorre, uma solidariedade participativa e concreta, isto é, socialmente contextualizada” (p. 244). Neste sentido a cidadania não é vista como monolítica, mas constituída por diferentes tipos de direitos e instituições; é produto de histórias sociais diferenciadas protagonizadas por grupos sociais diferentes.

Defender uma educação para a cidadania é buscar alternativas ao modelo de educação que veio sendo posta ao longo do tempo – no Brasil desde a colonização – de forma conservadora, elitista, baseada em padrões de cultura, de conhecimento, de linguagem e que por isso têm contribuído para a exclusão social, para o silenciar de muitas vozes e para responsabilizar o povo pelo seu fracasso. Pondo em evidência essas questões, analisando-as mais profundamente, podemos estar prestando um serviço social à população atingida pelas decisões oficiais no que diz respeito à recolocação em pauta do direito à educação, no sentido de oportunidade de apropriação do conhecimento, e o direito ao desenvolvimento humano, tomado como oportunidade de ampliação da cidadania. Esta última “[...] concebida como a capacidade culturalmente construída de fazer uma história própria, participativa [...]” (PICONEZ, 2003, p. 16) que para ser garantida depende primeiramente da qualidade da educação que deve ser proporcionada a mulheres e homens desse país.

A qualidade a que me refiro não se reduz às táticas de planejamento, organização, previsão, controle do desperdício, como imperativo para a empresa moderna de inspiração taylorista, que tem sido princípios muito utilizados nas políticas educacionais e organização das escolas, mas refere-se à capacidade humana de criticar e criar tendo em vista a intervenção e a inovação da realidade. A crítica referida neste texto é entendida na sua forma mais poderosa, de acordo com a concepção defendida por Apple (1999) baseado em Henry Louis Gates:

[a crítica] é em si mesma uma afirmação. É uma forma de compromisso, “um meio de estabelecer uma reivindicação”. Em essência, é um dos gestos máximos de cidadania porque se constitui num modo profundamente

importante de dizer que não estou “apenas de passagem”. Eu (nós) moro (amos) aqui. A crítica é, então, um dos mais valiosos instrumentos que temos para demonstrar que esperamos mais do que promessas retóricas e sonhos desfeitos, porque tomamos certas promessas seriamente. (p. 18, *grifo meu*).

A qualidade da educação é um direito de todo cidadão que através dela não apenas conhece, mas age no sentido de transformar a sua realidade e a da sociedade mais ampla, não apenas resiste sozinho, mas milita coletivamente por um mundo melhor.

Os movimentos da sociedade civil por educação de qualidade têm sido significativos para se repensar as políticas educacionais tornando-as mais garantidoras de cidadania social. Embora ainda seja discutível em que medida a cidadania social é uma conquista do movimento social ou uma concessão do Estado capitalista, é evidente que sem as lutas sociais tais concessões não seriam feitas e determinadas transformações progressistas, portanto emancipatórias, no interior do capitalismo não seriam realizadas. O alargamento da cidadania (cidadania social) abre novos horizontes para o desenvolvimento de práticas emancipatórias.

Se antes ela contribuiu para garantir direitos sociais aos grupos oprimidos em que “[...] a segurança da existência quotidiana propiciada pelos direitos sociais tornou possíveis vivências de autonomia e de liberdade, de promoção educacional e de programação das trajetórias familiares que até então tinham estado vedadas às classes trabalhadoras [...]” (SANTOS, 2010, p. 245); hoje deve ser exercida no sentido de diminuir o peso burocrático e a vigilância controladora sobre os indivíduos que os matem numa situação de heteronomia o que impede o exercício da autonomia.

Uma educação para a cidadania deve tornar as pessoas menos sujeitas às rotinas da produção e do consumo, dando autonomia para se criar novas possibilidades de viver com liberdade; criar espaços sociais de vivências e formação que não sejam desagregadores e atomizantes, impedindo que se aprenda com a complexidade da vida coletiva, mas garantidores das solidariedades e das redes sociais de interconhecimento e de entreaajuda num reconhecimento de que somos mais fortes juntos e não isolados; deve ajudar a superar o modelo de desenvolvimento que transformou a subjetividade num processo de individuação (desconsiderando a construção coletiva da subjetividade onde o outro tem um papel importante) e subordinou as mudanças sociais às exigências de uma razão tecnológica que converteu o sujeito em objeto de si próprio.

Continua sendo necessário lutar pela criação de espaços e formação de pessoas que favoreçam a emancipação social e desse ponto de vista, segundo Boaventura de Sousa Santos, é possível pensar em novas formas de cidadania (coletivas e não individuais, menos assentes em direitos e deveres do que em formas e critérios de participação), não liberais e não

estatizantes, em que seja possível uma relação mais equilibrada com a construção de subjetividades. Situa os movimentos sociais como *brilhantes construções emancipatórias da modernidade* pautados numa subjetividade coletiva que não se reduz “[...] à equivalência e à indiferença as especificidades e as diferenças que fundam a personalidade, a autonomia e a liberdade dos sujeitos individuais.” (Idem, 242).

Defender uma política que favoreça a emancipação dos sujeitos da EJA é uma forma de afirmar os jovens e adultos como “sujeitos de direito”. Para Possani (2010) falar em jovem e adulto como sujeitos de direitos.

[...] é afirmar que são pessoas com possibilidades de percursos de vida autônoma, de escolhas e decisões sobre o que querem, sobre o que é bom ou não para eles e suas famílias, sem a tutela de outros ou de instituições ou do Estado. **Ser um sujeito de direito é ser emancipado** de tal modo que saiba de sua condição de humano e do lugar que ocupa socialmente e de sua possibilidade de interferir em rumos que queira tomar para si, para a comunidade onde vive e participar de processos que contribuam, numa perspectiva contra-hegemônica, com a libertação, e com o respeito à natureza e às pessoas. (p. 19, *grifo meu*).

Esse entendimento do que significa a emancipação do sujeito colide com a ideia de emancipação social concebida pela modernidade ocidental para a qual é um processo histórico da crescente racionalização da vida social, das instituições, da política, da cultura e do conhecimento com um sentido e uma direção unilineares precisos, condensados no conceito de progresso.

O que se espera da política de EJA são iniciativas elaboradas de forma a levar o homem a assumir a sua posição de sujeito da própria criação cultural e de operário consciente do processo histórico em que se acha inserido (FÁVERO, 1983).

Além disso, as capacidades que devem envolver a educação de jovens e adultos, não precisam, necessariamente, estarem atreladas aos objetivos da política voltada à educação das crianças, pois a experiência adulta é muito mais complexa e abrangente do que das pessoas pequenas e por isso a sua discussão, seleção e sistematização, bem como os aspectos pedagógicos adotados carecem de uma diferenciação de acordo com a demanda.

Na educação de jovens e adultos, o único tipo de aprendizagem que tem sentido é aquele em que se pode reconhecer diretamente a finalidade e relevância para a situação pessoal de cada aluno, pois, aprender, para o adulto, implica atuar frente aos problemas. Estes se apresentam a partir da realidade vivenciada e exigem respostas não apenas baseadas ou compostas somente de um saber teórico, mas também da ação consciente e embasada, ou seja, da **práxis** que leve à emancipação universal de toda a humanidade como considera Gramsci

(1978). Práxis entendida como a superação da “prática pela prática” tornando-se uma prática embasada no conhecimento, informada pela reflexão cujo exercício é próprio do ser humano que desenvolve práticas que são pensadas. A política de Educação de Jovens e Adultos tem que promover a formação de sujeitos para que exerçam práticas reflexivas que não é nem mecânica nem intuitiva, mas é um agir que ocorre em função de um significado, um sentido, que é produzido pelo pleno exercício da subjetividade humana.

É por considerar que a política educacional pode se tornar um espaço importante – e, por que não dizer central – para se promover mudanças na formação dos sujeitos, que esta deve apresentar-se aberta a essas preocupações como forma de pôr em ação a autonomia necessária no campo educacional. Neste sentido, toda política de EJA tem que:

ve la enseñanza como algo más que un simple instrumento de la cultura de la clase dirigente. Descubre las tradiciones y legados de los sistemas burocráticos escolares, esos factores que impiden a hombres y mujeres el crear su propia historia en circunstancias que ellos mismos hayan elegido. Analiza las circunstancias que esos hombres y mujeres experimentan como realidad, y explica cómo se han gestionado, construido y reconstruido esas circunstancias. (GOODSON, 1995, p. 34).

A análise das circunstâncias vai de encontro a uma tradicional forma de pensar a EJA a partir do que se elege como importante para essa modalidade por “especialistas”, apegados a formas padronizadas de educação o que impede que educadores e educandos tenham suas experiências e necessidades consideradas na definição das políticas para o campo o que, segundo Oliveira (2004), pode gerar problemas relacionados à inadequação das propostas educacionais voltadas aos adultos que não tiveram oportunidade de se escolarizar no “tempo devido” ou que nunca frequentaram uma instituição educacional, como nos tem mostrado a história da EJA no Brasil (BEISIEGEL, 1997; DI PIERRO et al, 2001; SCOCUGLIA, 2003).

As políticas de EJA devem lidar com a complexidade do ser humano, assim como com a complexidade do mundo no terceiro milênio, onde é cada vez mais necessária uma educação que ao invés de se pautar na regulação esteja a serviço da emancipação. Portanto, as políticas neste campo, assim como em toda educação, tem que ser emancipatórias:

Teriam a responsabilidade de fazer muito mais pelos jovens e adultos do que apenas ensinar a ler e a escrever. Ensinar a ler e a escrever sim, como instrumento para conviver em outras esferas e espaços educativos com poder de comunicação no mundo letrado em pé de igualdade com outros humanos. Ensinar a ler e a escrever, educando-os e sendo educados por eles mesmos. [...] A educação, neste sentido, vai além da escola, pois é na sua cultura e no processo de convivência social e de experiência de produção no trabalho que jovens e adultos se educam e que educam seus filhos e convivem com suas famílias e seus amigos. (POSSANI, 2010, p. 19).

Vejo que isso ocorre pelos desafios que vem se colocando para a política de EJA: desafios postos pela presença dos movimentos protagonizados pela sociedade civil em nossas sociedades que criam seus discursos acerca do que querem para a educação em geral e para EJA mais especificamente, como as questões ligadas à diversidade, à inclusão e à sustentabilidade.

4.2 EDUCAÇÃO PARA A AFIRMAÇÃO DA DIVERSIDADE NA EJA

Entendo **educação para diversidade** de acordo com o Fórum Mundial da Educação cuja concepção de educação para outro mundo possível deve ser uma educação para o sonho e para a esperança; uma educação emancipadora que “[...] não está separada de um projeto social, da ética e dos valores da diversidade e da pluralidade.” (MONCADA, 2008 apud GADOTTI, 2009, p. 18a).

A diversidade não é um tema novo na EJA, mas agora aparece de forma mais acentuada nos diferentes documentos produzidos no movimento de preparação para a CONFINTEA VI. Aparece tanto em documentos internacionais, quanto nos nacionais como uma tendência que ainda não foi contemplada pelas políticas de EJA, pelo menos estas não abarcam as diferentes dimensões da diversidade.

Quando se fala em diversidade há uma forte inclinação em tratar da diversidade cultural que considero um dos constructos mais importantes do ser humano. Mas falar de educação para e na diversidade é ir mais além: “[...] é importante que as políticas de Educação de Pessoas Jovens e Adultas estejam orientadas para o reconhecimento da diversidade cultural, linguística, étnica, racial [...]” (FISC, 2009, p. 4) assim como da religiosa, sexual, etária etc. Podemos falar da existência de uma diversidade de diversidades.

Ter uma política de EJA que atenda essa diversidade não é apenas garantir através dela que todos os sujeitos que formam a demanda neste campo tenha livre acesso a ela. Não é apenas afirmar que as matrículas sejam garantidas a todos sem distinção. Mas que a forma como é selecionado e organizado o conteúdo da formação, a qualidade da formação dos educadores, a adequação dos espaços físicos de funcionamento das turmas e as suas localizações, a disponibilidade de recursos materiais e didáticos, a intencionalidade das ações formativas etc. tem que ter como critério a diversidade dos sujeitos que se vai atender. Neste sentido Di Pierro et al (2001) considera que os objetivos da formação dos sujeitos da EJA

devem levar em conta a existência de diferentes necessidade destes: “[...] necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro. Sendo tais necessidades múltiplas, diversas e cambiantes, as políticas de formação de pessoas adultas deverão ser necessariamente abrangentes, diversificadas e altamente flexíveis.” (p. 70).

Defender uma educação para e na diversidade é tentar incidir em práticas educativas na EJA que não se restrinja à clássica e restrita justificativa de “compensação da educação básica” não cursada no passado ou “em idade própria”.

O Documento Nacional ressalta que:

Pensar sujeitos da EJA é trabalhar para, com e na *diversidade*. A *diversidade* é constituída das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afro-descendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, de latino-americanos, entre outros. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar e agir que se enfrentam. (BRASIL, 2009a, p. 28, *grifos dos autores*).

No mundo inteiro existem casos de pessoas que estão excluídos de qualquer processo sistemático de formação e muitas dessas é devido à existência de um modelo de educação baseada em concepções de homem e mulher “padrão” em acordo com comportamentos burgueses, com ou em busca de uma cultura erudita, com desejos capitalistas, com facilidade de aprendizagem, etc., pois os sistemas educativos não querem “perder tempo” com pessoas que sejam “culturalmente pobre”, que apresentem um tempo de aprendizagem lento, que estão num ciclo vicioso de pobreza, que sejam ribeirinhos, que vivam nas florestas, que estejam privados de liberdade e muitos outros rótulos mais. É necessário reconhecer que a EJA é espaço de tensão, de conflito, mas de rico aprendizado que se constrói, desconstrói e reconstrói em diferentes ambientes de vivências formativas, que contribuem para a formação de jovens, de adultos e de idosos como sujeitos históricos com autonomia para, inclusive, opinar sobre a educação que querem:

Negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços; mulheres, homens; jovens, adultos, idosos; quilombolas, pantaneiros, ribeirinhos, pescadores, agricultores; trabalhadores ou desempregados — de diferentes classes sociais; origem urbana ou rural; vivendo em metrópole, cidade pequena ou campo; livre ou privado de liberdade por estar em conflito com a lei; pessoas com necessidades educacionais especiais – todas elas instituem distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e execução de diferentes propostas e encaminhamentos para a EJA. (BRASIL, 2009, p. 1).

A consideração dos jovens, adultos e idosos com toda a sua diversidade como sujeitos que podem e precisam participar ativamente da definição das políticas de EJA é colocá-los

como sujeitos históricos como considera Freire. Os estudantes de EJA foram enfáticos no propósito de garantir participação em nível local e global, em instâncias governamentais e não governamentais, das discussões, avaliações, elaboração e execução das políticas neste campo. Esta é uma das saídas para se garantir que as políticas educacionais alcancem realmente as necessidades diversas da população e, neste sentido, que a EJA contribua para que se tenha uma compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social menos monolítica e mais pluralista, menos unidirecionada e mais aberta à discussão democrática de pressuposições básicas da existência. Em que isso implica? Freire responde que:

Implica uma diferente visão da História. Implica entendê-la e vivê-la, sobretudo vivê-la, como tempo de possibilidade o que significa a recusa a qualquer explicação determinista, fatalista da História. Nem o fatalismo que entende o futuro como a repetição quase inalterada do presente nem o fatalismo que percebe o futuro como algo pré-datado. Mas o tempo histórico sendo feito por nós e refazendo-nos enquanto fazedores dele. [...] praticando-se num tempo-espaço de possibilidade, por sujeitos conscientes ou virando conscientes [sem] prescindir do *sonho*. (FREIRE, 2001. p. 17, *grifo meu*).

Muitos jovens e adultos que procuram os cursos de EJA para se alfabetizar ou continuar seus estudos, não se sentem acolhidos e envolvidos no processo ensino-aprendizagem e nas relações entre as pessoas que são e fazem os espaços formativos, como a escola. São pessoas que não frequentaram a escola ou que apresentam diferentes experiências (muitas de fracasso) na luta por educação e que precisam ter acesso a esse direito como cidadãos e como seres humanos. Garantir esse direito é fundamental diante das situações e condições sociais, culturais e econômicas caracteristicamente diversas, mas mais importante ainda é que esse direito atenda as expectativas educacionais dos sujeitos da EJA e respeite seus discursos, suas práticas cotidianas, suas crenças e desejos, assim como o direito garantido pela Constituição de ser diferente.

As agendas dos continentes para a CONFINTEA VI demonstram com bastante ênfase a preocupação com a diversidade. A agenda da América Latina e Caribe ressalta que:

[...] entre países e dentro de cada país exige cautela quanto às generalizações e um grande esforço de diversificação, elaboração e melhoramento de políticas e programas, adequando-os a contextos e grupos específicos, considerando entre outras diferenças, idade, gênero, raça, região, língua, cultura e pessoas com necessidades educativas especiais. (América Latina e Caribe, 2009, p. 12).

Isso nos remete a discussão de como pensar e executar uma política de EJA considerando a complexidade existencial das populações da referida região considerando os diferentes contextos entre os países e dentro de cada um deles, pois como considera a citada

agenda os diversos contextos socioeconômicos, étnicos e culturais da região estabelecem cada vez mais obstáculos à alfabetização e outras formas de aprendizagens entre as pessoas jovens e adultas. Além disso, as ações devem atingir com bastante profundidade as discussões, as elaborações, e as práticas no plano da legalidade e das políticas tornando estas mais inclusivas ao invés de excluírem e para isso devem atender a diversidade seja ela linguística, cultural, econômica, sexual, étnica entre outras apresentadas pelos países latino-americanos.

A defesa da Educação para a diversidade busca superar uma visão reducionista da política de EJA e da educação como um todo, tomando como ponto de partida a experiência humana, ou seja, aquilo que nos acontece cotidianamente, o que nos marca enquanto seres humanos situados, venha “[...] ser significativo para a vida e genteidade de homens e mulheres que [...] na EJA, buscam um espaço-tempo para vivenciarem outras instâncias e dimensões como experiências significativas que os toquem e os ajudem a viver melhor e ‘ser mais’ felizes.” (HENZ, 2010, p. 11).

As experiências significativas, resultantes da diversidade, tem dado lugar nas políticas de EJA no Brasil a experiências científicas pré elaboradas com base numa tradição escolar “conteudista” cuja formação deveria ser prevista, organizada e seus resultados controlados quantitativamente, ou seja, um processo altamente racionalizado onde a cultura dos diferentes grupos sociais, por exemplo, não é contemplada. Mas nem isso acontece na EJA ofertada no Brasil, pois além de não considerar a diversidade vários estudos (GARCIA, 2012; PINTO, 2012) apontam a falta de acompanhamento do desenvolvimento dos programas, que oportunizaria que os mesmos fossem tendo os redirecionamentos necessários no processo, que lhes dariam mais chance de resultados positivos.

Os países precisam reconhecer suas diversidades, tanto dos indivíduos quanto dos diferentes povos, não só em nível dos discursos políticos e dos documentos legais e oficiais, mas para utilizá-las em seu potencial transformador, superando visões e práticas racistas, homogeneizadoras, patriarcais, homofóbicas etc. presentes na maioria das relações sociais e reproduzidas por meio da família, dos meios de comunicação e, muito fortemente, através das práticas formativas desenvolvidas no âmbito das políticas educacionais.

No Brasil a desigualdade tem sido a marca da diversidade, pois, segundo o MEC, 49,5% da população, por exemplo, é constituída por negros (pretos e pardos), e por 0,3% de indígenas e quem tem lutado por essa população no sentido de fazer valer seus direitos e sua voz, na prática, são os movimentos sociais através de suas agendas e ações práticas (BRASIL, 2009). Se uma política de EJA quer ser orientada pela questão da diversidade é necessário pensá-la para além de questões técnicas e de conteúdo como recomenda Barcelos (2010),

considerando-a como um “entrelugar” de múltiplas e ricas relações e emoções, como um espaço-tempo para se envolver com experiências significativas, um “território de aprendizagem” que possibilita a todos, homens e mulheres (professores e alunos de EJA, por exemplo), um pouco mais de conhecimento sobre si mesmos e suas histórias, suas culturas, considerando a importância da “convivência”, da “conversaão”, da “afetividade”, do “cuidado” e da “amorosidade”.

É necessária uma política educacional que saiba lidar com a igualdade na diversidade, pois a EJA tem essa marca:

na medida em que afirma a igualdade de todos como sujeitos de direitos quebra a lógica de que uns valem mais do que outros, enfrentando as desigualdades como desafios a serem superados pela sociedade brasileira. Potencializar a diversidade na educação pode contribuir para a transformação social e para a formulação de propostas educativas que ponham esses sujeitos de energia, imaginação e criatividade no centro, com seus desejos, necessidades e expectativas de educação — um dos meios imprescindíveis à humanização não só de suas vidas, como de toda a sociedade brasileira. (BRASIL, 2009, p. 1).

A produção de uma política pública de Estado para a EJA centrada em sujeitos jovens e adultos com a expressão de toda a diversidade que constitui a sociedade brasileira é responsabilidade de governos e da sociedade com todos os seus cidadãos, de maneira a superar as formas veladas, sutis e explícitas de exclusão de que a desigualdade se vale. Toda política de EJA deve apresentar um forte componente social, político e educacional, pois considero que se configura como um processo complexo por ser evidente a grande heterogeneidade presente no público dessa modalidade de formação que Loch (2009) considera ser caracterizado não apenas por uma questão de especificidade etária dos educandos, mas, primordialmente, por uma questão de especificidade cultural, visto que o espaço-tempo da EJA é, ao mesmo tempo, um local de confronto de culturas e um local de encontro de singularidades. Nesse sentido os Fóruns de EJA no Brasil têm cobrado espaços apropriados para ação educativa que respeite a diversidade, buscando garantir:

[...] locais em que os jovens e adultos se encontrem, respeitando seus tempos, suas diversidades e suas produções. [...] A elaboração de propostas curriculares que contemplem as especificidades e as diversidades da EJA deve ser uma meta a ser almejada, sem excluir de sua construção os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. (XI ENEJA, 2009, pp. 9-10).

Reconhecendo que vivemos numa diversidade social, cultural, etária, sexual, étnica etc. afirmo ser fundamental que as políticas tecidas para a Educação de Jovens e Adultos, assim como em qualquer modalidade e nível de ensino, sejam pautados na ênfase de uma

formação aberta à diversidade e não exclusivistas como considera Barcelos (2010), contemplando, dessa e de muitas formas, as diferentes dimensões e possibilidades do ser humano: “[...] a afetividade, o conhecimento geral sobre os processos culturais, o acesso aos bens e valores sociais e ecológicos do mundo em que vive.” (p. 26), ou seja, a política de EJA deve contemplar estas dimensões que estiveram ausentes nas práticas escolares, principalmente nas de EJA, até neste início do século XXI.

A política de EJA tem um histórico marcado pela presença de modelos metodológicos tradicionais que foram fundamentados na uniformidade de alguns programas que pretendiam atender a alunos também uniformes de quem, previsivelmente, se pretendia obter resultados homogêneos. Nesse modelo a “[...] diversidade era considerada uma anomalia rejeitável e rejeitada, de forma que os alunos *diferentes* – por sua capacidade, sua origem, sua inadaptação ao sistema – eram inviáveis [...]” (OCAÑA; JIMÉNES, 2006, p. 25. *Grifo dos autores*).

Para se tornarem mecanismos de emancipação as políticas de EJA não podem partir da concepção que associa o diverso com o patológico, mas considerar que a normalidade está na diversidade e que esta é substancial para a vida humana, enriquecendo-a. Este é um dos motivos pelo qual aponto a diversidade como desafio para a política neste campo, especialmente no Brasil que tem um histórico de atendimentos educacionais pontuais, caracteristicamente compensatórios, baseados numa visão de puericultura.

Mesmo quando a EJA, no Brasil, passa a ter uma atenção mais específica pela legislação e pelos programas educacionais oriundos de políticas de governo o que provocou, na segunda metade da década de 1990, uma sensação de valorização da EJA, as ações continuaram limitadoras em relação à educação que se deseja para os jovens, adultos e idosos: educação que vá além do ensinar a ler e a escrever e que forme para a cidadania. As iniciativas se limitaram a tentar “recuperar o tempo perdido” de alguns grupos considerados pelo poder público ou ONGs como mais necessitados em termos de Educação de Jovens e Adultos o que impediu que a política de EJA desse respostas à diversidade apresentada pelos sujeitos.

Di Pierro (2001) aponta que na referida década os recursos financeiros para EJA, destinados pelo governo federal, foram direcionados de forma focalizada para subgrupos sociais e para as regiões mais pobres do Brasil ou que apresentavam altos índices de analfabetismo como o Programa Alfabetização Solidária e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Estes, juntamente com o programa Recomeço, iniciado em 2001, que se preocupou em tentar melhorar o índice de desenvolvimento humano, formam uma tríade de iniciativas que tinham como foco determinadas parcelas da população ou

regiões submetidas principalmente a uma situação de pobreza e/ou de analfabetismo. Estes programas foram “[...] ações compensatórias de combate à pobreza e, na ausência de uma política pública universal de ensino básico para jovens e adultos, compõem o mosaico das desigualdades no acesso à educação.” (Idem, p. 326).

Nas décadas de 2000 outros programas como o Projovem Urbano e Projovem Campo seguem a tendência da focalização o que mostra que a diversidade é usada para manter a separação dos grupos para “melhor atender” o que colide com as expectativas dos que lutam por uma EJA de qualidade, que funcione como espaço de democratização de oportunidades. Educar na e para a diversidade exige cuidado para não limitarmos as políticas de EJA a um modelo que reproduz e até mesmo aprofunda as desigualdades já existentes.

Neste sentido, OCAÑA; JIMÉNES (2006) reconhecem que “[...] em qualquer âmbito e em qualquer meio escolar, o imigrante, o cigano [...] o aluno com limitada ou baixa capacidade de resposta nos mostram que a aceitação da diversidade deve ser o ponto de partida para o início de processos de ensino e aprendizagem válidos.” (p. 25).

Isso coloca a realidade vivida pelos sujeitos, que é diferente de grupo para grupo, de região para região, de estado para estado, de município para município etc. e até de pessoa para pessoa e que é reveladora da diversidade identitária dos sujeitos, como a dimensão que deve e precisa lastrear as políticas educacionais, principalmente as políticas de EJA cujos educandos apresentam um arcabouço de saberes, experiências, expectativas de vida, visão de mundo e sociedade, que embora do ponto de vista filosófico seja considerado “ingênuo”, é bastante amplo e mais consolidado em relação ao da criança.

Um passo importante para se trabalhar com a diversidade nos espaços formativos de EJA é reconhecer que os estudantes sabem, que são sujeitos com conhecimento, com experiências, que valoram, que interpretam, que desejam, que tem expectativas de vida presentes e futuras, mas que têm suas limitações. Por isso eles precisam ser ouvidos. Qualquer política ou um simples projeto voltado para a EJA deve partir do que essas pessoas são, não do que elas precisam se tornar. A primeira opção parte das expectativas dos sujeitos em relação à educação que são muitas das vezes moldadas pela sua vivência cultural, social e econômica o que os tornam diversos (o que eles e elas esperam da EJA? que homem e mulher queremos nos tornar?). A segunda, parte do que determinados grupos acreditam e querem que os sujeitos sejam ou se tornem (que homens e mulheres queremos formar com a EJA?).

As políticas de EJA no Brasil têm sido elaboradas distanciadas dos interesses dos sujeitos da EJA, portanto apresentam características da segunda opção. O Programa Brasil Alfabetizado (PBA), por exemplo, não foi discutido com os governos estaduais e municipais

que são os parceiros diretos do governo federal na execução do programa. Afirmando a parceria na execução visto que estados e municípios não participaram da discussão e elaboração do PBA. O governo federal enquanto agente financeiro do programa usa esta situação para ditar as regras, para centralizar as decisões. Machado (2009) afirma que “[...] o período de 1996 aos dias atuais, é emblemático para confirmar essa capacidade do governo federal de adesão aos seus programas (PAS, Recomeço, PBA e Fazendo Escola) pela lógica do financiamento das ações de alfabetização e EJA.” (p. 29).

A autora baseada em Antonio Gramsci considera essa lógica como uma “hegemonia couraçada de coerção” (Idem). E isso se justifica, pois sem a adesão ao programa elaborado pelo MEC os estados e municípios ficariam sem receber esses recursos, tirando a autonomia para a implementação de programas próprios e até, quem sabe, mais próximos da realidade das diferentes populações. Essa é nitidamente uma forma de exercer a coerção.

Se foi assim nas instâncias de governos, mais silenciados foram os sujeitos (educandos e educadores) desse programa, contribuindo para a centralidade das decisões no governo federal, assim como para tornar as ações formativas dele advindas despreocupada com a diversidade própria dos sujeitos que nele se inserem, pois considero que uma educação para e na diversidade deve ser gestada de “baixo para cima”.

Na EJA as experiências que jovens, adultos e idosos constroem em sua vivência e os diferentes modos como se inserem no mundo à sua volta devem servir também para orientar o caminho educativo, devem, sem eliminar o viés científico ou técnico da formação, contribuir para a organização dos processos de ensino e aprendizagem. Enriquecendo a EJA com a cotidianidade dos sujeitos é uma forma de torná-la mais sensível à diversidade social e cultural que no Brasil, a exemplo de muitos outros países (especialmente os da África), é muito marcante. O Documento Nacional propõe que as ações no campo da EJA estejam organizadas de forma

[...] que a **diversidade** da sociedade esteja presente. É tarefa de diálogo entre educadores, educandos, especialistas, assim como os demais segmentos envolvidos no processo e requer a formação docente continuada, como professor/pesquisador, pois por meio dela poderão revelar seus fazeres e ressignificar seus dizeres, a partir do que, efetivamente, sabem e pensam (BRASIL, 2009a, p. 35, *grifo meu*).

Neste sentido, devemos ficar atentos às prescrições de políticas de EJA que se apresentam ainda marcadas pela simplificação das condições de seus sujeitos, pressupondo um trajeto único, padronizado e obrigatório para todos os sujeitos em seus processos de formação, sem olhar para a complexidade das experiências e saberes e das suas circunstâncias

sociais, políticas, culturais e econômicas. Para isso é fundamental que não restrinjamos o conteúdo das políticas voltadas para a EJA aos ditames da formação técnica e científica que por se despreocuparem muitas das vezes com as condições humanas se tornam descontextualizadas, pois a linearidade da organização de determinados planos (até por terem “prazos de validade”) não contempla uma sociedade ricamente diversa.

Quando defendo que a EJA deve se diferenciar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (ofertado a crianças e adolescentes), que deve constituir formas próprias de organização política, pedagógica e didática é no sentido de evitar que decisões centralizadas e monolíticas provoquem a mutilação não só dos saberes e experiências que se fazem presentes nas escolas/classes (epistemologicamente construídos), mas especialmente dos próprios sujeitos (alunos, professores da EJA), que tradicionalmente tem suas existências fragmentadas por programas focalizados e operacionais, incompatíveis com a complexidade humana.

A política de EJA assim como as ações que ela gera deve refletir além da diversidade social, econômica, cultural, étnica, sexual, etária etc. a diversidade de interesses que emanam dos diferentes grupos. Para Barcelos (2010) é fundamental que atentemos para os saberes e fazeres que são verbalizados pelo grupo com o qual estamos envolvidos. Esta é uma forma de ir quebrando as estruturas homogeneizadoras que as políticas de EJA tradicionalmente apresentam, pois ao contar sua história cada pessoa conta um pouco de sua vida e, assim, faz uma apresentação de sua leitura de mundo. Uma leitura que pode até não “caber” em nossas “matrizes” ou diretrizes educacionais, mas que não justifica que a deixemos de lado. Ao contrário, penso que foi esse deixar de lado, tudo aquilo que não “cabe” em nossos conceitos, categorias e definições acadêmicas, um dos fatores que contribuíram, e que ainda contribuem, para termos índices tão vergonhosos de evasão escolar, de repetência e de baixo aproveitamento escolar na EJA.

É necessário aprendermos com os dados que são sistematizados sobre a EJA, e que tem demonstrado índices ainda significativos de exclusão de pessoas jovens e adultas dos espaços educativos. Mas também é necessário se criar formas mais inclusivas de pesquisas que revelem mais amiúde os processos de exclusão a que estão submetidos determinados grupos. A tessitura das políticas tem que se efetivar incluindo outras vozes, não apenas a institucional. A sociedade civil se preocupou com a questão das estatísticas sobre a EJA que se apresentam simplistas frente à diversidade da EJA. Defendem que:

Os dados e estatísticos não devem responder a fórmulas simplistas, baseadas em divisões artificiais entre analfabetismo e alfabetização. Todas as pesquisas, coletas de dados e informes devem concentrar-se em um contínuo

de níveis de alfabetização, adequado às vidas das pessoas, seus contextos culturais, linguísticos e de trabalho. Todos os dados devem ser desagregados por gênero e outros fatores potenciais de discriminação (ex: raça, etnia, classe social, casta, orientação sexual, identidade de gênero, idade, deficiência, localização geográfica, condição migratória, privação de liberdade, etc.). (CAUCUS da Sociedade Civil, CONFINTEA VI, 2009, p.1).

Esses dados devem servir para que todos os governos possam conhecer as necessidades populacionais em relação à EJA e tenham a responsabilidade de maximizar as oportunidades de aprendizagem disponíveis para todas as pessoas em seus territórios como forma de atender a população na sua diversidade.

Os interesses podem ser identificados através de discursos dos diferentes grupos e pessoas de diferentes territórios étnicos, culturais, econômicos, ideológicos, institucionais etc. que devem ser geradores de iniciativas preocupadas com transformação no modo de pensar, tratar e implementar a política de EJA para a população do mundo que se quer com mais qualidade social e promova a emancipação dos sujeitos.

No movimento presente no processo CONFINTEA VI há o reconhecimento de que os jovens e adultos vivem e convivem num mundo diverso e plural o que exige se pensar em novos redimensionamentos das políticas e dos processos formativos que atendam as diferentes necessidades sociais; que respeitem as identidades culturais; que forme os cidadãos e as cidadãs da cidade, mas também das aldeias, dos quilombos, das prisões, das margens das estradas e dos rios a partir de toda a riqueza que possuem: seus saberes, suas experiências, seus valores, seus trabalhos, seus modos de vida, suas origens étnicas, suas linguagens etc.

Esse reconhecimento é perceptível no documento Marco de Ação de Belém que em suas recomendações destaca a necessidade de se considerar a questão indígena nas políticas de EJA. Considera que a política neste campo educativo deve:

[...] apoiar o desenvolvimento da escrita e da leitura em várias línguas indígenas, desenvolvendo programas, métodos e materiais que reconheçam e valorizem a cultura, conhecimentos e metodologias indígenas, desenvolvendo ao mesmo tempo, e adequadamente, o ensino da segunda língua para comunicação mais ampla [...] (UNESCO, 2010a, p. 12).

A língua ainda é um artefato social importante para a constituição da identidade de um povo, pois são formas peculiares de comunicação e sociabilidade, principalmente para os diferentes povos indígenas que tem se esforçado em manter firme suas peculiaridades culturais principalmente no que diz respeito as suas diferentes línguas. Essa é uma recomendação que surge a partir das evidências levantadas pela CONFINTEA VI (Declaração de Evidências) que mostra uma maior preocupação com a diversidade dos povos indígenas.

Educar para e na diversidade é um desafio para a política de EJA em qualquer situação de atendimento aos jovens, adultos e idosos, mas esse desafio é maior e mais complexo quando se trata de favorecer os povos indígenas com essa intencionalidade. Não que os diferentes povos considerados ocidentais não apresentem sua complexidade, mas os indígenas são mais ainda. Se no Brasil é frágil a formação de educadores para atuar na EJA, quando olhamos para peculiaridades dos indígenas isso é muito mais grave porque não temos cursos que formem professores para atuar nas especificidades de cada tribo.

A quantidade e a diversidade de línguas faladas, e que devem ser consideradas pelos programas educativos de EJA voltados para os povos indígenas, são desafiantes. Uma saída que no Brasil tem sido buscado é usando pessoal das diferentes tribos (os/as próprios/as índios/as) para ensinar nas escolas indígenas e não apenas enviando educadores sem proximidade com as questões indígenas para as aldeias. Mas que esta última ainda é uma prática muito usada no nosso país que contribui para que o processo de formação se efetive no “silenciamento” da diversidade dos povos indígenas.

O que prevalece, no entanto, nas escolas indígenas são cursos regulares da Educação Básica voltados para crianças e adolescentes, com forte ausência da EJA nessas instituições. Nos raros locais em que as escolas ofertam cursos neste campo os programas seguem padrões ocidentais de educação, distantes das peculiaridades identitárias dos índios.

Mas assim como a diversidade é desafiante para a política de EJA que atende os povos indígenas, o desafio se estende para outros grupos populacionais, ou seja, os:

[...] programas de aprendizagem e educação de adultos raramente atendem às necessidades dos povos indígenas, de populações rurais e migrantes. A diversidade dos educandos, em termos de idade, gênero, cultura, *status* econômico, necessidades específicas (incluindo deficiências) e linguagem, não está refletida no conteúdo dos programas ou nas práticas. (UNESCO, 2010a, p. 21).

Isso evidencia que a diversidade ainda é pouco contemplada nas políticas de EJA, mas que se tornou um compromisso de Estados, governos e sociedade civil, que ajudaram a construir o “Marco de Ação de Belém”, de tornar possível um atendimento educacional que seja lastreado pela diversidade cultural, sexual, etária, étnica, econômica, linguística etc.

A prioridade que a CONFINTEA VI deu à diversidade dos povos indígenas é fundamental para muitos países, especialmente para o Brasil que tem catalogado 227 povos indígenas, mas ao focalizar estes deixa de preocupar-se com outros grupos populacionais que tem suas necessidades e interesses pela educação. Neste sentido considero que o Marco de Ação de Belém apresenta-se limitado quanto a questão da diversidade, muito mais que os

documentos nacionais, como o do Brasil, que cita uma diversidade de sujeitos para além dos indígenas. Esta constatação me leva a recomendar que o Estado brasileiro (entendido como Estado Ampliado envolvendo Sociedade Política e Sociedade Civil – concepção gramsciniana) não abandone as proposições do Documento Nacional Preparatório a CONFINTEA VI quanto ao atendimento a diversidade dos sujeitos da EJA.

No Brasil é necessário que as políticas nacionais não anulem as especificidades de cada região, estado e município e dos grupos populacionais que os formam que são muito heterogêneos considerando suas condições de vida. As políticas de EJA, neste sentido, pode se tornar um espaço para a afirmação da diversidade. Espaço este que abarque:

[...] um conjunto amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Por isso, é compreendido na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-racial, de gênero, geracionais; de aspectos culturais e regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação da liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas — entendida, portanto, nas diferentes formas de produção da existência, sob os aspectos econômico e cultural. Toda essa diversidade institui distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e na execução de diferentes propostas e encaminhamentos na EJA. (BRASIL, 2009a, p. 28).

Diante desse quadro que aponta para um Brasil que tem sua população marcada pela diversidade pode-se afirmar a necessidade de uma política de EJA que assuma a perspectiva “educação para e na diversidade” como forma de colocar o ser humano e suas condições existenciais no cerne das ações educativas.

Essa é uma questão fundamental para o Brasil e é ainda mais para a região Amazônica que devido suas especificidades culturais, sociais, econômicas, étnicas e geográficas apresenta-se muito heterogênea, mas ainda não dispõe de programas que considerem sua diversidade. Programas específicos, construídos no diálogo com os povos amazônicos, como foi o caso do programa desenvolvido pela Escola Sindical Amazônia, ligada a Central Única dos Trabalhadores (CUT), deixaram de existir quando a política de financiamento mudou na década de 2000.

Nesse período ocorreu uma mudança nas parcerias do governo federal, que antes se dava com certa exclusividade com instituições privadas – como foi o caso da Alfabetização Solidária e da escola da CUT – e que passou a ser efetivada com os entes federados (estados e municípios) de acordo com seus interesses, pois não há a obrigatoriedade da parceria. Para Machado (2009) essa é uma lógica onde a política assume um papel mais “republicano” em que o recurso é destinado prioritariamente para a esfera pública deixando de fora os

organismos e as instituições não governamentais. Nesse sentido considera que: “O resultado dessa opção republicana, que é o que prevalece nesses últimos anos, impacta a EJA de formas diferenciadas, de acordo com os arranjos políticos em cada Estado ou município e, também, com os destes em relação ao governo federal.” (Idem, p. 29).

Considerando que programas como o da Escola Sindical Amazônia deram respostas muito mais próximas à diversidade do povo do estado do Pará, com a impossibilidade de prosseguir com as ações educacionais para os trabalhadores houve uma regressão na abrangência e na qualidade da educação ofertada para jovens, adultos e idosos no referido estado. Isso porque ficamos na dependência do interesse ou não de governos municipais em aderir ao programa federal, como no caso do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), e quando há a adesão muitos municípios, como é o caso de Cametá/PA, não engendram esforços para que haja qualidade na formação.

Em Cametá/PA, onde venho realizando atividades de ensino, pesquisa e extensão com alunos de pedagogia no âmbito do Núcleo Eletivo de EJA – e que possibilitou a elaboração de diversos Trabalhos de Conclusão de Curso sobre a EJA –, por exemplo, as pessoas interessadas em trabalhar como educador/a no programa é que se esforçam para formar turmas através de um trabalho de “corpo a corpo” junto às diferentes comunidades. Tendo conseguido formar uma turma desenvolve seu trabalho muitas das vezes fora dos objetivos iniciais do programa. Isso acontece porque muitos não conhecem a fundo o próprio programa, não possuem formação inicial ou continuada na especificidade da EJA e, portanto o objetivo de educar para e na diversidade – o PBA e o Programa Saberes da Terra objetivam, entre outras intenções, atender à diversidade dos sujeitos – se torna inatingível.

Educar para e na diversidade é ainda desafiante para a política de EJA por ser uma forma de incluir a todos considerando o direito que tem à educação com qualidade social cultural, política, ética e profissional, que no Brasil luta-se para ser uma realidade.

Para a Amazônia brasileira uma educação preocupada com a diversidade é considerada fundamental, pois ela pode ajudar a:

[...] “afirmar as identidades sócio-culturais da Amazônia”, e nesse processo, dar visibilidade e ao mesmo tempo fortalecer a heterogeneidade, a conflitualidade, as diferenças, a convivialidade e a alteridade. Como estratégia, temos apostado na promoção do diálogo entre os saberes oriundos da tradição do trabalho e produção, da tradição cultural dos sujeitos e populações da Amazônia, e da ciência e tecnologia produzidos na sociedade, buscando afirmar uma concepção Interdisciplinar e/ou Transdisciplinar de conhecimento, educação, e de sociabilidade. (HAGE, s/d, p. 2).

No entanto na Região Amazônica, assim como em todo o Brasil, ainda não conseguimos plenamente uma educação que afirme a sócio-diversidade o que a mantém como desafio para a política educacional no campo da EJA.

Assim, diante de um Brasil diverso é também desafiador para a política de EJA uma “educação para a inclusão”. De várias formas a inclusão através da educação é possível como mostram os documentos continentais que propõe a “educação e aprendizagem ao longo da vida” e a “educação como direito” pautada na concepção de educação para todos; uma educação que inclua a todos no direito que tem de aprender, de produzir saberes e com isso melhorar sua qualidade de vida social, cultural, econômica e ambiental.

A inclusão da diversidade não apenas com o tema, mas principalmente como uma realidade nas tessituras das políticas de EJA, deve enveredar pelas teias de conhecimentos necessários para se entender o mundo em que vivemos e poder transformá-lo, tornando-o mais inclusivo.

4.3 EDUCAÇÃO PARA A INCLUSÃO: EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM COMO DIREITO DE TODOS E AO LONGO DA VIDA

Educação inclusiva é uma expressão que nasce ligada estritamente a formação das pessoas com necessidades educativas especiais, como forma de garantir às pessoas portadoras de deficiência oportunidades de acesso a educação dentro do contexto dos sistemas regulares com qualidade: “A educação inclusiva de qualidade se baseia no direito de todos – crianças, jovens e adultos – a receberem uma educação de qualidade que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem e enriqueça suas vidas.” (DEFOURNY, 2009, p. 5).

A inclusão de pessoas jovens, adultas e idosas com necessidades educativas especiais nas políticas de EJA aparece como proposição desde a CONFINTEA V e é reafirmada pela CONFINTEA VI. Essa é uma conquista, pois essas pessoas estão cada vez mais sendo reconhecidas como sujeitos de políticas educativas. No entanto, aqui uso a expressão *educação para a inclusão* para denominar os processos formativos que envolvem as pessoas jovens e adultas que, além de abarcar o princípio da educação inclusiva de qualidade (como acima citado), compreende uma forma mais ampla que apóia e acolhe a diversidade entre todos os sujeitos do processo educativo e que, de acordo com Ainscow (2009), supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social que resulta de atitudes e respostas à diversidade com relação à etnia, idade, classe social, religião, gênero e

habilidades, partindo do princípio que “[...] a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa” (pp. 11-12) e solidária, portanto “[...] é responsabilidade de governos com a participação da sociedade, de maneira a superar formas veladas, sutis e/ou explícitas de exploração e exclusão de que a desigualdade se vale.” (BRASIL, 2009a, p. 29).

A realidade brasileira, por exemplo, apresenta uma diversidade de grupos que só agora estão começando a ter oportunidade nas políticas educacionais como mostra o Documento Nacional:

- a) os 227 povos indígenas brasileiros, falantes de 180 línguas tem reconhecido pela Constituição Nacional o direito a seus territórios, suas especificidades étnicas, socioculturais, suas organizações políticas e, por isso, buscam determinações legais para terem atendidas suas metas, particularmente no tocante à educação básica e superior indígena;
- b) os quilombolas tem conseguido incluir nas leis nacionais o direito às terras que historicamente ocupam, aos territórios e expressões materiais e imateriais que vêm construindo, mas que ainda carecem de políticas educacionais de Estado que estejam preocupadas com a preservação e valorização de suas culturas, tradições e concepções de mundo;
- c) os privados de liberdade que estão sob a responsabilidade do Estado devem ser beneficiados cada vez mais com a educação que deve ser para todos, sem exclusão, pois a rede de escolas existentes em alguns presídios tem pouca visibilidade social e não atende a todos os internos que constituem potencial demanda, tirando destes o direito à educação que considerando suas condições é alternativa real de vida, consolidando um dos muitos direitos não garantidos à maioria dos sujeitos que cumprem suas penas;
- d) o atendimento educacional aos adolescentes, a partir dos 15 anos, cumprindo medidas socioeducativas, é um desafio a ser enfrentado pelos sistemas públicos, no qual a EJA tem papel destacado pela história de atuação com sujeitos socialmente excluídos. Neste campo a educação como direito contribuirá como fundamento socioeducativo para a inclusão social, por meio de um ensino de qualidade social, de vivência do trabalho como princípio educativo e de formação para a cidadania, reconhecendo as especificidades dos que se encontram privados da liberdade (BRASIL, 2009a).

Considerando estes e outros grupos populacionais citados no referido documento, que ainda não tem ou tem acesso limitado à educação é que é desafiante para a política de EJA assumir a educação numa concepção inclusiva.

O entendimento da *educação inclusiva*, no sentido da inclusão no sistema de ensino e com qualidade, é ampliado na *educação para a inclusão*, pois esta deve abarcar não só os processos de acessibilidade às instituições de ensino e aos conhecimentos nelas disseminados ou construídos, mas também que por causa do tipo de educação recebida seja mais fácil sua inclusão na sociedade para atuar nela de forma a transformá-la. Para isso faz-se necessárias transformações nas políticas de EJA para que as mesmas passem a ser lastreadas pela diversidade e, com isso, transformações nas práticas pedagógicas para que o que se aprenda nas instituições educativas seja interessante para os alunos jovens e adultos assim como provoque intervenções destes, cada vez mais necessárias, para humanizar os ambientes sociais por eles vivenciados. Por isso, toda política educacional deve “[...] levar em conta homens e mulheres em seu contexto em transformação.” (FREIRE, 1982, p. 25)

A necessidade de inserir a discussão da inclusão enquanto desafio para a política de EJA está presente nas várias agendas elaboradas pelos movimentos no processo de preparação para a CONFINTEA VI. Os Fóruns de EJA no Brasil, por exemplo, defendem que os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs) devem se tornar um espaço de inclusão de diferentes atores que são protagonistas da EJA, dentre eles os movimentos sociais, populares, sindical e dos povos tradicionais, ressaltando que é necessário:

[...] viabilizar maneiras para garantir espaços na grande mídia (tv, rádio e outros) para a chamada pública para a oferta de vagas na EJA. Além disso, temos que reivindicar a promoção de ações governamentais intersetoriais, em todos os âmbitos do poder público, **visando atender as demandas específicas dos educandos**. (XI ENEJA, 2009, pp. 8-9, *grifos meus*).

Isso exige transformações na EJA, através de uma política que seja inclusiva, no sentido de alicerçar-se em bases teóricas, saberes, objetivos, orientação pedagógica, concepções avaliativas, visões de mundo, de homem e mulher e sociedade, que estejam a favor do colonizado. E isso não é possível sem enfretamento, sem articulação política, sem ação coletiva que abarque não somente organizações da sociedade civil, mas também a institucionalidade, no sentido da governança da educação que, em princípio, deve ser baseada na participação universal, pois, segundo a UNESCO (2010), há um interesse pessoal na educação para todos os cidadãos e cidadãs, mesmo quando, e eu diria principalmente quando,

seus interesses e necessidades não estão sendo atendidos por meio das políticas da provisão e da prática existente.

A Sociedade Civil também propôs que se garantisse a participação nas decisões educacionais, junto a Estados e governos, daqueles sujeitos que estão diretamente envolvidos com a EJA como os professores e alunos, para dessa forma garantir no documento final da CONFINTEA VI que a educação seja considerada na perspectiva inclusiva. Considerando a necessidade de existir uma estrutura legal de **governança para a educação de pessoas jovens e adultas** em todos os países, foi cobrado que:

A sociedade civil, os/as representantes de educandos/as e de educadoras/es devem ser incluídos/as nas tomadas de decisões junto aos governos. A educação de pessoas jovens e adultas deve ser inclusiva e diversa, tocando todas as áreas da atividade humana, promovendo o bem-estar e não somente o desenvolvimento econômico. Portanto, deve estar embasada numa ação governamental intersetorial e interministerial, liderada pelo Ministério da Educação. (CAUCUS da Sociedade Civil, CONFINTEA VI, 2009, p. 1).

A UNESCO reconhece a importância da participação dos vários atores, com seus diferentes interesses, na constituição de uma política educacional, visto que a educação é vital para a sociedade civil, para as comunidades e movimentos sociais locais e regionais, para as minorias, as nações e os Estados, assim como para o mundo do negócio, para o mercado de trabalho e para a economia. Por isso é importante para a *governança da educação* – considerada como processo político que acomode muitos atores e uma variada gama de interesses – pelo fato desta “[...] estar enraizada em contextos sociais, políticos e culturais em grande parte motivados e fortalecidos pela busca da democracia e da realização dos direitos humanos.” (UNESCO, 2010, p. 39).

É no sentido de fazer valer a diversidade de interesse, de diferentes grupos populacionais, e entender que a garantia de direitos deve ser buscada democraticamente é que a agenda da América Latina e Caribe (2009) coloca como desafios para a política de EJA, dentre outros:

A diversificação e descentralização da oferta educativa requerem coordenação e articulação entre os diferentes atores: governos nacionais e locais, sociedade civil, sindicatos, igrejas, empresa privada, organismos internacionais, entre outros. (p. 13)

Fomentar maior participação, em especial dos sujeitos da EPJA, e cooperação entre a sociedade civil, os setores privados e os diferentes órgãos do Estado, mediante a promoção e fortalecimento da modalidade da cooperação horizontal entre os países, e reforçar a cooperação internacional a favor da EPJA. (p. 14).

Ao reconhecer a importância das articulações entre diferentes atores sociais, como forma de garantir uma educação que promova a inclusão, é necessário garantir que os diferentes grupos e órgãos que estão propondo ou implementando ações para a EJA o façam sem prescindir dos valores com os quais os sujeitos envolvidos na EJA (professores, alunos, técnicos e outros) se identificam e fazem uso no seu meio social e natural. É neste sentido que Ainscow (2009) defende uma ideia de inclusão através da educação que esteja pautada na articulação ampla de valores com os quais os sujeitos envolvidos se identificam e se comprometem e em práticas (inclusivas) em que se acredita ser importantes para incorporar nos espaços educativos, dito de outra forma:

O desenvolvimento da inclusão, portanto, nos envolve na tarefa de tornar explícitos os valores que servem de base para nossas ações, práticas e políticas, e para a nossa aprendizagem sobre como melhor relacionar as nossas ações e valores inclusivos. [...] Inclui reconhecimento e valorização de uma variedade de identidades, para que as pessoas sejam aceitas como elas são. (p. 19).

Nesta discussão é necessária a articulação de uma educação com base em valores inclusivos no que se referem ao seu reconhecimento como direito que se estende a aprendizagem ao longo da vida.

A educação para inclusão é um desafio para as políticas de EJA, pois alguns grupos ainda sofrem múltiplas exclusões, como é o caso das mulheres que tem buscado na educação, saídas para as condições sociais e econômicas que as coloca como desiguais no enfrentamento dos desafios do mundo moderno. É necessário considerar os valores próprios dos diferentes grupos para que desenvolva uma política de EJA mais plural e, por isso, mais inclusiva.

Além dos valores que vem da diversidade de indivíduos, grupos, povos etc., é necessário que as políticas sejam sustentáveis do ponto de vista dos investimentos financeiros que garanta uma formação permanente, no lugar de ações esporádicas e de curta duração, que garanta oportunidades a todos de aprender, como considera o CAUCUS da Sociedade Civil na CONFINTEA VI (2009, p. 1):

Todos os governos têm a responsabilidade de **maximizar as oportunidades de aprendizagem** disponíveis para todas as pessoas em seus territórios e portanto devem assegurar que se maximizem os investimentos sustentáveis por parte dos indivíduos, empregadores/as e do Estado a fim de assegurar que nenhuma pessoa seja excluída. [...] Todos os recursos devem ser canalizados corretamente, assegurando que os mesmos alcancem as pessoas mais desfavorecidas ou excluídas, especialmente mulheres que frequentemente sofrem de múltiplas discriminações. É importante reconhecer que nenhum país superou completamente o desafio de incluir todas as pessoas e de transformar os níveis de participação na educação de

peças jovens e adultas. Em todos os contextos, os/as próprias/as educandos/as adultos/as devem ter voz no desenvolvimento das políticas e práticas que as/os afetam. (*Grifos dos autores*).

Essa constatação mostra que a inclusão na e pela educação ainda é um desafio para as políticas de EJA que deve ser enfrentado por Estados e governos (em suas várias instâncias) envolvendo amplamente os setores da sociedade civil que militam na educação de jovens, adultos e idosos no sentido de torná-la um direito exercido por todos e ao longo da vida.

4.3.1 EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM COMO DIREITO DE TODOS

No final da CONFINTEA VI os representantes da sociedade civil avaliavam a sua atuação como positiva e uma das conquistas apontadas foi o reconhecimento do direito da população à EJA. Publicaram um texto que dizia:

Ganhamos espaço e reconhecimento para a sociedade civil durante a Conferência. De fato, nossas posições pelo fortalecimento da ação frente ao direito à educação de todas as pessoas jovens e adultas foram integralmente endossadas pelos chefes de 22 delegações nacionais de governos de todas as regiões, conquistaram apoio significativo de outros 14 governos e foram debatidas ao longo de toda a conferência. (CAUCUS da Sociedade Civil, CONFINTEA VI, 2009a, s/p).

Esse reconhecimento do direito a Educação de Jovens e Adultos é necessário, pois, mesmo não sendo suficientes nem o ideal, temos garantidos dentro dos instrumentos legais, nos diferentes países, textos que fazem referência aos direitos de todas as pessoas à educação.

Parto do entendimento do direito à educação no sentido defendido por Gadotti (2009a) o qual assume que devemos entender esse direito como direito à educação emancipatória e não a qualquer educação. Como esse direito ainda não é realidade para todos, o que mantém a inclusão na e pela educação como desafio para a política educacional e para a EJA especialmente, temos o compromisso de continuarmos a luta pela universalização do direito à educação pública com todas e todos os habitantes do planeta.

O direito à Educação deve ser entendido como direito social e humano de aprender, que é indissociável de outros direitos (garante inclusive o exercício de outros direitos), e como dever do Estado (sentido ampliado) o qual deve vincular a sua agenda educacional à das lutas de todos os movimentos e organismos, o que Santos (2008) chama de “ativismo transfronteiriço”, que buscam alternativas ao projeto neoliberal, ou seja, que funcione como

alternativa a globalização hegemônica e ao sentido liberal de direito universal.²⁹ Em outras palavras, o direito à educação como um meio de emancipação constituindo o *pós-colonialismo de oposição* (Idem) frente às mazelas da globalização.

A agenda da América Latina e Caribe elaborada no processo CONFINTEA VI aponta que em alguns países houve avanços: maior preocupação com a equidade de gênero, com a atenção a grupos especiais como imigrantes e pessoas privadas de liberdade, por exemplo.

No entanto a cobertura dos programas governamentais e não governamentais continua, em geral, não atendendo as necessidades populacionais e a demanda efetiva em sua totalidade, pois continua marginalizando as populações rurais, indígenas e afrodescendentes, migrantes, pessoas com necessidades educativas especiais e pessoas privadas de liberdade o que tem contribuído para manter ou aumentar a exclusão, em vez de reduzi-la ou eliminá-la. Contribui com isso a priorização pela política de EJA dos segmentos mais jovens da população (até 35 ou 40 anos), deixando de fora a população de mais idade e negando, assim, seu direito à educação o que prejudica a adoção do paradigma da aprendizagem ao longo da vida (América Latina e Caribe, 2009).

Isso mostra que na América Latina e Caribe, mesmo que sejam apontados avanços, o atendimento aos privados de liberdade, a Educação de Jovens e Adultos como direito de todos e todas ainda não é uma realidade em termos de ações práticas, pois em determinados casos ao contrário de reduzir mantém ou aumenta a exclusão e a marginalização de muitos grupos. Isso mostra que os direitos já presentes nos instrumentos legais não estão sendo garantidos nas políticas educativas, o que tem impedido que a EJA assuma plenamente a perspectiva da educação para a inclusão.

Esse sentimento de ausência de direito reside no fato do direito estar sendo usado para dar conta de objetivos e metas diferentes dos buscados pelos diferentes grupos e movimentos. Educação e aprendizagem não devem ser considerados como algo que é concedido pelo Estado ou governo, mas exercidos por todos como direitos conquistados pela luta, principalmente da sociedade civil. Que ao invés de ser negado deve servir como meio de melhoria da qualidade de vida da população em sua totalidade. Sendo assim deve lastrear a definição do atendimento educacional de todos, servindo de base para:

Desenhar e implementar políticas educativas que favoreçam a inclusão, com equidade de gênero e qualidade que contemplem, com enfoque intercultural, as diferentes especificidades de todos os grupos populacionais dos países da

²⁹ Essa ideia de luta por direito à educação está presente na “Plataforma Mundial de Educação”, aprovada em Nairóbi (Quênia), em janeiro de 2007, que apresenta um calendário mundial de ações coletivas por uma alternativa ao projeto neoliberal.

região: indígenas, afrodescendentes, migrantes, populações rurais, pessoas privadas de liberdade e pessoas com necessidades educativas especiais (Idem, p. 14).

Se essas propostas configurarem novas práticas e políticas teremos a perspectiva inclusiva incorporada na política de EJA, em que esta se torna um instrumento de superação da discriminação e da desvantagem em relação a quaisquer grupos vulneráveis a pressões excludentes, ou seja, uma política que esteja a favor de grupos cujo acesso à educação, como direito, esteja sob ameaça. A situação de ameaça tem sido uma constante no campo da EJA no Brasil cuja política não vem sendo priorizada, pois apresenta resquícios de uma visão limitadora, como se não tivesse relevância para a sociedade e, portanto, sua oferta (quando existe) é burocrática, a última a ser pensada pelo poder público e os recursos são deficientes o que contribui para limitar o atendimento da população apta a frequentar os cursos neste campo.

A visão de oferta burocrática é devido a EJA existir muito mais pela força da lei, para justificar o cumprimento das recomendações legais, do que pelo reconhecimento do seu importante papel na formação multidimensional dos sujeitos. A oferta, quando burocrática, não respeita o direito de todos à educação, e mesmo quando se tenta universalizar o atendimento educacional se faz sem a qualidade necessária, com uma “tendência ao nivelamento” como diria Max Weber, pois a política ainda é determinada distante do interesse populacional e, por isso, permeada por uma visão governamental de educação já que em última instância são os governos que tem decido os rumos da EJA no Brasil, mesmo se reconhecendo o papel do movimento da sociedade civil que tem garantido que a EJA figure nos conteúdos dos principais instrumentos legais.

O Documento Nacional Preparatório à CONFINTEA VI considera que a educação constitui direito fundamental da pessoa, um fator determinante para o exercício da cidadania. Por isso é necessário que se crie condições para que esses direitos sejam exercidos com plenitude. A educação como direito fundamental é garantido, aqui no Brasil, pela Constituição Federal (de 1988), portanto não é uma dádiva do poder público, pela sua benevolência, bem como sua oferta não é “oportunidade” e “chance” outorgadas à população.

O Estado ampliado através da política educacional, no campo da EJA, deve garantir o direito à educação aos jovens, adultos e idosos, com as suas circunstâncias sociais, culturais, étnicas, políticas, sexuais, econômicas, geográficas etc., em outras palavras, com toda a sua diversidade. Não deixando de fora nenhum grupo, pois a educação é para todos que através

dela podem melhorar suas vidas. Essa perspectiva foi vista como importante para o Brasil no processo de preparação à CONFINTEA VI quando se considerou que:

Como direito, a EJA é inquestionável e, por isso, tem de estar disponível para todos, em cumprimento ao dever do Estado, como modalidade no âmbito da educação básica preceituada na legislação nacional, bem como na perspectiva da educação ao longo da vida. EJA, como direito, pressupõe em sua práxis que o trabalho realizado garanta acesso, elaboração e reconstrução de saberes que contribuam para a humanização e emancipação do ser humano. (BRASIL, 2009a, p. 28).

No Brasil os programas, embora ainda focalizados em determinados grupos, existem num esforço de garantir o direito à educação. Mas é necessário nos perguntar a serviço de quem o direito está prescrito e sendo usado, considerando que os direitos não são neutros assim como não são simples. Santos (2008) ressalta que a complexidade dos direitos humanos reside em que estes podem ser concebidos e praticados, quer como forma de “localismo globalizado” (globalização hegemônica), quer como forma de “cosmopolitismo subalterno e insurgente” (globalização contra hegemônica).

A educação e aprendizagem de jovens e adultos se garantidos como direitos de todos, portando o direito como garantia de inclusão e emancipação, ele pode se constituir numa forma de *globalização contra-hegemônica*, considerando, entre outras dimensões, a da cultura. A compreensão é que:

[...] enquanto foram concebidos como direitos humanos universais em abstracto, os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado e, portanto, como uma forma de globalização hegemônica. Para poderem operar como forma de cosmopolitismo insurgente, como globalização contra-hegemônica, os direitos humanos têm de ser reconceptualizados como interculturais. (SANTOS, 2008, pp. 441-442).

Nesta concepção, a interculturalidade compreende a relatividade (sem cair no relativismo) de todas as culturas, abordando a questão da multiplicidade cultural não como um problema a ser amenizado ou apaziguado, mas como uma potencialidade de trabalho, uma riqueza que deve ser, o mais exaustivamente possível, explorada pelos agentes sociais (professores, técnicos educacionais, alunos) em seus trabalhos, tornando a educação cada vez mais a serviço da inclusão de todos na e pela educação, funcionando como processo de superação das desigualdades sociais. Neste sentido as políticas de EJA devem servir para afirmar o direito de todos à educação considerando que este direito é igual para todos os sujeitos nas suas diferenças, ou seja: “A EJA, na medida em que afirma a *igualdade* de todos como sujeitos de direitos, nega a forma de pensar de que uns valem mais do que outros,

enfrentando as desigualdades como desafios a serem superados pela sociedade brasileira.” (BRASIL, 2009a, p. 29).

Vale lembrar que o documento brasileiro para a CONFINTEA VI, sustenta que tratar a EJA como direito significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (de 1948) para a qual a educação é um dos direitos fundamentais da pessoa. A concepção de “direito humano universal” balizador do documento brasileiro pode ser interpretada como uma forma usada para manter a globalização hegemônica, pois “É sabido que os direitos humanos não são universais na sua aplicação [...]” (SANTOS, 2008, p. 442) e, além disso, os debates têm colocado dúvidas se “[...] os direitos humanos são universais, ou, pelo contrário, um conceito culturalmente Ocidental.” (Idem).

Os argumentos de Boaventura de Sousa Santos sustentam que o conceito de direitos humanos assenta num bastante conhecido conjunto de pressupostos, todos eles tipicamente ocidentais. O primeiro, parte da crença que existe uma natureza humana universal que pode ser conhecida racionalmente. Essa é uma visão que tenho criticado ao longo desta tese, pois ela remete a um entendimento que existe um padrão de ser humano universal e que a educação tem que tratar de manter. Desta forma a educação deixaria de lado a diversidade de “condições humanas”.

O segundo pressuposto, diz respeito à natureza humana considerada essencialmente diferente e superior ao restante da realidade. Nesta, a inadequação para a educação está no fato de colocar o homem como superior no meio em que vive e a partir dessa posição determina a forma e o ritmo de sua interferência sobre as outras vidas e o restante da natureza. No terceiro pressuposto que considera o indivíduo como possuidor de uma dignidade absoluta e irredutível que tem de ser defendida da sociedade ou do Estado, podemos perceber uma visão inatista e imutável da constituição da humanidade, que pode levar a uma educação que distancie o ser humano do meio no qual vive e convive.

Santos (2008) adverte que é necessário “[...] averiguar as razões pelas quais a universalidade se transformou numa das características marcantes dos direitos humanos [...]” (p. 444) uma vez que todos estes pressupostos são claramente ocidentais e facilmente distinguíveis de outras concepções de dignidade humana em outras culturas.

A consideração da EJA numa perspectiva inclusiva se dá quando:

A consciência do direito à educação cresce entre a população jovem e adulta excluída do sistema escolar, e faz com que suas demandas sejam consideradas na conformação de projetos político-pedagógicos e de políticas públicas a eles destinadas. Quem são esses sujeitos? Como se expressam no mundo? Onde estão no território brasileiro? O que fazem? Como produzem a

existência? Quais são seus desejos e expectativas? Que projetos de vida manifestam? (BRASIL, 2009, p. 1).

Com isso, não se quer reduzir a EJA à escolarização; ao contrário, é fundamental que se reconheça que a luta pelo direito à educação implica, além do acesso e permanência na escola, a produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura e do trabalho e nos diversos espaços de convívio social, em que jovens e adultos seguem constituindo-se como sujeitos (MACHADO, 2009). A educação é um direito social é este direito que é cobrado pelas agendas tanto nacionais quanto continentais.

Os Fóruns de EJA, no Brasil, colocam a necessidade de se efetivar cada vez mais ações afirmativas para que as pessoas jovens e adultas tenham seus direitos por educação garantidos, possibilitando:

[...] espaços de socialização e visibilidade das propostas pedagógicas e curriculares de EJA que possibilitem a flexibilidade e descentralização da oferta para os diferentes sujeitos/segmentos e comunidades. (educação do campo, quilombolas, indígenas, populações ribeirinhas, educação inclusiva, educação para privados de liberdade, mulheres etc.). (XI ENEJA, 2009, pp. 10-11).

Esta proposição mostra a preocupação com grupos sociais que ainda não têm conseguido dar o primeiro passo para que tenham garantido de fato o direito à educação que é ter acesso aos programas desenvolvidos no campo da EJA. Quando se fala em flexibilidade na educação é pelo reconhecimento de que a inclusão na e pela educação, esta última entendida como um direito, só se fará se os diferentes elementos de uma política educacional estejam articulados com as condições humanas imediatas, múltiplas e diferenciadas. Que a aprendizagem, também considerada como um direito, esteja pautada no interesse da diversidade de grupos, assim como sirva para que jovens, adultos e idosos possam atuar criticamente frente ao mundo em constante mudança.

Quando se fala em descentralização é pelo reconhecimento de que a população urbana, os que não apresentam necessidades educativas especiais, os jovens, tem se beneficiado mais com as políticas educacionais, principalmente em EJA, no Brasil. Isso tira a possibilidade de termos a educação neste campo como política pública que inclua a todos, como tem sido defendido pelos Fóruns de EJA. De acordo com Hage (s/da, p. 2):

O fortalecimento dos Fóruns em nível nacional, estadual e distrital e dos ENEJAs, tem sido determinante no processo de conceber a EJA enquanto política pública, para garantir o direito à educação a todos aqueles e aquelas que não tiveram acesso a escola nos anos iniciais de sua vida pela necessidade de garantir a sobrevivência pessoal e familiar.

Ao centralizar o foco de atendimento educacional em determinados grupos deixa de fora, ou com o que sobra, grupos populacionais do campo, das periferias, os idosos, os trabalhadores (principalmente os que trabalham a noite), os privados de liberdade etc. Estes são alguns exemplos de grupos que têm historicamente mais dificuldade de acessar os espaços formativos. É por estes e por outros motivos que tem se fortalecido cada vez mais o movimento pela EJA para além das fronteiras nacionais.

O documento da América Latina e Caribe para a CONFINTEA VI afirma que a educação é um direito fundamental de todo cidadão e cidadã. Um direito que possibilita o exercício de outros direitos, pois considera que este funciona como “[...] uma chave que permite o acesso aos direitos humanos básicos, tais como saúde, habitação, trabalho e participação, entre outros [...]” (2009, p. 11) o que exige maior compromisso com a EJA por parte do poder público colocando-a como prioridade nos planos educacionais assim como vontade política para que as ações neste campo sejam intensificadas e fortalecidas com a qualidade necessária.

As articulações entre governos nacionais e locais e destes com os diferentes agentes da sociedade civil envolvidos com a EJA são necessárias para que se crie uma responsabilidade coletiva com a garantia da EJA como direito de todos. O GRALE defende o fortalecimento da governança que exige que diferentes agentes (estatais ou não estatais, governamentais ou não governamentais) se articulem para cuidar da EJA. Mas o que tem sido observado, como no caso do Brasil, é que determinados organismos e instituições tem assumido as rédeas da EJA, mantendo sua hegemonia neste campo desde a década de 1990 (ora ONG , no caso da Alfabetização Solidária, ora governos, no caso do PBA) deixando de fora grande parte dos agentes da sociedade civil.

O movimento pela EJA tem defendido a participação da sociedade civil com uma visão contrária da “governança hegemônica”. Defende uma política de EJA que não seja imposta e sim que os movimentos envolvidos na construção das agendas mais articuladas com as aspirações populares, estejam sempre incidindo sobre as decisões neste campo, como é o caso dos Fóruns de EJA e do Fórum da Sociedade Civil. O movimento presente num fórum vai de encontro a governança hegemônica, pois o mesmo “[...] assenta na ideia de conflito e da luta contra a exclusão social, o que se torna manifesto nas concepções e políticas de direito que adota.” (SANTOS, 2008, p. 399). Assim acontece com outros movimentos pela EJA como o da Sociedade Civil. Para este:

A educação de pessoas jovens e adultas é um **direito humano e social fundamental**, que vem sendo sistematicamente violado. Frente a esta

situação, a CONFINTEA VI deve declarar um estado de crise e exigir ações urgentes. A educação básica de pessoas adultas já é um direito humano *justiciável*. Convocamos a todos os governos para que alterem suas legislações a fim de que a educação de pessoas adultas seja considerada em sua integralidade também um direito justiciável. (CAUCUS da Sociedade Civil, CONFINTEA VI, 2009, p. 1, *grifos dos autores*).

O sentido dessa convocação é por se entender que a EJA tem muitos motivos para ser considerada um campo que deve ser olhado com prioridade. Motivos sociais, econômicos, antropológicos, históricos, psicológicos e filosóficos não faltam para que os textos legais façam referência à EJA de forma cada vez mais aprofundada e abrangente. Isso é importante, como direito *justiciável*, para se responsabilizar os agentes responsáveis pela sua oferta caso não atue dentro do que as leis determinam ou orientam.

É nesse sentido que o direito tem que ser revestido de uma postura contra hegemônica e insurgente (*globalização contra-hegemônica*), um direito de cidadania, pois deve centrar-se nas lutas contra a exclusão social que, segundo Santos (2008), é sempre produto de relações de poder desiguais que considero ser determinado pelas posições que os sujeitos assumem ou “recebem” na sociedade. A *globalização contra-hegemônica* é animada por um *ethos* redistributivo no sentido mais amplo da expressão, o qual implica a redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos que muitos grupos populacionais ainda não têm acesso ou têm de forma limitada ou têm porque lhe foi imposto pela anulação de si como ser social e cultural (a redistribuição é feita muitas das vezes de forma ideológica).

A redistribuição defendida por Santos (2008) baseia-se, simultaneamente, no **princípio da igualdade** em que todos devem ter acesso aos bens coletivos (saúde, habitação, educação) e não apenas aos bens de consumo, princípio este que vai de encontro com a visão da modernidade capitalista que consiste em manter a desigualdade em níveis toleráveis através de políticas compensatórias como é o caso do “fome zero”, da “bolsa-escola”, “bolsa família” etc; e no **princípio da diferença**, no sentido do reconhecimento das identidades de cada povo, que colide com o uso da diferença pelo Estado, pautado no capitalismo moderno, que com base nela desenvolve seu processo excludente (diferencia entre o bom e o mau imigrante, entre o povo indígena bárbaro e o assimilável, entre a orientação sexual tolerável e a intolerável ou seja entre os “civilizáveis” e “incivilizáveis”) e ao mesmo tempo homogeneizador (homogeneização que se dá, por exemplo, pela assimilação linguística no intuito de provocar “perda de memória cultural” em prol de uma “cultura única”. A política de educação e, portanto, de EJA deve funcionar como um mecanismo de luta contra hegemônica, na busca de um mundo mais humano, mais igual na diferença.

A Educação de Jovens e Adultos garantida como um direito social deve servir para, e a qualquer momento, acionar o poder público ou qualquer instância jurídica para solucionar problemas relacionados com a oferta de cursos nessa modalidade de ensino. Isso é importante na avaliação da Sociedade Civil, visto que:

Nos próximos anos, é necessário o reconhecimento da enorme escala de violação do direito fundamental à educação de pessoas jovens e adultas. É preciso partir do reconhecimento de que a educação básica para as pessoas adultas é um direito humano justiciável, para chegar a um ponto em que os governos aprovem legislação para que toda a educação de pessoas adultas possa ser exigida na justiça. (CAUCUS da Sociedade Civil na CONFINTEA VI, 2009a, p. 2).

Serve ainda para garantir a responsabilização do Estado em criar estruturas para que seja possível a oferta, cada vez mais ampliada, gratuita e com qualidade social da EJA que inclua a todos, desde o ribeirinho da Amazônia até as mulheres, os afrodescendentes, os índios, os privados de liberdade no mundo inteiro, pois eles têm que ter seus direitos à educação garantidos. Quando a escola ou qualquer outra instituição que atende esses alunos jovens, adultos e idosos consegue reconhecê-los como sujeitos de direito à educação, passa, inclusive, a perceber que o aprendizado acumulado ao longo da vida e em diferentes ambientes (profissionais, familiar, lazer, religioso) têm muito a contribuir para o conhecimento produzido pelas diversas áreas da ciência e, mais, que possuem grande capacidade de confronto com o conhecimento sistematizado, contribuindo na produção de novos saberes. O sujeito, neste sentido, deve ter acesso ou construir conhecimentos a partir de uma educação cujos processos formativos estejam baseados numa abordagem de direitos humanos que promovam a paz e a transformação social que “[...] reafirmem e criem condições plenas para o exercício do direito à aprendizagem e educação para todos e por todos [...]” (Ásia e Pacífico, 2009, p. 17); e na ideia de que “[...] o direito de ser igual envolve o direito a ser diferente, tal como o direito a ser diferente envolve o direito a ser igual.” (SANTOS, 2008, p. 212)

As alternativas educacionais defendidas pelo e no FISC (2008) (educação de jovens e adultos em que prevaleça a solidariedade, que respeite os direitos universais, o meio ambiente, a justiça social, a igualdade e a soberania dos povos) tomam por base a aprendizagem ao longo de toda a vida como um direito humano e contrapõem-se às propostas de natureza assistencialistas, privatistas e economicistas. Reafirmam o papel da sociedade civil e do poder público na promoção e desenvolvimento desta aprendizagem. Condenam a desresponsabilização de governos nacionais e instituições internacionais na promoção e na

oferta da EJA com qualidade para todas as pessoas. Celita Eccher, em entrevista ao Observatório da Educação, em 2 de dezembro de 2009, ressaltou que a fala da Marina da Silva (ex-ministra do Meio Ambiente), foi impressionante, pela perspectiva de aprendizagem e sua vivência com a alfabetização no sentido de reforçar uma perspectiva da educação como direito humano, direito integral e da necessidade de qualidade.

Nesse sentido a educação de pessoas jovens e adultas deve ser reconhecida como condição para que as pessoas tenham seu direito de cidadania garantido. Portanto, o direito a Educação de Jovens e Adultos que seja para a inclusão deve ser priorizado nos planos nacionais e na política educacional, como considera o CAUCUS da Sociedade Civil na CONFINTEA VI (2009, p. 2):

Tais planos devem estar embasados em evidências críveis (ex: novas pesquisas nacionais) dos níveis de alfabetização e níveis atuais de participação na aprendizagem de pessoas jovens e adultas e devem ser considerados como parte integral dos planos setoriais de educação, ou dos planos de redução de pobreza. Deve-se reconhecer o papel da educação na transformação de valores e atitudes, enfrentando todas as práticas discriminatórias, como aquelas com base em gênero.

Essa é uma forma de tornar a EJA com uma função mais humanizadora tanto para educandos quanto para educadores. Com Freire (1987) aprendemos sobre o valor da função humanizadora da educação: função de libertação dos sujeitos de seus opressores (libertar o opressor de si mesmo) que se dá pelo (re)conhecimento de si no mundo através da mediação de suas leituras de mundo; de condicionamento do ato de conhecer como um direito de todos, o direito de conhecer, que exige sua democratização, ou seja, a ampliação do direito de participação na produção do conhecimento assim como no usufruto do mesmo; de conhecerem melhor o que já conhecem através de um processo em que o conhecimento ingênuo vai se tornando conhecimento epistemológico e o simples, complexo; e de se reconhecerem como sujeitos históricos com possibilidades de produzir mudanças no mundo, ou seja, atores construtores dos rumos de suas históricas coletivas e individuais.

Se o conhecimento é um direito de todo ser humano, não podemos lidar com política de EJA que não democratiza o conhecimento ou que o redistribui interessadamente. Não podemos deixar que se implementem programas que não estejam preocupados com a qualidade da aprendizagem em que docentes bem formados e conhecedores das condições sociais, culturais e psicológicas de jovens, adultos e idosos estejam engajados pelo sucesso da formação destes sujeitos.

Na EJA os jovens, adultos e idosos não estão obrigados pela legislação, como as crianças, a se matricularem em uma instituição escolar. Sua aprendizagem é algo voluntário e nasce regularmente das necessidades sociais e interesses pessoais. Entretanto, é também verdade que as pessoas que frequentam a EJA não são, em todo caso, alunos autônomos. Sua aprendizagem constitui também construção de conhecimentos que eles mesmos não possuem e que tampouco podem desenvolver partindo unicamente de si mesmos. Igualmente a outros alunos, também necessitam ser assessorados e apoiados por educadores que façam a mediação de tais construções. Em todo caso (tanto na aprendizagem voluntária quanto nas construções mediadas, que não se separam, mas se articulam), os alunos da EJA podem lucidamente propor pontos e critérios importantes para os processos de desenvolvimento da aprendizagem. Podem decidir por si mesmo o que é que necessitam e, em consequência, o que é que lhes interessam aprender (sua motivação para a aprendizagem); podem determinar os objetivos e, em grande parte, também, o conteúdo de sua aprendizagem de acordo com suas necessidades, experiências e interesses específicos. Essa é uma das condições importantes para o exercício do direito de aprender.

A capacidade de aprender do adulto não diminui automaticamente a medida que vão aumentando os anos de vida; sua capacidade mental de recepção, de adaptação e assimilação depende muito da intensidade e duração dos incentivos adequados e das demandas e exigências de seu meio. Existem investigações (Tight, 1983) demonstrando que os adultos de qualquer idade podem aprender igualmente a outros membros de menos idade da sociedade e que, por outro lado, os métodos de ensino usados com as crianças não resultam igualmente efetivos para os adultos.

Llamas (1986, p. 51) considera que:

Comparando el aprendizaje del adulto con el del joven, podemos decir que no aprende, pero si se encuentra em outra situación de aprendizaje y tiene otras necesidades y otros intereses vitales; requiere una motivación especial para aprender y necesita, desde luego, otras formas de aprendizaje que le ofrezcan una ayuda convincente para mejorar o apoyar su orientación, su capacidad de acción, el hallazgo de su identidad personal y social, sus posibilidades de autorrealización y de mejoramiento de la calidad de su propia vida y de su ambiente. Además, las necesidades e intereses del adulto van evolucionando, al igual que sus intereses y valores.

Ao progredir na idade não acontece, portanto, uma redução na capacidade de aprender, mas uma mudança estrutural nas disposições intelectuais apropriadas. Se a memória e a rapidez na aprendizagem decrescem com idade, os sistemas de compreensão cognitiva podem

ir diferenciando-se constantemente com os anos e aperfeiçoando-se progressivamente, isso pode tornar mais precisa e segura a aprendizagem.

Essa realidade é desconhecida por muitas pessoas envolvidas com a EJA (professores, técnicos, gestores) o que contribui para a existência de políticas não condizentes com as reais necessidades da população jovem, adulta e idosa e, portanto, o direito à educação e à aprendizagem é “exercido pela metade”.

A UNESCO (2010, p. 5) reconhece que “A educação de adultos é [...] um componente essencial do direito à educação, e precisamos traçar um novo curso de ação urgente para que todos os jovens e adultos possam exercer esse direito.” No entanto, no Brasil, embora disciplinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96:

[..] a EJA não é considerada como educação básica, fator que a exclui de vários privilégios conferidos a este nível educacional. Sendo focalizada como escolaridade não realizada ou interrompida no passado, a educação de jovens e adultos é enclausurada a partir de limitadas referências curriculares, metodologias, em um tempo e espaço não flexíveis, criando-se obstáculos à produção de uma organização escolar voltada para as necessidades reais desse grupo sociocultural. (CARVALHO, 2009, p. 2).

É preciso reconhecer que a educação de jovens e adultos é um direito de cidadania que, sendo assim, deve ser para todos e com todos e em toda a sua plenitude, pois não existe “meio cidadão” ou “mais ou menos cidadão”, só existe cidadão e cidadã por inteiro. A educação é um dos direitos que ajuda a garantir cidadania em que os sujeitos que dela são excluídos, por mais que exerçam de fato outros direitos, não são verdadeiros cidadãos.

A importância da educação para o exercício da cidadania é cada vez mais reconhecida. Um direito em processo de construção solidária internacional e nacionalmente, de modo que assegure aos jovens, adultos e idosos a permanência no sistema de ensino público e gratuito de responsabilidade do Estado e a continuidade de estudos com sucesso. De acordo com Carvalho (2009) para isso acontecer deve se reconhecer o paradigma da educação continuada ao longo da vida, em virtude das exigências sociais, ampliando-se a alfabetização para processos de letramento, que propiciarão a jovens e adultos o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes nos mais variados espaços da vida social.

Assim a garantia de educação e aprendizagem como direito de cidadania funciona como uma garantia de inclusão na e pela educação em que os sujeitos desse direito sejam respeitados em suas singularidades, em suas diferentes identidades. O Documento do Brasil para a CONFINTEA VI, reconhece que a inclusão não se dá pela sujeição das pessoas a

padrões determinados de educação e aprendizagem, que negue sua diversidade, pois afirma que:

Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da *diversidade* tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas que incluam a todos nas suas especificidades sem, contudo, comprometer a coesão nacional, tampouco concepções e propostas de EJA voltadas à formação humana que passam a entender quem são esses sujeitos e que processos político-pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades, desejos, resistências e utopias. (BRASIL, 2009a, p. 28).

Este é um reconhecimento que o Brasil precisa de uma política de EJA que inclua a todos, que seja afirmativo da diversidade em toda a sua riqueza. Há uma grande preocupação por parte dos agentes governamentais e civis que compõem os diferentes movimentos pela EJA em incluir pessoas e grupos que historicamente têm sido silenciados ou esquecidos pelas políticas sociais, especialmente pela política educacional.

O direito a educação e a aprendizagem democrática para todos e por todos, principalmente para grupos considerados vulneráveis, é um fator que ajuda a combater a marginalização, a pobreza, o desemprego entre outras condições humanas. Para isso as políticas educacionais devem surgir de pesquisas, mapeamentos, avaliações, diálogos e movimentos que identifiquem as reais demandas da EJA. Com isso se cria ou se fortalece os processos democráticos inclusivos, baseados na participação dos sujeitos individuais e coletivos envolvidos com militância neste campo educativo, assim como se faz justiça e garante, na prática, o direito à educação e à aprendizagem.

Para garantir participação dos sujeitos nas decisões acerca da EJA necessária é preciso que a população, de uma forma geral, reconheça esse campo como um direito fundamental. A não obrigatoriedade da matrícula nos cursos de EJA, não pode ser motivo para se acreditar que ela, por ser assim, deixa de ser um direito. O documento brasileiro mostra preocupação com esta situação e propõe que se tornem amplos os “[...] mecanismos de divulgação e conscientização do direito à educação de jovens e adultos (EJA).” (BRASIL, 2009a, p. 45).

Se a população desconhece a EJA como direito, pelo menos nos textos legais, é porque a população não está bem informada ou ainda não compreende a importância desse campo como um direito humano social, fundamental para o exercício da cidadania plena. Percebe-se no conteúdo do documento brasileiro para a CONFINTEA VI que em nosso país há uma ausência de políticas educativas que considerem as pessoas jovens e adultas como sujeitos de direito o que as torna excluídos politicamente e socialmente. Isso é perceptível quando propõe

que é necessário “Assegurar a ampliação do direito à educação básica pública, gratuita e de qualidade, pela universalização do ensino fundamental e médio.” (Idem). Ou quando sugere que em nosso país deve-se “Garantir o direito à aprendizagem de internos penitenciários, implementando políticas educacionais que respondam às suas reais necessidades.” (Idem, p. 51).

Desconhecendo seus direitos, ou conhecendo parcialmente, a população deixa de ter uma ampliação da compreensão do direito como princípio e instrumento universal da transformação social politicamente legitimada, condição esta considerada por Santos (2011) de *legalidade cosmopolita ou subalterna*, ou seja, o direito deve se deslocar para a prática de grupos e classes socialmente oprimidas que, lutando contra a opressão, a exclusão, a discriminação, a destruição do meio ambiente, recorrem a diferentes formas de direito como instrumento de oposição. A não compreensão do seu direito por educação e aprendizagem, especialmente no campo da EJA, muitas das vezes não é provocada pela displicência da população, mas porque há interesses institucionalizados em mantê-la nessa condição o que prevalece a institucionalização de um modelo de política educacional necessário para a modernidade capitalista, que tem se mostrada muito desumana.

A EJA deve ser reconhecida tanto pelo poder público quanto pela população em geral, que deve ser amplamente informada, como um direito cujos programas devem buscar formar os sujeitos possibilitando-os “[...] conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos.” (UNESCO, 2010a, p. 7).

Isso é fundamental aos sujeitos que se encontram envolvidos numa trama complexa de vivência cotidiana onde precisam tomar decisões mais acertadas no direcionamento da melhoria das suas condições de vida. Isso é defendido por Possani (2010) quando ressalta que falar em jovem e em adulto como sujeitos de direitos, é afirmar que são pessoas com possibilidades de percursos de vida autônoma, de fazer escolhas, de decidir sobre o que querem, de decidir o que é bom ou não para eles e suas famílias, sem a tutela de outros ou de instituições ou do Estado. Ser um sujeito de direito é ser emancipado de tal modo que saiba de sua condição de humano, do lugar que ocupa socialmente e de sua possibilidade de interferir em rumos que queira tomar para si e para a comunidade onde vive, bem como participar de processos de mudança numa ordem planetária contra hegemônica, de libertação, de respeito à natureza e às pessoas.

Espera-se, portanto, que tal perspectiva possibilite uma estrutura conceitual e prática para desenvolver políticas de EJA que assumam a concepção de educação para a inclusão,

práticas educativas que considere o educando em sua especificidade sem homogeneizá-lo, pesquisas que apontem as reais necessidades da população jovem, adulta e idosa em relação à educação e à aprendizagem. Para isso são necessárias as parcerias e os diálogos solidários (sem deixar de ser conflituoso) para prover oportunidades que beneficiam e empoderam tanto os jovens quanto os adultos e os idosos, que assegurem, além disso, uma justa equivalência entre a aprendizagem formal e não formal, capacitando os alunos às diversas formas de acesso à educação e consequentes oportunidades de trabalho e aprendizagem ao longo da vida enquanto direitos a serem assegurados, principalmente através da educação enquanto política pública.

O conteúdo do documento brasileiro para a CONFINTEA VI aponta para questões nesse sentido, por isso é considerado uma referência para elaboração e implementação de políticas de EJA, pois:

Esse documento oficial, embora não se trate de uma legislação, representa uma referência importante para a configuração da EJA com política pública: pela concepção de EJA como direito nele expressa; pela dura realidade de não acesso de por parte de jovens e adultos à educação, ainda identificada em seu diagnóstico; pelos imensos desafios nele elencados; e, sobretudo, pelas recomendações que fecham o documento, indicando uma clara agenda de políticas a serem implementadas pelos órgãos oficiais e demandadas e monitoradas pela sociedade civil. (MACHADO, 2009, p. 28).

Assegurar essas propostas na prática é considerar os jovens e adultos como sujeitos de direitos que vai além da sua necessidade de educar-se, é assegurar que essas pessoas sejam alimentadas, tenham acesso aos cuidados com a saúde, ao trabalho, ao lazer, à moradia decente. É falar de sujeitos com direito a ter esses direitos. E as políticas de EJA devem considerar esse sujeito real e, segundo Possani (2010), contribuir para que possa refletir criticamente sobre o que está vendo e vivendo e a olhar para esta realidade sabendo o que fazer para poder avançar de forma sólida em direção da qualidade de vida tão necessária para si e para a sociedade, pois o direito à educação, inclusive à escolarização, é para todos. A escolarização é uma parte do direito à educação, que é mais amplo e que envolve o sujeito em processos educativos, em espaços e tempos diversos, ao longo da vida. Defender a ideia de direito à educação aos jovens e adultos é uma proposta mais radical do que defender escola para todos, visto que existem outros espaços formativos onde podemos encontrar em alguns casos, exemplos ricos de formação política, cultural, ético, profissional etc. (muito mais que na escola da forma como está estruturada).

Esses outros espaços (igrejas, sindicatos, colônias, associações, hospitais, empresas, ONGs etc.) estão colocando em prática seus programas de formação que também pode se

tornar um instrumento de garantia de direitos como a uma educação de qualidade, ou seja, estão implementando políticas que garantam “[...] a democratização do saber, valorize as diversas culturas, debata questões polêmicas e importantes como raça/etnia, gênero, pobreza etc., e que prepare o educando para a vida.” (XI ENEJA, 2009, p. 15).

A EJA com estas características é necessária para o Brasil por ser um país muito diverso, mas que ainda tem uma população que sofre com discriminação racial, étnica, sexual, geracional, econômica etc. Aqui ainda parece persistir a ideia de que ser diferente é ser desigual nos direitos e nos deveres sociais. Por isso minha preocupação com as políticas que apresentam tendência a focalização, pois dependendo do interesse nelas colocadas no momento de sua definição pode tender à manutenção do *status quo* e não à inclusão dos sujeitos considerados vulneráveis.

A garantia do direito à educação implica proteção da dignidade humana, e participação coletiva na definição de valores norteadores de políticas necessárias à população. Esta compreensão, segundo Carvalho (2009), deve ajudar a construir uma cultura fundamentada na compreensão de que o respeito à dignidade implica no respeito de todas as pessoas, tomando-se os direitos humanos como guias inalienáveis, indivisíveis e interconectados na luta pela justiça. Implica também em reconhecer tais direitos como um legado da humanidade e que deve ser transmitido de geração em geração, a partir da infância, pelos espaços formativos, para construir os alicerces da mudança social, rompendo o ciclo vicioso de humilhação e imposição de sofrimentos de seres humanos por outros seres humanos, garantindo, em consequência, o respeito aos direitos humanos dos educandos.

4.3.2 EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: DESAFIOS INCLUSIVOS PARA A POLÍTICA DE EJA

Os documentos elaborados pelo movimento que precedeu a CONFINTEA VI são marcados pela defesa da “educação e aprendizagem ao longo da vida” como é o caso, do documento produzido pelos países da América Latina e Caribe. No olhar dessa região as ações implementadas no campo da EJA deve superar a visão de que se tem “idade própria” para aprender e defende uma política educacional que “[...] reconheça e valide as aprendizagens realizadas pelas pessoas, não somente na idade adulta, mas ao longo da vida: na família, na comunidade, no trabalho, pelos meios de comunicação de massa, na

participação social, no exercício da própria cidadania.” (América Latina e Caribe, 2009, p. 11).

Essa ampliação da visão de aprendizagem que a coloca como um processo contínuo, aproveitando as especificidades das múltiplas experiências acumuladas pelos sujeitos ao longo de sua existência, é enriquecida pela concepção de aprendizagem como um processo desenvolvido coletivamente, onde o outro é fundamental. Esta é uma concepção que “[...] supera a visão individualista da aprendizagem, ao propor uma construção social do conhecimento em comunidades de aprendizagem que propiciem o encontro intercultural, intergeracional e intersetorial [...]” (Idem).

Considerando dessa forma a política de EJA deve tornar-se um espaço essencial da aprendizagem ao longo da vida e contribui imensamente para o aumento da criatividade, da inovação e da geração de novas ideias, que são pontos importantes para que se exercite a autonomia do trabalho educativo e a participação coletiva nas decisões dos rumos dos mesmos. Neste sentido a aprendizagem ao longo da vida inclui os mais velhos cujos papéis tem sido alvo de redimensionamentos. Para estes a EJA assume um novo significado visto que não são considerados como “improdutivos”, “incapazes de aprender”, mas pessoas detentoras de amplos saberes e ávidas por novas construções que precisam ser incluídas na e pela EJA.

Reconhecê-los com estas condições e pautá-las na tessitura das políticas de EJA é exercer a democratização do saber proposto pelo XI ENEJA (2009), pois a partir do reconhecimento da importância dos saberes construídos socialmente ao longo da vida é que se prepara essas pessoas para novos tipos de trabalho, serviços sociais e comunitários e atividades de lazer.

Entretanto reconheço que educação e aprendizagem ao longo da vida nem sempre tem o mesmo significado para todos. Dependendo do terreno teórico-prático de onde se fala esse processo pode apresentar diferentes características o que exige um olhar mais atento ao que está se defendendo para a EJA.

As ideias de aprendizagem por toda a vida foram promovidas por entidades como a UNESCO, através da publicação e divulgação de documentos como *Learning to Be* (Aprender a Ser) assinado por Edgar Faure, em 1972 e, mais recentemente, *Learning: the treasure within* (Educação: um tesouro a descobrir) por Delors, em 1996. Segundo a UNESCO (2004), a evolução das ideias sobre aprendizagem e conhecimento percorre um longo caminho, evoluindo do mero comando da alfabetização básica para o domínio de várias competências funcionais, e daí prosseguindo para a educação complementar, para as etapas da educação

profissional contínua, educação por toda a vida, educação mais ampla para a vida e aprendizagem ao longo da vida.

A bibliografia educacional em âmbito mundial sobre aprendizagem por toda a vida começa a surgir em trabalhos acadêmicos e documentos de definições de política a respeito da matéria. Organizações de consultoria, como a UNESCO, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e órgãos de decisão como a Comissão Europeia e o Banco Mundial (BM), tem apoiado a geração de ideias e de políticas e debates, no sentido, por exemplo, de “*Tornar Realidade uma Área Européia para Aprendizagem por Toda a Vida*” e no intuito de cumprir a agenda de “transformar a Europa na mais competitiva e dinâmica dentre as sociedades baseadas no conhecimento”.

Organizações como a União Europeia (EU) e a Reunião e Cúpula Ásia Europa (ASEM) avançaram muito na exploração e na estruturação do pensamento político sobre a aprendizagem por toda a vida. Ao promover a agenda da aprendizagem por toda a vida, a Europa adiantou-se em relação à Ásia. As organizações internacionais na Ásia não criaram um consenso para dar ênfase à aprendizagem por toda a vida, mas não obstante deram prioridade ao treinamento e ao desenvolvimento de recursos humanos sob as formas tradicionais.

A concepção original da Aprendizagem por toda a Vida, que resultou de uma preocupação humanística com a plena realização do homem, compreende a educação formal e não formal ao longo das áreas de educação cultural, educação em matéria de saúde e ciências ambientais. No contexto dessa concepção, o foco de atenção, até então voltado para a educação tradicional, tem sido desviado para a noção de fases recorrentes de educação durante todo o espaço da vida, do emprego, da licença remunerada para educação, da criação de filhos, da mudança de carreira, da aposentadoria e da aprendizagem após a aposentadoria.

Até o momento, ressalta a UNESCO (2004), os aprendizes das instituições educacionais se limitaram àqueles incluídos na faixa de idade escolar e aos adultos no local do trabalho. A partir de agora, graças ao advento da noção de Aprendizagem por toda a Vida, os aprendizes são, e continuarão sendo cidadãos, e pelo resto de suas vidas. Se no passado o conteúdo de conhecimentos e de competências provinha do aprendizado acadêmico e técnico, o princípio da aprendizagem durante toda a existência e em toda a amplitude da vida cria oportunidades para a aprendizagem e domínio de novas informações e conhecimentos, inclusive maior capacidade para criar os filhos, pensamento estratégico etc. Vale dizer que é uma tentativa de aproximar o aprendiz do seu local de vivência, visto que seu principal objetivo é providenciar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida tão próximas quanto

possível dos aprendentes, nas suas próprias comunidades e apoiadas se necessário em estruturas das Tecnologias da Informação e das Comunicações (TIC).

Os problemas regionais e locais devem cada vez mais se tornar foco da formação do indivíduo visto que vem acontecendo procura intensificada de decisões e serviços "mais próximos" dos cidadãos, portanto a escola, e a educação em geral, deve considerar esse aspecto para tornar mais amplo e significativo seu papel e função nos diferentes contextos e grupos sociais. A oferta de educação e formação é uma área política que não deixará de ser afetada por esta tendência devido ao fato de que para a maioria das pessoas, da infância à terceira idade, a aprendizagem acontece em nível local e isso pode possibilitar alguns ganhos:

Oportunidades diversificadas de aprendizagem ao longo da vida acessíveis a nível local contribuem para que as pessoas não se sintam *obrigadas* a abandonar a sua região de origem para fins de educação e formação – ainda que deva ser-lhes dada a oportunidade de o fazer e velar por que essa mobilidade seja uma experiência de aprendizagem positiva. Para alguns grupos, como as pessoas com deficiência, nem sempre é possível uma mobilidade física. Nestes casos, a igualdade de acesso à aprendizagem só poderá ser concretizada aproximando a mesma dos próprios aprendentes. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 22).

Estão sendo concebidas diversas ideias seminais para desenvolver a noção de aprendizagem por toda a vida. As quatro faixas em que ela se aplica são: a Aprendizagem por toda a Vida para empregabilidade, cidadania ativa, desenvolvimento pessoal e a agenda para assegurar a inclusão social de todos os grupos e indivíduos. Com a finalidade de conciliar equidade com multiculturalismo e diferenciação de identidades, a educação deve conjugar sua vocação igualitária com a atenção às diferenças. A equidade exige não apenas a garantia de uma abrangência universal progressiva dentro do ciclo escolar, até chegar à universalização do ensino médio, mas também o reconhecimento de que existem outros meios, outros espaços, outras agências onde os processos formativos acontecem e que de alguma forma tem ajudado a reduzir as lacunas em relação aos êxitos educativos segundo origem socioeconômica, cultural e localização geográfica.

Estes objetivos devem ser contemplados com adaptações programáticas voltadas para grupos diversos dando maior pertinência às políticas de EJA que devem contemplar as diferentes condições humanas, bem como as diferentes realidades territoriais. Deve ainda prever ações intensivas em caso de vulnerabilidade e precariedade social e econômica. Os jovens, adultos e idosos devem ter uma atenção especial quando se trata de educação devido seu envolvimento cultural, seu conhecimento experiencial, sua vida produtiva serem bastante amplos em relação aos das crianças.

Sabemos que capacitação e empregabilidade³⁰ são temas que na vida do jovem e do adulto estão mais presentes devido formarem uma população economicamente ativa. A qualificação para o trabalho tem sido no presente a principal função da educação devido este tema ter adquirido agora um novo enfoque que lhe conferiu uma maior continuidade e, possivelmente, uma estrutura institucional diferente. Cada vez são mais altos os requerimentos educativos para o trabalho, por isso, para que os futuros trabalhadores sejam mais capazes de elevar a produtividade e assumir o mundo das novas tecnologias, é urgente que se aumente a sua “preparação”.

Não devemos perder de vista que quando muitos órgãos, como o Banco Mundial, defendem a qualificação para o trabalho colocam como saída principalmente a elevação da escolaridade da população, ou seja, aumentar o número de anos de estudo significa melhor formação para empregabilidade. As inovações, as reformas em educação são importantes e necessárias, mas é necessário que ela não aconteça apenas quantitativamente e é necessário que se denuncie esse tipo de política, a exemplo do que aconteceu na Espanha:

Desde los primeros momentos se denunció, sin embargo, el peligro de un deslizamiento hacia puros resultados numéricos: aumento de centros escolares (nuevos edificios, nuevas creaciones, aumento del número de educadores (con mejoras substanciales de salarios), aumento, en definitiva, del número de alumnos a todos los niveles. Todo aquello acaba muy bien, pero la reforma de la educación implicaba algo más. (GARRIDO, 1992, 74).

Ao lado dos problemas quantitativos estão aqueles que se referem ao *que* e ao *como* da educação, ou seja, aos seus conteúdos e as suas técnicas; ao modo de alcançar os objetivos inclusos dentro das finalidades da educação; às atividades que os educandos e educadores devem realizar para que a educação alcance a formação de homens capazes de governar sua própria existência e colaborar de forma eficaz na construção da sociedade. Políticas que se superlotam de aspectos puramente quantitativos devem se situar cada vez mais no terreno da qualidade social da educação. Este é um trabalho próprio de todos os espaços formativos. Na realidade estes são os autênticos problemas educativos que necessita resolver uma reforma.

Existem defesas sobre a importância da elevação da escolaridade dos jovens e dos adultos, mas a elevação da escolaridade não tem sido acompanhada pela qualidade política da formação que inclui as pessoas, pelo atendimento à diversidade cultural, social e econômica e, mais ainda, não tem tornado os educandos pessoas cada vez mais críticos, participativos,

³⁰ A denominação empregabilidade é usada, a exemplo da literatura econômica e nas análises estatísticas, para designar a passagem da situação de desemprego para a de emprego, ou seja, é definida como probabilidade de saída do desemprego ou “capacidade de obter um emprego” (HIRATA, 1997, p. 33).

éticos, conscientes de seus direitos e dos problemas que enfrentam socialmente ou como diz Shultz (1974, pp. 107-108):

Embora a noção de “ano letivo” seja útil, para alguns objetivos limitados, no estudo da educação, os anos de instrução não podem ser somados indiferentemente. Somar anos de instrução primária com anos de educação mais elevada é o mesmo que somar coisas tão heterogêneas como coelhos e cavalos. Os fundos destinados à educação, para uma população ou força de trabalho, estimados, unicamente, pelo valor de reposição, ainda que sem qualquer dedução para depreciação e obsolescência correspondente à vida humana, ou aos seus anos de atividade, constituem muito melhor índice do nível de instrução do que a contagem do número de anos letivos.

Quando se trata da relação educação, trabalho e cidadania, principalmente envolvendo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) alguns desafios nos são colocados – que inclusive podem ajudar a superar a simples elevação da escolaridade como soma de anos cursados – a serem enfrentados pelo Estado, pela sociedade civil e pelos movimentos sociais, no que diz respeito à promoção da educação e aprendizagem ao longo da vida que ajude a promover a inclusão social, cultural e econômica.

A educação e a aprendizagem ao longo da vida, como forma de inclusão, ainda são desafios para a política de EJA, pois as capacidades e as experiências das pessoas ainda não são valorizadas pelos sistemas de ensino formais o que mantém a formação destas inadequadas principalmente no que diz respeito aos valores culturais e à melhoria dos conhecimentos que foram e que precisam ser obtidos para os desafios do mundo do trabalho; os saberes e desempenho dos aspirantes à EJA não são reconhecidos no momento em que buscam o acesso as instituições educativas, embora a LDBN nº 9394/96 oriente para que esse processo seja realizado; ainda se luta para que a cidadania ativa seja de fato exercida para que se reconheça a força participativa dos sujeitos da EJA nas definições dos rumos da EJA no Brasil.

É conhecido o avanço teórico sobre a EJA no Brasil o que possibilitaria uma melhoria na qualidade da educação oferecida pelos diferentes espaços formativos. Avançamos também, mas não tanto, na formulação e implementação de políticas, mas devemos nos perguntar até que ponto os sistemas educativos tem sido capazes de traduzir em resultados as repetidas investidas teóricas pela qualidade, assim como pela universalização da EJA como um direito de todos. Esse esforço até que tem incluído mais sujeitos em diferentes condições humanas, no entanto isso não tem sido suficiente para melhorar realmente a educação de todos e de cada um.

Tenho observado cada vez mais que é na contramão do sistema oficial de ensino que a formação para a cidadania, para a emancipação, para o empoderamento dos grupos economicamente marginalizados, ou seja, educação numa perspectiva mais inclusiva tem, até certo ponto, acontecido. E é isso, e muito mais, que tenho pensado e defendido enquanto qualidade para a formação dos sujeitos, estes entendidos como sujeitos históricos. E é no engajamento, na luta por direitos à educação de qualidade social, no movimento fortalecido dos diferentes grupos que essa qualidade formativa tem sido buscada.

O movimento preparatório a CONFINTEA VI revela muito as oportunidades que os povos antes (e alguns ainda) excluídos têm criado para revelar a sua existência, seus saberes, seus fazeres, suas identidades culturais, mas também seus problemas, suas necessidades, seus desejos. É nesse movimento, que vai muito além do local, que se tem buscado para a EJA a qualidade que sempre se pregou nas Conferências antes muito mais estatal agora mais participativa no que diz respeito aos movimentos da sociedade civil.

Para Garrido (1992), tropeçamos de entrada, em difíceis questões de interpretação conceitual no que diz respeito à qualidade da educação o que tem se tornado demasiado árduo abarcá-las por completo. A “qualidade da educação” é a denominação mais ampla e ambiciosa de um tema que, nos últimos tempos, tem recebido formulações mais modestas e especificamente referidas ao âmbito das instituições escolares. Tem-se falado de “melhoria escolar”, de “escolas efetivas”, de “educação (escolar) para a excelência”.

Em qualquer caso, tem-se aplicado somente à realidade dos sistemas escolares, com evidente e frequente despreocupação com os numerosos e potentes fatores não escolares que influem hoje diretamente na qualidade da educação. Em demasiadas ocasiões, tem-se empregado medidas inadequadas para determinar se uma escola, uma rede institucional ou um inteiro sistema educativo conseguem ou não resultados qualitativos apreciáveis. Com excessiva frequência, tem-se acudido somente aos conhecimentos ou destrezas demonstradas pelos alunos através de exames competitivos e testes mais ou menos homologados. Portanto o aprendizado qualitativo para uma cidadania ativa significa o domínio de competências para uma efetiva participação econômica, política, social e cultural, para isso é necessário que a preocupação com a educação ultrapasse a proporcionada pela escola e atinja outros espaços onde as pessoas se formam, como os sindicatos, os hospitais, as empresas, as casas penais etc.

Na apresentação do livro *Educação Sindical entre o Conformismo e a Crítica*, de Silvia Maria Manfredi, Luiz Eduardo W. Wanderley ressalta que:

Muitos trabalhos de pesquisas e estudos, de caráter geral e específico, foram e vem sendo produzidos para analisar a realidade sindical. Alguns enfatizam

ora uma ora outra dimensão, concentrando-se principalmente na compreensão dos aspectos sociais, econômicos, políticos e trabalhista. Pouco se conhece da dimensão educacional em sindicatos. (WANDERLEY, 1986, p. 15).

Esse é o reconhecimento que esta área precisa ser mais bem explorada pelas pesquisas para suprir essa lacuna criada pela ausência de informações mais ricas e abrangentes sobre a ligação que une a educação às lutas sociais dos trabalhadores, pois a memória das ações e lutas dos trabalhadores não são postas em evidência na historiografia oficial, salvo poucas exceções. A história sempre tem silenciado, minimizado e desprezado os “vencidos” em relação aos vencedores tidos como brilhantes. A formação oficialmente planejada de forma racionalizada tende a ser a única válida para o Estado e a sociedade tende a reproduzir essa ideia sem perceber que, de certa forma, sua memória social é obscurecida, ainda que pese a existência das múltiplas formas dos trabalhadores sobreviverem, reivindicarem, conscientizarem-se, formarem-se numa rica variedade de significados e presenças. Não podemos perder de vista que:

[...] os trabalhadores estão vivos, criando e recriando suas estratégias de vida, semeando na esperança, apesar de continuarem a sofrer diretamente as consequências dos modelos e projetos perversos de desenvolvimento e de terem de enfrentar todos os tipos de exploração e dominação (Idem).

Para esses trabalhadores é necessária *educação para além do capital*, como defende Mézáros (2008) reconhecendo que educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida, pois educação não é um negócio, é possibilidade criativa e emancipatória, sendo, desta forma, “[...] o caminho para uma mudança absolutamente necessária, sem a qual não pode haver esperança para a própria sobrevivência da humanidade, muito menos para a melhoria de suas condições de existência.” (p. 24).

A educação como vimos no item anterior tem ainda uma função reprodutora dos ideais capitalistas apesar de muitas investidas teóricas e práticas numa perspectiva crítica e emancipatória. As forças burguesas a serviço do capital presente em vários (se não em todos) setores da sociedade, dentre eles a escola, tem modificados seus discursos e os mecanismos utilizados para subjugar amplamente a população, mas de forma estrutural permanece alienando, sendo que:

É bem verdade que, ao fazerem isto, ontem, hoje e amanhã, ali ou em qualquer parte, estas forças distorcem sempre a realidade e insistem em aparecer como defensoras do Homem, de sua dignidade, de sua liberdade, apontando os esforços de verdadeira libertação como “perigosa subversão”, como “massificação”, como “lavagem cerebral” — tudo isso produto de

demônios, inimigos do homem e da civilização ocidental cristã. Na verdade, elas é que massificam, na medida em que domesticam e endemoniadamente se “apoderam” das camadas mais ingênuas da sociedade. Na medida em que deixam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga. (FREIRE, 1987, pp. 36-37).

Freire propôs então que seria necessário expulsar essas *forças*, que ele chamou de “sombra”, pela conscientização que para ele era (e continua sendo hoje) uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente liberadora e por isto respeitadora do homem como pessoa. A dificuldade de transformação dessa realidade perpassa por processos educacionais e sociais mais amplos, pois estes se apresentam ainda marcadamente reprodutivistas, elitistas, porque capitalistas, mantendo um ambiente propício à exclusão de grande parte da população do direito à educação e de outros direitos sociais que, mesmo com as reformas na área da educação, a exemplo do que vem acontecendo no Brasil desde a década de 1990, não temos conseguido resolver problemas crônicos na educação e na EJA especialmente (subfinanciamento, programas focais, etc.)

Mészáros (2008) argumenta que caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade baseado num necessário quadro de intercâmbio social, em que a mobilidade social mais ampla seja possível, os reformadores acabam sendo admitindo, em nome da reforma, apenas alguns e menores ajustes em todos os âmbitos, incluindo a educação. Para este autor as reformas não devem admitir mudanças apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe considerado defeituoso da ordem estabelecida, mantendo inalteradas as determinações estruturais da sociedade como um todo, de acordo com a *lógica global* do sistema de reprodução capitalista. Diante disso propõe que “[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.” (Idem, p. 25).

Se as mudanças que tem ocorrido não têm servido para melhorar o quadro social, que ainda é excludente, a educação para a inclusão continua como desafio para a política educacional, e de EJA em especial, pois esta tem uma história ligada aos determinantes capitalistas em que os interesses em que tem se pautado as ações neste campo corresponde mais às metas da formação como preparação de mão de obra e do consumidor em potencial do que de formação para vida social, cultural e ética para qual é necessário criticidade, reafirmação de saberes culturais, autonomia, liberdade, etc.

Considerando que é necessário romper com a *lógica do capital* se realmente queremos fortalecer a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente, Mészáros defende que a mudança em educação deve ser radical:

[...] hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito. (Idem, p. 35).

Neste sentido defende que as soluções para superar a hegemonia dos valores que legitima os interesses dominantes não devem ser apenas *formais*, mas *essenciais* no sentido de colocar para as políticas educacionais a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, mas sem deixar de reconhecer que somente com a educação formal esse empreendimento é muito mais difícil visto que sua função tem sido de ajudar a produzir conformidade e consenso em acordo com o sistema do capital. Propõe, então, que as soluções devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida, que vai além da escola e outras instituições educativas. Mészáros (2008) baseado em Paracelso mostra como solução a consideração de que a aprendizagem é a nossa própria vida, e que ninguém passa dez horas sem nada aprender. Isso mostra que a “educação radical” vai além da educação formal apresentando-se de forma ampla, pois:

Nunca é demais a importância estratégica da concepção mais ampla da educação, expressa na frase: **“a aprendizagem é a nossa própria vida”**. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada. Eles comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem as partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento, de muitas diferentes maneiras e **ao longo da vida**, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias. (Idem, p. 53. *Grifos meus*).

Considerar a aprendizagem como sendo a nossa própria vida é reconhecer que a escolarização é apenas uma parte dela que pode se tornar ainda mais significativa se as instituições escolares, como espaços de implementação de políticas educacionais, façam uma leitura mais crítica dos textos oficiais, onde estão delineadas as políticas, de forma que os

diferentes contextos sirvam de referencial para os desdobramentos adequados às necessidades, interesses e experiências de vida dos sujeitos.

O que estou defendendo é que a escola, para ser um espaço onde se trabalha a concepção de educação e aprendizagem ao longo da vida, tem que formar partindo dos saberes que tem servido para que pessoas, mesmo que nunca tenham frequentado um espaço específico de educação formal ou que esta experiência tenha sido frustrada precocemente, viva, conviva e trabalhe entre outras possibilidades necessárias a estas como ser social.

Neste sentido a escola estaria contribuindo para que o que se ensina nela, os conteúdos clássicos ou científicos, fosse enriquecido com experiências de vida, com saberes construídos principalmente pela necessidade de continuar “vivo” e consolidados pela convivência diária com os outros e com o ambiente natural. Educação e aprendizagem ao longo da vida é uma concepção que embora reconheça as experiências aprendidas no decorrer da vida “[...] resultado de diversos processos de socialização primária e secundária sem objetivos educativos expressos, de ensaios de tentativa-erro e de ação e reflexão, sem os quais não seria sequer possível aprender a sobreviver autonomamente [...]” (LIMA, 2007, p. 16) não prescinde da escola enquanto espaço que pode ajudar os sujeitos terem uma formação que favoreça a atuação significativa no mundo cada vez mais complexo e mutável.

No América Latina e Caribe, colocar a escola como espaço de formação significativa, não é imunizá-la das críticas, pois ainda não tem conseguido desenvolver uma formação que parta da vida das pessoas, mas acredita que ela pode, se políticas educacionais comprometidas com o ser humano em sua totalidade se tornarem uma realidade, dar uma guinada para a qualidade da educação no sentido de considerar homens e mulheres em toda sua diversidade.

Defender que outro papel e outra função da escola são possíveis não tira a relevância de outros espaços formativos onde podemos identificar maiores esforços de colocar em prática, muitas vezes sem ter a consciência disso, a concepção de educação e aprendizagem ao longo da vida (como os espaços criados pela sociedade civil em seus diferentes segmentos). O documento do Brasil para a CONFINTEA VI ressalta que “A EJA é também espaço de tensionamento e aprendizagem em diferentes ambientes de vivências que contribuem para a formação de jovens e adultos como sujeitos da história.” (BRASIL, 2009a, p. 28). Esse é um reconhecimento de que a formação não é um processo exclusivo de escolarização, embora a modernidade insista em colocar a escola altamente estruturada como espaço onde a “verdadeira educação” ocorre, onde o ato de ensinar assume maior protagonismo em relação a aprendizagem, onde “[...] *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.” (FREIRE, 1996, p. 25, *grifo do autor*).

Defender que as políticas de EJA considerem a aprendizagem ao longo da vida é tentar deslocar o processo de formação do eixo do ensino para o da aprendizagem. Aprendizagem que ocorre em diferentes espaços e diferentes formas, inclusive sem ensino, considerando este como ação intencional e que, portanto deve ser planejado, organizado, sistemático. Ao longo de toda a vida os jovens, adultos e idosos estiveram continuamente envolvidos em situações de resolução de problemas, testando suas hipóteses, comparando, elaborando conclusões, trocando informações etc., ou seja, estiveram constantemente aprendendo e, portanto, detem saberes que não podem ser ignorados pela política de EJA, principalmente no Brasil onde a luta das minorias por emancipação, por reconhecimento, por igualdade, por direito de ter direito, entre outras agendas, perpassa pelo direito à educação que lhes favoreça. Favorecimento que pode se tornar realidade pelo reconhecimento das experiências diversas que foram construindo ao longo da vida.

A CONFINTEA VI apostou e reafirmou como temática importante para a EJA o papel fundamental que a aprendizagem assume na vida dos sujeitos jovens, adultos e idoso ressaltando no documento Marco de Ação de Belém que:

O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. (UNESCO, 2010a, p. 6).

Considero que a aprendizagem deve ser um dos focos da EJA, mas não o único, pois considero que outros elementos são importantes na formação com qualidade social, cultural e profissional dos sujeitos, como o próprio ato de ensinar. O reconhecimento do ensino como fator que pode favorecer mudanças para melhor na EJA pode alavancar políticas que dê visibilidade a processos sistemáticos de formação de professores para atuar especificamente neste campo, os quais podem conhecer suas problemáticas e especificidades e propor saídas, novas formas de ensinar que considere inclusive as experiências adquiridas ou construídas ao longo da vida por esses sujeitos.

Embora se reconheça que “[...] foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar [...] perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar [...]” (FREIRE, 1996, p. 26), mais objetivamente, que o ato de aprender precedeu o ato de ensinar, o ensino, dependendo da forma como for praticado, pode ser importante para que o saber feito de

experiências cotidianas (ao longo da vida), de “curiosidade ingênua”, vá sendo exercido criticamente, ou seja, vá se tornando “curiosidade epistemológica”.

A aprendizagem ao longo da vida, que, segundo Lima (2007), se baseia no princípio de que os cidadãos jovens, adultos e idosos aprendem permanentemente e naturalmente por sua própria iniciativa, sem necessidade de políticas educativas públicas de educação, só se contribuirá com resoluções de problemas globais, como ressaltou a CONFINTEA VI, se esta for assumida como direito de todos e ser significativa no sentido de sua utilidade social, do seu uso cultural e de suas respostas econômicas.

Neste sentido, esta concepção não pode servir para que o poder público se desobrigue de suas responsabilidades quanto à elaboração e implementação de políticas de EJA que tenha a participação e acompanhamento da sociedade civil, a qual “[...] deve se envolver ativamente no monitoramento de programas e políticas e na exigência aos seus governos para que prestem contas e assegurem a educação ao longo da vida.” (FISC, 2009, p. 5). As ações não podem ser divididas, e, portanto, distanciadas entre as iniciativas públicas e as iniciativas de agências da sociedade civil o que pode comprometer a EJA enquanto objeto de política pública que seja abrangente, profunda e de ações articuladas e concretas de forma que assegure “[...] o direito fundamental de mulheres e homens a aprender e a desenvolver seu pleno potencial humano ao longo de suas vidas e, por meio disso, dar-se a capacidade de construir outro mundo.” (Idem, p. 7).

Construir um outro mundo perpassa pela necessidade de educação e aprendizagem como direito e ao longo da vida que contribua para que homens e mulheres reais sejam colocados como o cerne da política pública de educação, neste caso especial, da EJA, no sentido de tornar a educação mais humana. Colocar o ser humano, com suas circunstâncias, no centro do processo formativo é não desconsiderar, entre outras questões fundamentais, que a vida na terra tem que se tornar sustentável. E isso depende também do que a política educacional prioriza enquanto ações formativas.

4.4 EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE: A POLÍTICA DE EJA COMO INSTRUMENTO DE MUDANÇA

A defesa de uma educação *diversa* e *inclusiva* não prescinde do reconhecimento de uma educação que se faça em prol da sustentabilidade do planeta. Os diferentes grupos sociais, de acordo com seus saberes culturais e técnicos, fazem usos dos recursos naturais sob

perspectivas diversas: vai desde uma relação mítica (com base em crenças religiosas) ou cultural até uma relação exploratória capitalista, desenvolvimentista.

A sociedade civil deve manter-se ativamente envolvida no debate de política sobre Educação de Jovens e Adultos, em diálogo com o poder público, com o objetivo de garantir políticas relevantes neste campo que assuma a perspectiva da educação para a sustentabilidade. Deve ainda envolver-se tanto na elaboração e execução quanto no monitoramento de programas e políticas de EJA como forma de garantir que as proposições elaboradas tanto por segmentos civis quanto pelo poder público não se tornem arquivos mortos. A exigência para que os governos prestem contas e assegurem a educação ao longo da vida tem que ser intensa e constante.

Sustentabilidade é um termo que tem suscitado muitos debates, devido não ter um sentido único. Torna-se ainda mais foco de discussões quando este aparece associado com a questão do desenvolvimento cujo conceito ainda é definido na perspectiva liberal como considera Loureiro (2012) focado no crescimento econômico e produção de mercadorias, na construção de sociedades cada vez mais modernas e industriais e na ideia fixa de que o desenvolvimento capitalista é a única opção. Nesta visão de desenvolvimento felicidade e bem-estar estariam associados ao consumo de massa.

Na articulação entre desenvolvimento e sustentabilidade a ideia de *desenvolvimento sustentável*, que tem sido uma categoria defendida principalmente pela Organização das Nações Unidas (ONU) e suas diversas agências e colaboradores, como solução para a melhoria das condições de vida no planeta, tem sido alvo de severas e, até certo ponto, justas críticas. Até certo ponto porque podemos através da reflexão crítica sobre o sentido que tem esta categoria elaborarmos alternativas teóricas e práticas para que a vida na terra seja sustentável, especialmente através da educação considerando-a como espaço dialógico que tem o desafio de ajudar a realizar “[...] uma profunda transformação tanto em nossas formas de produção como em nosso modo de vida.” (FISC, 2009, p. 3). Este considera que já está sendo gestado um “[...] novo modo de vida e uma nova solidariedade ecológica que devem ser nutridos para que sejam alcançados os níveis críticos requeridos para sustentar a ação.” (Idem).

A **educação para sustentabilidade** exige aprender a ler o mundo e a palavra, como dizia Paulo Freire. Ler o mundo para melhor conhecê-lo, melhor interpretá-lo, torná-lo mais próximo de nós o que nos possibilita agir melhor neste. Ler o mundo para conhecer suas problemáticas, mas também suas potencialidades que pode nos levar a mudar para melhor a forma de valorá-lo e explorá-lo.

A leitura do mundo é enriquecida com a leitura da palavra que nos dá mais força, não só para agirmos de acordo com nossas convicções, mas para expressarmos a nossa compreensão e nosso sentimento em relação a esse mundo como forma de resistência coletiva e de transformação acreditando que “outro mundo é possível”. Leitura da palavra para sermos interpretes de outros discursos sobre esse mundo e interpretantes destes para os sujeitos que formam a população não alfabetizada de nosso país e para as novas gerações de aprendentes. Ler o mundo e a palavra por parte da população serve para que os seus interesses e práticas por melhores condições de vida nesse planeta continue vivos.

Desta forma tanto a alfabetização quanto a educação básica de jovens, adultos e idosos, desenvolvidas articuladamente, podem se tornar mecanismos de melhoria das condições de vida e dos sistemas que dão suporte à vida. Pode promover a formação para trabalhos que sejam sustentáveis e promovam a construção de *sociedades sustentáveis*, em oposição ao *desenvolvimento sustentável*.

Essa defesa é por considerar que a visão da UNESCO ainda apresenta uma tendência a privilegiar o crescimento econômico de livre mercado quando defende a associação do desenvolvimento com a sustentabilidade. O uso do termo *desenvolvimento* junto do *sustentável* na opinião de Loureiro (2012,) não é a melhor opção, visto que “[...] o uso do conceito desenvolvimento é absolutamente impertinente aos debates ambientais e à busca de qualquer sustentabilidade, uma vez que se pauta em modelo único de organização e de riqueza material, no caso, reduzida a mercadorias a serem geradas e consumidas.” (p. 59).

Em consonância com a UNESCO os documentos produzidos no processo de preparação da CONFINTEA VI, principalmente os solicitados pela organização desta, usam esse termo as vezes de forma exclusiva (como é o caso do Marco de Ação de Belém) ou juntamente com outros conceitos, como mostra o conteúdo do Documento Nacional Preparatório à CONFINTEA VI quando diz que a EJA deve:

Fomentar a perspectiva popular e intersetorial na formação inicial e continuada de profissionais que atuam na EJA, com aprofundamento da compreensão sobre a geração de **sustentabilidade** e renda; sobre experiências de **educação ambiental**, com ênfase na concepção de sociedade baseada no **desenvolvimento sustentável**; sobre temáticas afro-descendente e indígena; e sobre princípios solidários. (BRASIL, 2009a, p. 49, *grifos meus*).

O conceito de *sociedades sustentáveis* diferentemente possui um sentido mais abrangente, não está só preocupada com a produção de riqueza material, mas principalmente com as questões humanas. *Sociedade* entendida de acordo com Loureiro (2012) na sua

variedade de organização, constituindo legítimas formações socioeconômicas consolidadas sobre uma diversidade de modos particulares, econômicos e culturais, de relações entre os diferentes grupos sociais e os ecossistemas existentes na terra, ou melhor, na biosfera.

Associando esta compreensão de sociedade com o de sustentabilidade temos um poderoso conceito que podemos considerar como um aliado na busca de ações educativas que ajude na oposição às políticas educacionais vazias de problemas reais que homens e mulheres enfrentam, que se torne um forte motivo para se construir um movimento *pós-colonialista de oposição*, visto que o conceito de *sociedade sustentável* se pauta na diversidade biológica, cultural e social, negando radicalmente qualquer tentativa de homogeneização, opressão, determinismo imposto pelo mercado capitalista ou pela industrialização.

Neste sentido a sustentabilidade é considerada como “[...] algo que depende da multiplicidade de manifestações culturais e autonomia dos povos na definição de seus caminhos e escolhas, em relações integradas às características de cada ecossistema e território em que vive.” (Idem, p. 63).

A utopia de construir *sociedades sustentáveis* perpassa pela educação, neste caso pela EJA, que possibilite a homens e mulheres a conhecer e transformar o ambiente como um processo de melhoria das suas próprias condições de existência e como um ato de solidariedade com os próximos e distantes no tempo e no espaço, humanos e não humanos, ou seja, educação para que a vida continue a existir e seja cada dia melhor para todas e para cada uma das pessoas, cidadãs e cidadãos, que habitam este Planeta.

Dentro da visão de que não dá para pensar a educação sem pensar os problemas atuais e futuros do planeta, é necessário uma discussão sobre “ecopedagogia” que, para Moacir Gadotti (2009), é ver a Terra como ela verdadeiramente está, oprimida, e só através de uma Pedagogia da Terra se daria ênfase à sustentabilidade. Tal opressão vem da forma irresponsável com que os recursos naturais estão sendo utilizados, desde há muito tempo e apesar dos inúmeros avisos e orientações dos ecologistas, durante um longo período, ameaçando inclusive a sobrevivência da espécie humana.

Essa transformação na forma de ver a Terra, que significa ver os seres que a habitam tanto do ponto de vista da biodiversidade quanto da sociodiversidade, exige mudanças mais profundas na vivência humana, considerado o maior responsável pelas mudanças ocorridas na natureza, principalmente nas mudanças climáticas. Se o homem é o agente número um dos problemas ambientais, logo é necessário considerar que existe uma necessidade de transformar a vivência humana, no sentido de que o homem deve ter uma nova consciência da conexão entre ele e sua “criatura” o que exige, entre outras ações, “[...] forte empenho

pedagógico e cultural [...]” (TAGLIAFERRI, 2004, p. 15), ou seja, a contribuição da educação.

Com o advento do sistema capitalista tem sido comum práticas dicotômicas que envolvem, por exemplo, de um lado, desenvolvimento industrial a partir de uma perspectiva que não observa o cuidado com os recursos naturais, ou de sua "crença" na infinitude dos recursos naturais, ou que mesmo conhecendo os riscos naturais e sociais das práticas exploratórias os detentores dos meios de produção continuam destruindo para aumentar seus lucros; de outro, o despontar de uma consciência ecológica em determinados setores da sociedade que questionam o modelo de "desenvolvimento" adotado. Consciência esta que ao meu ver não é dada e sim construída nas reflexões e práticas coerentes com lutas por um mundo melhor, o que perpassa por uma educação que ajude a garantir novas atitudes diante dos problemas do mundo.

É grande a preocupação da sociedade com as mudanças ocorridas na Terra, principalmente as que se referem ao clima. É cada vez mais frequente a organização de espaços de discussão sobre os problemas ambientais, tanto em nível local como global. A produção de documentos que revelam diferentes posicionamentos de diferentes grupos, organizações, movimentos, fóruns etc., vem num crescente. Pesquisas são divulgadas a cada dia mostrando os impactos no ambiente. Legislações incluem cada vez mais a questão ambiental e outras são criadas para tratar especificamente do tema como é o caso do Brasil. Entretanto, não temos programas para tratar da questão da sustentabilidade ambiental e mesmo que as orientações oficiais as coloquem como “tema transversal” na educação das crianças não vemos isso acontecer na prática e quando há exceções as atividades são meramente burocráticas e pontuais.

Se é assim com a educação das crianças pior ainda na EJA cujos instrumentos legais não dão atenção necessária a questão da sustentabilidade deixando a cargo do sujeito e por seus interesses ou tomada de consciência a iniciativa de mudar de atitude frente ao ambiente no seu sentido mais amplo de “[...] síntese de relações sociais com a natureza em um determinado espaço-temporal [...]” (LOUREIRO, 2012, p. 83) em que o social com toda a sua complexidade e diversidade é uma construção intrínseca.

Na política pública de EJA que temos, principalmente na sua implementação, não tem se dado espaço para que geste um movimento pela sustentabilidade, pois ainda permanece a preocupação com o desenvolvimento para o qual se elabora programas de alfabetização e programas integrados de educação geral com formação profissional, mesmo que muitos dos educandos pertençam às populações que estão diretamente ligadas à terra, à floresta, aos rios

etc. como é o caso dos ribeirinhas, dos trabalhadores rurais, dos pescadores, dos quilombolas, dos indígenas entre outros, como acontece na Região Amazônica que precisa de uma política educacional, inclusive de EJA, que atente para “[...] sua complexidade e conflitualidade, desvelando sua relação com o Brasil e o mundo, e articulando as dimensões produtivas, ambientais, socioculturais e educacionais necessárias ao seu desenvolvimento e sustentabilidade.” (HAGE, s/d, p. 2).

Se quisermos construir sociedades igualitárias e sustentáveis, é imperativo assegurar através de políticas educacionais a qualidade da aprendizagem e educação de adultos, para isso as tessituras dos programas neste campo não devem desconsiderar os valores da sabedoria popular e todas as experiências culturais, do conhecimento construído ou em construção nos diferentes contextos.

Precisamos de uma política de EJA no Brasil que não mantenha a dicotomia entre educação e movimento ambiental, como se a primeira não tivesse nada a fazer enquanto contribuição para a construção de sociedades sustentáveis, como se isso fosse agenda exclusiva do segundo. Tal dicotomia é resultante da oposição sociedade *versus* natureza que é uma relação observada historicamente o que para Prado (2007) tem sido uma característica marcante da cultura ocidental cuja matriz filosófica encontra-se no mundo clássico antigo.

Para Prado (2007) o olhar sobre a relação entre sociedade e natureza apresenta variações no espaço-tempo histórico: no século XVIII, a revolução industrial na ânsia de produzir em grande quantidade provocou uma relação conflituosa entre sociedade e natureza, marcada pela exaustão dos recursos naturais e desequilíbrio dos ecossistemas; no século XIX, é proposta a criação de uma disciplina considerada auxiliar à biologia, denominada de Ecologia, mas com total despreocupação com às questões sociais; no século XX, a ecologia rompe com a perspectiva puramente científica e transforma-se em um amplo movimento político; neste mesmo século XX surgem as ideias e movimentos de cunho preservacionista, assim como os movimentos ecléticos, como a luta feminista, dos direitos civis, da luta contra a segregação racial, dos homossexuais, e dentre estes, o ambientalismo.

Alguns fatos ocorridos no século XX, Guerra Fria, guerra do Vietnã, surgimento rock-and-roll, do movimento hippie, da expansão da comunicação de massas via satélite, entre outros, contribuíram no surgimento do movimento ecológico cuja preocupação era com uma diversidade de problemas que envolviam o ambiente como: desmatamento, extinção de espécies, uso de agrotóxicos, urbanização desenfreada, explosão demográfica, poluição dos ecossistemas, construção de barragens, erosão dos solos, corrida armamentista, ameaça nuclear e outras. No entanto, as divergências estavam por toda parte, pois não havia um

pensamento único nem a defesa de uma única solução para os problemas ambientais e que de alguma forma permanece ainda hoje.

Diante da dicotomia (homem *versus* natureza) ainda na segunda metade do século XX começa a tessitura do conceito de *desenvolvimento sustentável*. Tal conceito tem sua discussão começada em 1968, quando foi fundado o **Clube de Roma**, um grupo formado por economistas e cientistas que chamavam a atenção à humanidade sobre o ritmo acelerado de “crescimento”, que posso chamar de *desenvolvimento*, que “[...] poderia levar, como está levando, a um limiar que, se ultrapassado, poria em risco a sobrevivência da espécie.” (GADOTTI, 2008, p. 41). A denúncia era de um desenvolvimento identificado com o crescimento econômico, tecnológico, urbano e a internalização da lógica da acumulação e da produção capitalista em todas as esferas da vida social:

Um modo de vida desenvolvido ou “moderno” foi estabelecido como um caminho evolutivo, linear e inevitável a ser trilhado pelas sociedades subdesenvolvidas para a superação da pobreza e do atraso. O paradigma de desenvolvimento a ser alcançado era a sociedade de consumo norte-americana. (SCOTTO et al, 2007, p. 16).

A pedido do **Clube de Roma** foi elaborado por um grupo de cientistas e técnicos do Massachusetts Institute of Technology (MIT), na década de 1970, o *Relatório Meadows*, cujo estudo alertava para a impossibilidade do mundo continuar com os mesmos patamares de crescimento populacional, de produção, de poluição etc., sob ameaça de um drástico e grave esgotamento dos recursos naturais, o que deflagrou uma crise ambiental nos meios científico e empresarial, pois concluía que:

[...] os níveis de crescimento (industrialização, poluição, produção de alimentos e exploração de recursos naturais) cresciam em proporção geométrica enquanto a capacidade de renovação das matérias-primas e fontes de energia seguiam em proporção aritmética. Portanto, calculava que o limite de desenvolvimento do planeta seria atingido nos próximos 100 anos, provocando uma repentina diminuição da população mundial e da capacidade industrial. (Idem, p. 21).

O conceito de desenvolvimento sustentável tem contribuição dos debates efetivados na Conferência de Estocolmo, realizado na Suécia, em 1972, que em sua Declaração sobre o Meio Ambiente identifica-se uma preocupação com o uso dos recursos naturais. Essa Conferência foi importante, pois ressaltou questões fundamentais para as sociedades do sul e do norte do planeta:

A Conferência de Estocolmo preocupou-se também com o problema da pobreza e da distribuição de renda, mas o foco mesmo era a *poluição*

causada pelas atividades humanas, particularmente pelo desenvolvimento industrial, que degradavam o meio ambiente. Os países ricos reconheceram que eram eles que mais poluíam a Terra, mas não discutiram como evitar a poluição. Diziam que era o custo que se pagava pelo “progresso”. (GADOTTI, 2008, p. 42).

A preocupação com a industrialização que aparece na Conferência, assim como com a “ideologia do desenvolvimento”, remonta a década de 1960, quando ocorreram “[...] os movimentos contraculturais e os movimentos ecológicos, inconformados com o modelo materialista, bélico, individualista, competitivo e degradador do meio ambiente da sociedade de consumo.” (SCOTTO et al, 2007, p. 17). Além disso, a comunidade internacional já se mostrava preocupada com a constatação já existente na época de que havia um desenvolvimento ilimitado das forças produtivas, que não havia regulações oficiais que orientasse sobre o uso adequado ou menos predatório dos recursos naturais pela indústria. O desenvolvimento econômico se configurou desde aí o *fim* que justificava todos os *meios* utilizados para produzir riqueza material. De outra forma, o desenvolvimento das forças produtivas tornava intensiva e cada vez mais ampla a exploração das matérias-primas e energias não-renováveis.

Outro fato importante para a consolidação e uso do conceito de *desenvolvimento sustentável* foi a aprovação pela Organização das Nações Unidas (ONU) da Carta da Natureza, em 1982, defendendo todos os tipos de vida e ainda criou a *Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento*, em 1983, que produziu um relatório, em 1987, com o título **Nosso Futuro Comum**, mais conhecido como “Relatório Brundtland”. Foi nesse Relatório que apareceu pela primeira vez o termo “desenvolvimento sustentável”, definido como:

[...] um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforçam o potencial presente e futuro, a fim de atender as necessidades e aspirações humanas. (apud GADOTTI, 2008, p. 43).

Diante da necessidade cada vez mais premente de se promover uma transformação na forma de lidar com as questões ambientais, sem precarizar a vida humana que é parte inerente do ambiente, é cada vez mais necessário que a educação, que se quer mais emancipadora, seja articulada nas discussões e práticas baseadas na ideia de sustentabilidade.

No processo de preparação a CONFINTEA VI a preocupação com o ambiente aparece como tendência que, mesmo não sendo inédita (em conferências anteriores essa preocupação aparece, mas não de forma ampla como agora – ver capítulo 2) ela continua como um desafio

para a política de EJA porque ainda não foi contemplada nos planos e nas práticas que deles se originam.

Agora temos proposições ainda mais amplas se considerarmos as agendas elaboradas no processo CONFINTEA VI em que – umas mais outras menos – defendem cada uma de sua maneira a concepção de educação que dê respostas aos problemas referentes ao ambiente, buscando melhorias nos elementos básicos de suporte a vida.

Questões relacionadas à extrema degradação do ambiente, por exemplo, são amplamente citadas nos documentos, assim como o apontamento de possíveis saídas para os problemas, em que a EJA é considerada uma aliada, que vai desde a proposição de uma matriz de educação holística, construção de sociedades igualitárias e sustentáveis, eliminação da pobreza (como é o caso da Ásia); passando pela defesa de políticas educacionais na EJA que ajude a solucionar a diminuição de recursos naturais e escassez de alimentos, valorize as línguas maternas e promova a alfabetização sustentável, numeração e cultura de aprendizagem ao longo da vida (como é o caso da África) e pela reafirmação da proteção do meio ambiente, estimulando o desenvolvimento local e a economia social e solidária (como é o caso da América Latina e Caribe); até a proposição de uma política de EJA que esteja empenhada em prover uma educação que considere “O sentido de preservação humana, relacionado à consciência de respeito aos limites e às possibilidades impostos pelas condições físicas e biológicas do planeta [...]” (BRASIL, 2009a, p. 37).

Há uma grande preocupação com a questão ambiental nos documentos dos continentes (exceto no da Europa e América do Norte), assim como de nações como o Brasil, por enfrentarmos, de forma global e local, o efeito das mudanças climáticas que ameaça de forma preocupante a vida na terra. O reconhecimento de que o homem é o principal agente responsável por explorar a natureza de forma predatória, ou seja, insustentável é que as agendas tem dado uma atenção significativa para a Educação de Jovens e Adultos enquanto espaço formativo que contribua para que os impactos negativos no ambiente diminuam.

No entanto, volto a ressaltar, que esses documentos estão embebidos em ideias e concepções muito próximas do conceito de *desenvolvimento sustentável* assumidos pela ONU, o que coloca para as regiões e as nações, que queiram assumir uma perspectiva de formação para a sustentabilidade ou de *sociedade sustentável* com base na emancipação e cidadania como aponta Loureiro (2012), outro desafio: o de encontrar novos apoios teóricos, conceituais e até pedagógicos para alicerçar as tessituras de suas políticas educacionais e referenciar as práticas pedagógicas que serão desenvolvidas a partir delas.

Isso tudo cria algumas perspectivas para se pensar, elaborar e implementar políticas de EJA. Políticas que não sejam mera prescrição de modelos educativos que deixem de lado as experiências construídas pelos sujeitos na sua vida cotidiana bem como os interesses destes por conhecimentos cada vez mais amplos e significativos; que não se situem numa abordagem formalista de política permeada, segundo Oliveira (2004), pelo pensamento dominante nas sociedades ditas ocidentais que prima pela superioridade do saber teórico sobre o prático, dos saberes dos *experts* sobre os saberes daqueles que vivenciam as mais diversas situações, do trabalho intelectual sobre o trabalho manual.

Ao contrário do pensamento ocidental, que tenta manter de forma colonizada a sociedade aos ditames de uma educação técnica, linear, cientificista, intelectualista etc., preocupada com o desenvolvimento, os documentos contendo as proposições elaboradas no movimento de preparação da CONFINTEA VI avançam um pouco mais além, e às vezes até superam o conceito de desenvolvimento sustentável no sentido dado pela ONU inclusive, reafirmado pela proclamação da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014), com o objetivo de integrar os princípios, os valores e as práticas do desenvolvimento sustentável a todos os aspectos da educação e da aprendizagem.

Este é o caso do documento brasileiro que defende a EJA como constituinte de uma consciência sobre os limites e possibilidades do ambiente, ou seja, constituinte de uma “ética do tempo presente” o que exige que a educação destinada aos jovens, adultos e idosos enfatize a sustentabilidade **social** considerando a necessidade de qualidade nas condições de vida; **cultural** reafirmando a riqueza que tem os valores, os saberes, as práticas, as crenças, as experiências etc., próprias da diversidade apresentadas pela população, neste caso a brasileira; **econômica** no sentido de que os sujeitos precisam ter acesso aos alimentos, a educação, à saúde, ao lazer, à moradia, entre outros “direitos, mas que estes, numa sociedade capitalista, dependem cada vez mais do poder aquisitivo dos sujeitos; e **ecológica** que exige que se coloque o ambiente enquanto categoria estratégica e central para se repensar a produção e a organização da sociedade.

Esses diferentes tipos de sustentabilidade, aplicadas à vida cotidiana, devem orientar as políticas educacionais no campo da EJA que leve em consideração que:

Pensar a produção da existência e da vida saudável para jovens e adultos implica refletir, em processos educativos formais, sobre a necessidade de mudança de hábitos de há muito incorporados à prática social, revertendo o quadro de destruição dos demais elementos da natureza. (BRASIL, 2009a, p. 37).

A EJA, no Brasil, carece de políticas que sejam oriundas de múltiplos e singulares processos locais, regionais, nacionais, resultantes do amplo diálogo com o outro a exemplo do que ocorre nos fóruns de EJA. Para isso é necessária que se estabeleça espaços cada vez mais amplos de participação democrática. Participação no sentido de “fazer parte” nas decisões dos rumos que as políticas educacionais devem seguir e não apenas como direito de escutar o outro ou se manifestar. Só assim teremos políticas que levem em consideração o que tem sido posto enquanto necessidade educativa pelos diferentes segmentos governamentais e da sociedade civil no campo da EJA.

Só com participação ativa nas decisões que criaremos a possibilidade da Educação de Jovens e Adultos considerar de forma marcante, na tessitura de suas políticas, a concepção de educação para sustentabilidade. Ou, focalizando melhor, já que o conceito de sustentabilidade é diverso e abrangente, que seja afirmativa no sentido da promoção de uma *educação ambiental* que para Loureiro (2012) é mais adequada e necessária. Frente a quantidade de conceitos e concepções de ambiente e de educação Loureiro retoma a discussão sobre a educação ambiental considerando que esta abarca os principais aspectos referentes ao ambiente (o social e o ecológico) considerando-o como “totalidade”. Diferente de outros conceitos que polarizam esses aspectos.

Pensar em educação ambiental para Loureiro (2012) é pensar nos componentes sociais e ecológicos do ambiente. Para ele a educação ambiental tem como cerne:

[...] a problematização da realidade, de valores, atitudes e comportamentos em práticas dialógicas. Ou seja, para esta, conscientizar só cabe no sentido posto por Paulo Freire de “conscientização”: de processo de mútua aprendizagem pelo diálogo, reflexão e ação no mundo. Movimento coletivo de ampliação do conhecimento das relações que constituem a realidade, de leitura do mundo, conhecendo-o para transformá-lo e, ao transformá-lo, conhecê-lo. (p. 80).

É um entendimento que mostra a preocupação não só com as questões relacionadas aos ambientes naturais, mas principalmente com as questões humanas (sociais). A EJA, considerando que as políticas e as ações pós CONFINTEA VI se tornem mais comprometidas com as questões ambientais, pode ser uma aliada importante na melhoria da qualidade de vida, pois segundo o documento de incidência do FISC (2009) ela é um direito que:

[...] não pode ser separado das políticas econômicas, sociais e culturais, nem do modelo de sociedade e de desenvolvimento adotado por nações e regiões. [...] As estratégias de sucesso incluem, em todos os continentes, fortes programas participativos de extensão agrícola, a organização e a mobilização da sociedade, assim como o provimento de alfabetização nas zonas rurais. (pp. 2-3).

A política de EJA, neste sentido, não prescinde da concepção de educação crítica para a qual a educação ambiental exige, e pode ajudar a promover, uma gestão mais compartilhada do planeta. Neste intento é interessante considerar a educação como base, como processo que não é indiferente à sustentabilidade. Acordamos para as questões ambientais, mas estamos demorando a desenvolver políticas, especialmente na área da educação, que dê resposta aos problemas enfrentados.

A sociedade tem tomado a iniciativa na proposição e até em ações sustentáveis, mas o Estado tem que assumir a gestão de políticas e ações educacionais em que o ambiente seja um dos focos. Tem que tomar a frente com políticas que promova a sustentabilidade.

Considero fundamental que o Estado e os governos se articulem para discutir sobre os problemas ambientais que enfrentamos no sentido de se comprometerem com a melhoria do nosso país e do mundo. Mas é fundamental que eles se responsabilizem não somente pelo que acham que é correto ser feito em termos de políticas educacionais, mas pelo que a sociedade civil propõe para que seja realizado. Que as metas pelas quais se responsabilizam sejam pautadas em dados reais, problemas reais e por isso proponham saídas reais, possíveis de serem cumpridas.

O *Caucus* da Sociedade Civil na CONFINTEA VI (2009a) considera que a EJA “[...] é um elemento chave para que as pessoas [...] enfrentem **a atual crise sistêmica e global** (alimentar, energética, financeira, climática e as situações de conflito), construam um futuro sustentável e trabalhem pela igualdade de gênero e por justiça.” (s/p, *grifo dos autores*). Essa consideração é importante para a Amazônia onde os recursos naturais ainda são abundantes. Mas grande parte da população tem pouca compreensão dos problemas que a ação humana pode provocar no ambiente, positiva ou negativamente, pois muitos não possuem a consciência ecológica e não percebem que vivemos numa relação que envolve elementos orgânicos e inorgânicos, socioculturais e naturais.

Temos na Amazônia brasileira regiões metropolitanas onde a população aumenta a cada ano e o ambiente tem se tornado vulnerável a todo tipo de poluição. Não existe uma preocupação com a sustentabilidade, por exemplo, quanto ao uso da água. Em Belém/PA é comum lava-jatos clandestinos e tubulações perfuradas que empurra a água pelo esgoto. A água no século XXI é o recurso natural mais importante para a humanidade. Daí que somente a educação não dá conta de resolver sozinha. Aliada às iniciativas na área da educação outras devem ser tomadas como proteção de mananciais, uso racional da água, uma política específica para tratar dos recursos hídricos, entre outras.

As problemáticas quanto ao ambiente são cada vez mais complexas e exigem soluções que não são simples, neste sentido a educação de pessoas jovens, adultas e idosas:

[...] capaz de empoderar pessoas [...] para responder a este contexto, é necessário ir muito além. Por exemplo, às vésperas da Conferência das Nações Unidas sobre o Clima, em Copenhague, a CONFINTEA (realizada na Amazônia brasileira) deixou claro que o desenvolvimento de recursos humanos é fundamental para o enfrentamento da crise de recursos naturais que assola o planeta Terra.³¹

Espera-se que os espaços como o da CONFINTEA não sirvam apenas para mostrar que existem preocupações com os problemas enfrentados em relação ao ambiente, mas que sejam realmente balizadores de políticas sérias que dê respostas à sociedade como um todo. Concordo que a EJA pode dar sua contribuição, mas ainda é um desafio para as políticas neste campo a inclusão dos pressupostos da sustentabilidade, sendo que nem mesmo os do desenvolvimento sustentável foram balizadores das políticas de EJA, no caso do Brasil.

A contribuição acontecerá de fato se as políticas de EJA contemplarem através das ações uma formação que proporcione aos sujeitos conhecimentos e atitudes que os levem a conservar a biodiversidade e os equilíbrios ecológicos do planeta e aumentar seu potencial produtivo; reconhecer e legitimar a democracia, a participação social, a diversidade cultural e a política da diferença na tomada de decisões e nos processos de apropriação da natureza; repensar o conhecimento, o saber, a educação e a formação da cidadania.

Veja que os pressupostos da sustentabilidade colocam grande força na diversidade cultural. Isso não é percebido nas proposições da CONFINTEA VI, pois a conclusão que chego é que elas são pautadas na ideia de desenvolvimento como mostra o documento Marco de Ação de Belém:

As parcerias público-privadas ganham atenção, e a cooperação Sul-Sul e triangular oferecem resultados concretos ao construir uma nova forma de aprendizagem de adultos para o desenvolvimento sustentável, a paz e a democracia. (UNESCO, 2010a, p. 19).

Faltam abordagens mais integradas à aprendizagem e educação de adultos para tratar do desenvolvimento em todos os seus aspectos (econômico, sustentável, comunitário e pessoal). (Idem, pp. 20-21).

A incorporação da cultura com toda sua diversidade na perspectiva da sustentabilidade possibilita uma multiplicidade de eixos que podem se tornar soluções alternativas aos processos derivados do processo de globalização. Isso mostra a importância da participação da população com suas marcas culturais, com o seu patrimônio simbólico, na luta pela

³¹ <www.reveja.com.br>

reapropriação social da natureza, que embora seja considerada patrimônio da humanidade foi tornada privada dos que detém os meios de produção capitalistas.

Nenhuma política educacional pode negligenciar o poder que tem a cultura dos diferentes povos, especialmente as que se colocam como aliada na luta pela resolução de problemas que envolvem o ambiente, isso porque, segundo Leff (2009, p. 358):

O patrimônio simbólico das diversas culturas oferecem vias para o enriquecimento cultural da civilização moderna através da diferenciação das formas de vida, assim como para produzir uma nova racionalidade produtiva, um novo paradigma de desenvolvimento e para renovar as formas de ser no mundo.

O papel que a diversidade cultural tem na luta para se construir “outro mundo possível”, assim como o da educação, não foi o foco da Rio+20, que ocorreu na cidade do Rio de Janeiro, em junho de 2012. A discussão girou em torno do valor necessário para salvar o planeta que, segundo o discurso proferido pela presidente do Brasil Dilma Rousseff no referido evento, é em torno de 30 bilhões de dólares, e, principalmente sobre quem pagaria esta conta.

A grande zona de conflito foi o impasse sobre quem deveria arcar com os gastos com as ações sustentáveis. Uma proposição é que os países ricos deveriam se responsabilizar por repassar o dinheiro a ser aplicado nos países pobres para que estes se desenvolvessem de forma sustentável. A minha preocupação é que os países ricos pagando a conta podem se considerar com respaldo para continuar produzindo de forma insustentável. Ao centrar a discussão sobre o pagamento pelos países ricos deixou-se de travar o debate sobre o que estes podem fazer para diminuir suas práticas poluidoras e degradantes do ambiente.

Se os países ricos realmente financiarem a sustentabilidade dos países pobres que isso não os torne imune dos compromissos de terem uma política econômica, principalmente, que também seja sustentável.

Outro ponto, a meu ver fundamental, é que se o montante for realmente repassado que seja garantido que uma boa parte dele seja usado para financiar políticas de EJA que tenha como um dos seus eixos a questão da formação para a sustentabilidade ou educação ambiental.

A Educação de Jovens e Adultos é um campo importante para consolidar uma formação pautada na educação para a sustentabilidade, pois considero que construir prédios, cidades sustentáveis é importante, mas mais importante ainda é provocar mudanças no modo de pensar e agir das pessoas diante do mundo.

A Sustentabilidade é ainda um desafio porque o homem e a mulher não estão no centro da atenção das políticas públicas, e da educacional em particular. A centralidade é ainda a produção de capital. A sustentabilidade só vai ser uma realidade na Amazônia, no Brasil e no mundo quando se perceber que esta deve melhorar as condições de vida em nosso planeta e garantir a sobrevivência dos seres vivos na biosfera, e não para garantir que se concentre cada vez mais riqueza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de EJA devem ser permanentemente questionadas, pois sempre são desafiadas pelas diferentes problemáticas que vem tanto do mundo do trabalho e da ciência quanto das relações sociais e culturais. É permanente a necessidade de perceber de que forma as mesmas podem atender os interesses dos/as educandos/as (jovens, adultos/as e idosos/as) e possibilitar a compreensão da sociedade na qual vivem, favorecendo conseqüentemente o desenvolvimento de diversas aptidões, tanto técnicas como sociais, culturais e políticas, que os ajudem em sua localização dentro da comunidade como pessoas autônomas, críticas, democráticas, solidárias e participativas, características estas consubstanciais em concepções de educação em que preconize o respeito às experiências, aos conhecimentos prévios, às necessidades, aos interesses e aos ritmos de aprendizagem de cada estudante, o que exige a participação destes nos delineamentos de tais políticas.

A pesquisa partiu do pressuposto de que todo o processo de elaboração e implementação de políticas de EJA deve passar invariavelmente pelo reconhecimento dos educandos enquanto sujeitos políticos e históricos: percebendo seus modos de vida, as suas culturas, as condições de trabalho a que estão submetidos (assalariados ou integrantes do mercado informal ou desempregados). Toda política educacional deve, ainda, reconhecer a existência das discriminações sociais, étnicas, de gênero e outras, muitas vezes reforçadas pelo fazer pedagógico nas escolas e outras instituições formativas que são os espaços onde a política se concretiza.

A política de EJA não deve ser conivente ou reafirmar as relações que provocam a exclusão, ela tem que possibilitar a todas as pessoas o exercício do direito à educação, educação esta considerada como direito humano fundamental.

Educação para todos e com todos, indistintamente, é uma condição sem precedentes, pois, historicamente, ela nunca foi legado da população como um todo. Para jovens, adultos e idosos a negação se estende até neste início de século XXI e deve se estender por mais tempo se continuarmos pesquisando, discutindo, avaliando, propondo mudanças sem que isso influencie nas ações práticas desenvolvidas por diferentes agentes.

Para que a educação seja realmente para e com todos não se pode poupar esforços, mas deve-se usar de todos os meios possíveis – tanto de natureza técnica quanto de natureza política e pedagógica – para conseguir esse intento. No campo da EJA não temos conseguido ser coerentes com as proposições que historicamente vem sendo construídas tanto pela sociedade civil (como é o caso dos fóruns de educação num sentido mais amplo e de EJA

mais especificamente) como pela institucionalidade (como é o caso das CONFINTEAs). Diante disso se faz necessário reafirmar que é preciso coerência para dar dignidade às populações às quais muitos direitos são ainda negados, dentre eles o direito à educação. Garantir esse direito não é impossível, pois a vontade política e o respeito ao cidadão e à cidadã pode direcionar as ações do poder público para práticas mais coerentes com as proposições elaboradas para a EJA.

Reconheço que isso não é fácil visto que o jogo de interesse sempre esteve presente na definição de políticas públicas, especialmente a educacional. Isso acontece principalmente na sociedade capitalista, em que as diferentes classes sociais aspiram diferentemente por educação. É na política educacional, enquanto política pública, que pessoas ou grupos tem que se inserir e tentar sustentar seus projetos de sociedade.

É prudente então que não percamos de vista os desafios demandados da cultura, da política, da ética, da cidadania, da justiça social e dos valores que são também fundamentais para a consolidação da nossa democracia. Neste sentido, o nosso desafio pedagógico é muito grande, pois é fundamental que se reconheça as singularidades dos educandos, ou seja, a diversidade dos sujeitos, que retornam à sala de aula após experiências frustrantes na trajetória escolar.

Diante das reflexões e análises podemos afirmar que existe um movimento em torno da melhoria da qualidade da Educação de Jovens e Adultos que se desenvolve como um processo que vai do local ao global e do global ao local. Esse movimento engloba pessoas e grupos como diferentes interesses, sociedade civil e sociedade política com suas diferentes agendas.

Os interesses que se mostram através de discursos dos diferentes grupos e pessoas de diferentes territórios étnicos, culturais, econômicos, ideológicos, institucionais etc. apontam para a transformação no modo de pensar, tratar e implementar a oferta de EJA para a população do mundo, especialmente no Brasil, que se quer com mais qualidade social e promova a emancipação dos sujeitos.

Tem acontecido na história das CONFINTEAs um aumento significativo da sociedade civil que juntamente com o Estado tem discutido os rumos da EJA no mundo. Embora a presença deste último seja preponderante sobre o primeiro a participação da sociedade, que tem criado diferentes e democráticos espaços de luta por uma EJA melhor, tem contribuído para que o “processo” CONFINTEA apresente avanços, as vezes mais amplos outras vezes mais tímidos, que tem servido para refletir sobre os contextos e proposições que acabam basilando a política que delinea o tipo de atendimento educacional aos jovens, adultos e

idosos nos diferentes países, muito embora os avanços em termos de ações práticas ainda são pequenos, o que nos mostra que precisamos ir para a ação.

Não só o aumento da participação da sociedade e do movimento social tem sido importante, mas também o que vem sendo proposto como temas importantes no campo da EJA como a formação para a cidadania, a valorização da cultura, formação consciente para o trabalho, a educação que leve a emancipação, a formação de sujeitos éticos, a educação para todos.

Percebemos no movimento presente no processo CONFINTEA VI o reconhecimento que os jovens e adultos vivem e convivem num mundo diverso e plural o que exige se pensar em novos redimensionamentos dos processos formativos que atenda as diferentes necessidades sociais; que respeite as identidades culturais; que forme os cidadãos e as cidadãs da cidade, mas também das aldeias, dos quilombos, das prisões, das vilas, dos “povoados”, das colônias, das margens das estradas e dos rios etc. a partir de toda a riqueza de saberes e experiências que possuem.

Aqui no Brasil é grande a diversidade de realidades, culturas e linguagens e as políticas de EJA não devem deixar de refletir isso. Elas precisam se colocar em constantes e profundos diálogos com as singularidades dos diferentes grupos em diferentes contextos com suas especificidades e particularidades.

Atender a população em sua diversidade ainda é um desafio para as políticas de EJA, pois ainda não se conseguiu superar a visão cientificista dos conteúdos da aprendizagem disponíveis pelos diferentes espaços formativos. Muitos conceitos se perpetuam como verdades absolutas e são mantidas por políticas que visão muito mais as questões econômicas (produção, comércio, lucro etc.) do que a qualidade de vida da população.

Um exemplo disso é a prática de aquisição de livros didáticos para a EJA (que faz parte das políticas educacionais) em que muitos são “montados” a partir de obras já editadas que sofrem algumas modificações para se tornar “livros didáticos de EJA”. Os conceitos científicos são muitas vezes apenas reproduzidos nas aulas como fórmulas inflexíveis de conhecimentos válidos.

A reprodução ou transferência quase mecânica de conteúdos não contribui para que os sujeitos da EJA (professores e alunos, principalmente) possam refletir, avaliar, tomar decisões e resolver problemas reais colocados pela sua relação com o mundo. Não serve como mecanismo de produção cultural, de novas experiências e de saberes significativos, funcionando muito mais como inibidor das mudanças na vida das pessoas.

Ao manter-se pautada em verdades cristalizadas, no sentido de que certos conhecimentos não mudam ou mudam muito lentamente (quase que naturalmente); ao considerar que só os conhecimentos científicos são válidos e somente com eles a escola, assim como as outras instituições educacionais, deve se preocupar; ao entender que quanto maior a quantidade de conteúdos “dominados” melhor é a formação, as políticas de EJA vão continuar tratando a questão da diversidade social, cultural, econômica, étnica, sexual, geográfica etc. como algo de menor ou nenhuma importância para a população jovem, adulta e idosa que buscam a primeira ou mais uma oportunidade de formação.

Considero que não é possível educar para e na diversidade baseado no *pensamento único* de que a diversidade de saberes, experiências e interesses, próprios de nossa sociedade, tem que dar lugar exclusivamente ao saber científico. Quando a política educacional se pauta num modelo de conhecimento válido deixa de valorizar a riqueza experiências culturais, sociais, produtivas etc. que são próprias da diversidade apresentada pela sociedade como um todo.

Diante disso não posso deixar de me referir à política curricular brasileira para EJA. Existe no Brasil uma política em que o currículo privilegia as clássicas disciplinas com suas respectivas carga horárias (hierarquizadas pela importância dada a cada uma delas), com seus conceitos pré-determinados, com seu objeto inflexível de estudo etc., embora se defenda uma identidade para a EJA, embora se lute há décadas por uma “outra cara” para esse campo.

As diretrizes curriculares dividem o currículo em duas partes: núcleo comum e parte diversificada. Mas o que tem sido considerado pelos elaboradores de currículo é o primeiro visto como a melhor orientação curricular, pois é a parte científica da formação. É preciso discordar de tessituras curriculares que partem da ideia de que a parte diversificada é menos importante e não obrigatória; e de “especialistas em currículo” que entendem que se deve prioritariamente garantir a parte comum, depois, se preciso for, acrescenta a parte diversificada.

Esse tipo de política mostra que a diversidade ainda não é uma realidade na EJA no Brasil, pois quando deixa de diversificar o currículo e, portanto, a formação dos sujeitos jovens, adultos e idosos, assume modelos e padrões de conhecimento, cultura homem e mulher deslocados das condições reais em que vivem. Neste sentido, os sujeitos são vistos como *natureza humana*, ou seja, como se todos tivessem a mesma necessidade, os mesmos objetivos e utopias, vivenciassem os mesmos problemas e na mesma intensidade. Ao contrário disso, a política de EJA, que assuma a diversidade, tem que considerar os sujeitos nela envolvidos em suas *condições humanas*. Considerar a perspectiva da natureza humana é

partilhar da ideia de que todos são iguais, visto que tem a mesma natureza; enquanto condição humana homens e mulheres são sujeitos tão diversos quantos forem as diferentes condições históricas, sociais, econômicas, políticas, culturais, entre outras, sendo estes determinantes e determinados enquanto atores sociais.

A diversidade também é um desafio para o Brasil porque, embora esteja implementando vários programas, as ações são desarticuladas. Criar programas que atendam determinados grupos com suas necessidades específicas, em detrimento de outros grupos ou necessidades, não é a melhor forma de educar para e na diversidade apresentada pela população. Isto porque, por mais que implementem inúmeras ações sempre vai haver grupos cujas necessidades e interesses não vão ser satisfeitos, ou porque não existe ações voltadas para eles ou porque, mesmo havendo, o isolamento promovido pelas ações focais acaba empobrecendo a formação dos sujeitos.

As políticas focalizadas acabam, ao contrário de ser educação para e na diversidade, sendo propulsoras da desigualdade entre os grupos populacionais. Uma política de EJA que esteja realmente preocupada com a diversidade não deve separar para melhor atender, mas colocar em ação programas em que os grupos possam aprender com a dialogicidade necessária entre eles. Não é porque os grupos são diferentes que se deve criar todo um ambiente para que se mantenham afastados com a justificativa de manter suas identidades, pelo contrário, é por serem assim, diferentes, é que a formação de qualidade, os saberes produzidos, as experiências construídas etc. são potencializadas. Portanto, é na relação dialógica e reflexiva com os outros que são diferentes que se constroem as inovações em diferentes âmbitos, como no conhecimento, assim como se promove as transformações necessárias no seio de nossa sociedade.

Apesar de a *sociedade política* e a *sociedade civil* terem constantemente pautado a questão da diversidade, falta ações que realmente aproveite esse potencial que a sociedade brasileira apresenta para melhor elaborar e implementar suas políticas educacionais, especialmente as de EJA.

Diante desse mundo diverso que precisa de uma educação para a diversidade podemos afirmar a importância de uma educação para a inclusão considerando a “unidade na diversidade”; de várias formas a inclusão na e através da educação é possível, como mostram os documentos elaborados no processo de preparação da CONFINTEA VI que propõem, entre outras temáticas importantes, a “educação e aprendizagem ao longo da vida” e a “educação como direito” pautada na concepção de educação para todos. Uma educação que inclua a

todos no direito que tem de aprender, de produzir saberes e com isso melhorar sua qualidade de vida social, cultural, econômica e ambiental.

Uma das temáticas pautadas com bastante ênfase nos documentos foi a EJA como direito humano, incluindo os “adultos maiores” (os idosos). Este é um desafio para as políticas educacionais, especialmente no Brasil, que atendem parte da população com quinze anos ou mais, pois não tem conseguido incluir a todos que buscam formação.

Ranços discriminatórios ainda são sentidos nas políticas implementadas em nosso País. Temos programas específicos para jovens (Projovem Urbano e Projovem Campo), mas não temos para os idosos cuja expectativa de vida tem se ampliado e mudado a forma de se relacionar e atuar socialmente e produtivamente. Portanto, não mais se consideram inválidos e sim com disposição e disponibilidade de reinventar suas relações sociais e suas atividades produtivas, assim como necessitam de acesso ao lazer, aos bens culturais, à saúde de qualidade etc. A EJA pode contribuir para que isso seja possível, para que a inclusão dos idosos aconteça, com políticas que supere possíveis preconceitos quanto à idade, considerando que não existe uma “idade própria” para aprender.

Outra dificuldade que vem a partir de uma visão discriminatória, é o fato da população mais pobre ter acessado menos a educação de uma forma geral, e a EJA mais especificamente, principalmente quando se trata das mulheres, dos afrodescendentes, dos indígenas, dos migrantes, da população do campo etc. pertencentes a este grupo. Isso é desafiante, pois as políticas educacionais apesar de terem avançado em alguns pontos, como no Brasil onde é visível uma maior preocupação com a educação das pessoas mais novas (na EJA é com os jovens), as ações não se apresentam significativas junto à juventude indígena e a privada de liberdade, por exemplo.

Garantir a educação como direito de todos é pensar, elaborar e implementar políticas educacionais mais amplas, sem perder de vista a diversidade de situações e condições sociais, culturais e econômicas dos sujeitos atendidos. No caso da EJA uma política ampliada seria aquela que fosse além da alfabetização. Isso exige mudanças das características do atendimento educacional dos jovens, adultos e idosos sem escolaridade ou com escolaridade tardia que historicamente tem colocado a “erradicação do analfabetismo” como meta central das políticas neste campo, como evidenciam os relatórios, declarações e agendas elaboradas pelas CONFINTEAS.

Para que a EJA seja exercida plenamente como um direito de todos e, por isso, seja inclusiva, é fundamental a participação dos sujeitos nos delineamentos e decisões, e não só

nas discussões, das políticas educacionais para o campo, principalmente de educadores e educandos envolvidos.

A participação foi intensamente apontada como uma das saídas para os problemas de inadequação das políticas de EJA. O documento dos estudantes de EJA foi todo pautado no direito à participação nas definições das ações no âmbito da EJA a nível mundial. Cobram dos Estados e governos que estes lhes possibilitem mecanismos de participação.

Considero a participação como uma forma de inclusão, e isto tem que ser garantido aos sujeitos da EJA. Não há inclusão sem que os sujeitos possam falar, propor, decidir, acompanhar, avaliar, ou seja, sem participar. A participação de educadores e educandos é uma cobrança antiga nos eventos e movimentos pela EJA desde o início do século XX, mas continua como um ponto de pauta necessário neste início de século XXI, o que mostra um histórico de proposições não realizadas na prática.

No Brasil no máximo que ocorre são consultas a distância, levantamentos estatísticos sobre educadores e educandos, censo escolar, etc. que tem funcionado apenas como um cumprimento burocrático para fazer valer ou justificar a implementação de determinados programas ou elaboração de documentos nacionais oficiais, pois são descartados pelos que definem, em última instância, a configuração final das políticas.

Um exemplo disso é o PBA que não foi discutido e elaborado no diálogo com as diferentes instâncias de governo (estadual e municipal) e sim uma “proposição” que partiu do governo federal sem considerar ou ouvir os que se tornariam seus parceiros através de um processo de adesão. Se foi assim com as instâncias governamentais, as decisões se deram ainda mais distante em relação aos mais interessados pela formação: jovens, adultos e idosos que formam a demanda da EJA.

Percebi no movimento presente no processo CONFINTEA VI o reconhecimento que os jovens e adultos vivem e convivem num diverso e plural o que exige se pensar em novos redimensionamentos dos processos formativos que atenda as diferentes necessidades sociais; que respeite as identidades culturais; que forme os cidadãos e as cidadãs emancipados das cidades, das aldeias, dos quilombos, das prisões etc., que atue de forma que possibilite a sustentabilidade do planeta, a partir de toda a riqueza de experiências e saberes que possuem articuladas com os saberes cientificamente construídos. Isso tudo cria algumas perspectivas para se pensar, elaborar e implementar políticas para a EJA que sejam oriundas de múltiplas e singulares tessituras destas.

A sustentabilidade do planeta para se tornar realidade requer grande investimento financeiro sim, mas não só com reflorestamento, despoluição de rios, “energia verde” etc. É

necessário investimento na educação, em formação de “seres pensantes”, pois as condições humanas estão estreitamente ligadas às condições naturais. As pessoas conhecendo os problemas que permeiam suas vidas, entre eles os ambientais, tem mais possibilidades de contribuir para a construção de um mundo (tanto social e cultural quanto natural) mais propício à vida.

Na Amazônia a necessidade da implantação ou da potencialização da educação ambiental é especialmente necessária, pois assim como apresenta uma riqueza de recursos naturais ela abriga uma diversidade de povos que muitas vezes são subsumidos nas discussões sobre essa região, assim como nos projetos de “desenvolvimento”. A Amazônia é muito mais vista como recurso, matéria prima, do que como ambiente onde a vida pulsa com dificuldade, mas cheia de esperança e desejos de dignidade.

A EJA pode ser aliada da melhoria do ambiente na Terra, especialmente no Brasil e, mais especificamente, na Amazônia se for vista e tratada como um espaço de educação ambiental, portanto para a sustentabilidade. Para que isto ocorra é necessário que a riqueza das discussões, das produções científicas e dos documentos elaborados sobre o tema envolvendo a sustentabilidade tome corpo através de políticas educacionais de uma forma geral, e de EJA mais especificamente, pois é uma das questões prementes no século XXI.

Posso concluir que as CONFINTEAs foram importantes para mobilizar esforços para a superação de muitos problemas enfrentados pelo atendimento educacional de jovens, adultos e idosos, mas muitos não foram solucionados, pois chegamos a CONFINTEA VI ainda com questões relacionadas à insuficiência de recursos, muitos grupos de pessoas sem atendimento ou com atendimento precário, um número ainda significativo de analfabetos, com professores sem formação específica para atuar na área, com muitos programas de cunho compensatórios entre outros problemas. Ou seja, as políticas de EJA não têm conseguido avançar no que diz respeito à educação para a diversidade, pois mesmo quando se coloca com esse intento pulveriza as ações isolando os grupos; não conseguiu ainda ser inclusiva, pois muitos são alijados do direito à educação como os indígenas, por exemplo; e não se tornou instrumento para a sustentabilidade, pois ainda está muito centrada na preocupação com o desenvolvimento econômico, garantia de emprego, com a questão cultural e social descoladas dos conhecimentos necessários para uma vida segura neste mundo.

As tendências apontadas precisam lastrear as políticas de EJA no Brasil, pois somos um povo diverso, com marcas ainda bastante fortes de exclusão e um tanto despreocupado com as questões ambientais.

No estado do Pará, essa proposição é ainda mais necessária, pois vivemos momentos em que muitas conquistas conseguidas na EJA tem sofrido certa regressão. Depois de um período de efervescência da EJA, no que diz respeito a ampliação do atendimento, estamos vivendo nos últimos anos com uma sensível decadência em relação as conquistas anteriores neste estado. Embora muitos problemas tenham sido vivenciados com o Exame de Massa, este representou para muitas pessoas, principalmente para os jovens e adultos do interior do estado, uma oportunidade de conseguir concluir o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Há cerca de quatro anos (desde 2009) que o governo estadual não promove tal exame o que mantém grupos de pessoas sem o direito de obter um certificado dessas etapas da educação básica. Perde-se com isso a oportunidade de promover a inclusão dos sujeitos pelo reconhecimento dos seus saberes e, principalmente, pela garantia do direito a educação.

Muitas críticas foram destinadas aos exames no sentido de que tal processo “não avalia ninguém”, “é desperdício de dinheiro público”, entre outras. Mas o que estava errado não era o fato dele existir com esses problemas, mas o de ser realizado apenas para medir o domínio de conteúdo dos sujeitos. Não é o exame em si que é problemático, mas a forma como ele estava organizado e os objetivos a que se propunha. Pode se fazer exame que vá além da avaliação da quantidade de conteúdos e do objetivo aprovar ou reprovar. Este pode ter uma maior e melhor qualidade social, cultural, política e científica. O exame pode ser humanizado, pode forçar as pessoas que a ele recorre a ler, a realizar reflexões críticas sobre os fatos e mundo, a argumentar sobre suas opiniões, a ter uma visão mais ampla sobre o conteúdo da aprendizagem cobrado num exame, a filtrar o conhecimento científico pelo conhecimento construído na cotidianidade e vice versa. Isso depende muito da forma como se elabora exame e o uso social que se faz dele.

Isto mostra que a EJA não vem tendo uma atenção adequada por parte do governo do estado do Pará. O Centro de Estudos Supletivos (CES) tem sofrido ameaças constantes de fechamento mesmo que esteja implementando amplos e necessários projetos no campo da EJA.

É necessário que se recupere, aqui no Pará, o Fórum Paraense de EJA que desde a volta dos partidos de direita ao poder tem suas ações “engessadas” enquanto espaço de avaliação, discussão e proposição de ações na EJA. E isto pode piorar, pois temos de volta à prefeitura de Belém/PA o mesmo grupo de partidos que são partidários de políticas neoliberais e desfavoráveis à participação e a existência de movimentos da sociedade civil. Aqui no Pará é preciso resgatar a força da educação inspirada no espírito “cabano”, numa

perspectiva revolucionária, com participação popular, com preocupação com as minorias e com os grupos ainda excluídos, com responsabilidade ambiental.

Diante disso ressaltamos a defesa da Educação de Jovens e Adultos que leve em consideração a concepção de educação para a diversidade, para a inclusão e para a sustentabilidade, considerando as agendas produzidas pelo movimento pela EJA sendo este constituído de verdadeiras forças instituintes da nova sociedade, lutando em múltiplos campos: luta pela terra, por moradia, direitos de cidadania, direitos humanos, alfabetização e educação ao longo da vida: luta das mulheres, dos que tratam de reconstruir as raízes africanas de suas culturas, movimentos ecológicos etc., não isolados entre si e sim num agir comunicativo e solidário. Esses movimentos, trazem no seu bojo uma nova concepção da educação, especialmente de EJA.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. Edição Especial FISC Confintea VI. In: **Informação em Rede**. 108.ed. São Paulo: Ação Educativa, Novembro de 2009. (Impresso)

_____. **Educação de jovens e adultos: pelo direito de aprender durante toda a vida**. Postado em 2005. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br>>. Acesso em: 10/02/2012.

_____. **Educação, juventude e justiça social**. Postado em 2005a Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br>>. Acesso em: 10/02/2012.

AGENDA PARA O FUTURO da Educação de Adultos. In: IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Orgs.) **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2011. (Cedido pelos autores).

AGUIME, Salete. Editorial. In: **Informativo da Secretaria Municipal de Educação de Cameté (SEMED)**; Escola Caá-Mutá, Escola Cidadã. Cameté, PA: maio/2003, nº 01.

AINSCOW, Mel. Tornar a Educação Inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada. In: FÁVERO, Osmar et al (Orgs.). **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO: 2009. PP. 11-23

ALVES, Nilda (Org.). **Criar Currículo no Cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002. (Série cultura, memória e currículo, v. 1)

AMARAL, Ludimila O. O que é Andragogia. Postado em 06 de abril de 2008. In: **Andragogia Online: Educação de Adultos no século XXI**. Disponível em: <<http://andragogiaonline.blogspot.com/2008/04/o-que-andragogia.html>>. Acessado em 23 de janeiro de 2012.

AMÉRICA LATINA E Caribe. Compromisso renovado para a aprendizagem ao longo da vida: proposta da América Latina e do Caribe. Cidade do México, México, 10 a 13 de setembro de 2008. In: UNESCO. **Olhares dos Cinco Continentes**. Brasília: UNESCO, 2009

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de.; PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 43-54.

APPLE, Michael Whitman. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, out.-dez., 2010, pp. 1381-1416. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>>

BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BARROS, Clóvis de Barros. **A sociologia de Pierre Bourdieu e o campo da comunicação:** Uma proposta de investigação teórica sobre a obra de Pierre Bourdieu e suas ligações conceituais e metodológicas com o campo da comunicação. Tese de doutorado. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2003.

BELÉM (PA). Secretaria Municipal de Educação. **Escola Cabana:** construindo uma educação democrática e popular. Belém, PA: SEMED, outubro de 1999.

BHOLA, H. S. Tendências mundiais e questões de Educação de Adultos no dealbar do século XXI. In: **Revista Internacional de Educação.** v. 44, ns. 5-6, ano 2010, pp. 485-506.

BORGES, L. O SEJA de Porto Alegre. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos:** teoria, prática e proposta. 3.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001, pp. 97-100.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 28.ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <www.cne.gov.br>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Regional Preparatória e V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos – CONFINTEA.** Brasília, DF: 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade **Documento Base Nacional.** Brasília: MEC/SECAD, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf>. Acessado em 10/11/2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA).** Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009a.

BURGUESS, Robert G. **Pesquisa de Terreno.** Oeiras: Celta Editora, 1997.

CALADO, Sílvia dos Santos; FERREIRA, Sílvia Cristina dos Reis. Análise de documentos: métodos de recolha e análise de dados. In: **Metodologia da Investigação I.** DEFCUL, 2005.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento sem Terra.** 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMPAÑA LATINOAMERICANA por Derecho a La Educación. **¡La educación de personas jóvenes y adultas es un derecho!** 2009 (mimeo)

CAMPOS, Roselane Fátima; SHIROMA, Eneida Oto. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 80, n. 196, set./dez. 1999.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. Educando Jovens e Adultos em Direitos Humanos: uma proposta de intervenção na escola pública. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. **Anais do 17º COLE,** Campinas, SP,: ALB, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/portal.html>. Acesso em: 8 dez. 2009

CASTANHO, Maria Eugênia. Os métodos ativos e a educação contemporânea. In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.29, mar/2008, p.58-67. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/29/Art05_29.pdf>.

CAUCUS da Sociedade Civil, CONFINTEA VI. **Sociedade civil apresenta propostas para a Declaração de Belém: Da Retórica à Ação Coerente**. Belém do Pará, dezembro de 2009. Disponível em: <www.fisc.org.br>

_____. CONFINTEA VI. **Sociedade civil apresenta suas considerações finais sobre a CONFINTEA VI: Reações Finais do Caucus da Sociedade Civil**. Belém do Pará, Brasil: CONFINTEA VI, Dezembro de 2009a. Disponível em: <www.fisc.org.br>

COHEN, L.; MANION, L. **Métodos de Investigación Educativa**. Madrid: Muralla, 1990.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida**. Bruxelas, 30.10.2000. Disponível em: <www.debatereducacao.pt/index.php>. Acessado em 5 agosto de 2008.

CORRÊA, L. O. R. **Economia Popular, Solidária e Autogestão: o papel da educação de adultos neste novo cenário**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2001.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO sobre Aprendizagem de Adultos. V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V). In: IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Orgs.) **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2011. (Cedido pelos autores).

DEFOURNY, Vicent. Apresentação. In: FÁVERO, Osmar et al (Orgs.). **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO: 2009. P. 5

DI PIERRO, Maria Clara et al. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov/2001

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo: jul/dez de 2001, v. 27, n. 2, pp. 321-337.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, M. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: <www.acaoeducativa.org.br>

DRFOX INVESTOR BLOG. **Tendência, o que é isso afinal?** Postado em 31 de maio de 2007. Disponível no blog: <<http://www.drfox.com.br/2007/05/tendencia-o-que-isso-afinal.html>>.

FÁVERO, Osmar. **Cultura popular, educação popular: memórias dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

_____. Materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 39-62, jan./abr. 2007 39. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em 10.01.2010.

FIORI, José Luis. **O poder global e a nova geopolítica das nações**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

FISC – FÓRUM INTERNACIONAL DA SOCIEDADE CIVIL Fórum Internacional da Sociedade Civil na Confinte VI. **Carta de Princípios**. 2008

_____. **As notícias sobre o processo de sua construção, bem como informações úteis para aqueles e aquelas que participaram do Fórum**. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/sp/?q=node/23>> Acessado em: 17 de outubro de 2010.

_____. **Documento de incidência da sociedade civil**: documento para debate. Belém, 2009.

FONSECA, Laura Souza. (EJA: lutas e conquistas! - a luta continua: formação de professoras em EJA. In: **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 2, p. 1-161, ago. 2008) PP. 75-97

FREIRE, Paulo. A História como Possibilidade. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. – (Série Paulo Freire)

_____. **Ação Cultural para a Liberdade**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. Acción Cultural Libertadora. In: TORRES, C. A. **Paulo Freire: educación y concientización**. Salamanca: Sigueme, 1985.

_____. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 3.ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001. – (Guia da Escola Cidadã; v. 5)

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1994

GADOTTI, Moacir. **A CONFINTEA VI no contexto do Brasil e da América Latina: uma oportunidade para a Educação Popular**. Disponível em <<http://www.forumeja.org.br/to/?q=node/82>>. Postado em 2009b. Acessado em 20 de agosto de 2010.

_____. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009a. (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação; 4)

_____. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 3.ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001. – (Guia da Escola Cidadã; v. 5)

_____. **Educar para a Sustentabilidade:** uma contribuição à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Unifreire; 2)

_____. **Educar para Outro Mundo Possível:** o Fórum Social Mundial como espaço de aprendizagem de uma nova cultura política e como processo transformador da sociedade civil planetária. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

_____. **Escola Cidadã.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008. – (Questões de Nossa Época, v. 24)

_____. Os Fóruns e os Movimentos Organizados da Sociedade Civil. In: **UNI>ERCIA** Brasil, 2004. Disponível em: <www.universia.com.br>. Acessado em 22/06/2009.

_____. **Para chegarmos lá juntos e em tempo: caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos.** Postado em 2001. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org>>. Acessado em 24 de junho de 2010.

_____. **Pedagogia da Práxis.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1995.

_____. **Universidade Popular dos Movimentos Sociais:** breve história de um sonho possível. Instituto Paulo Freire, 2003.

GARRIDO, Jose Luis Garcia. **Problemas Mundiales de la Educación:** nuevas perspectivas. Madrid: Dykinson, 1992.

GEO-ICAE. **Mulheres em Movimento pelo direito à Educação:** Estratégias da GEO para CONFINTEA VI. 2008. Disponível em: <www.icae.org.uy>

GODINHO, Tatau. A ação feminista diante do estado: as mulheres e a elaboração de políticas públicas. In: FARIA, N.; SILVEIRA, M.L.; NOBRE, M. (Orgs.). **Gênero nas Políticas Públicas.** Cadernos Sempreviva. São Paulo: SOF, 2000.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais no Início do Século XXI:** antigos e novos atores sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Novas Teorias dos Movimentos Sociais.** São Paulo: Loyola, 2008.

GOMES, Ivanildo do S. Mendes Gomes. **A Política Curricular Brasileira para a Educação de Jovens e Adultos:** um estudo sobre as Diretrizes e Propostas Curriculares elaboradas durante o governo Fernando Henrique Cardoso. Belém, PA: UFPA; PPGED, 2005. (Dissertação de Mestrado).

GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas.** São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos da economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. In.: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 14. São Paulo: ANPED, Mai/Jun/Jul/Ago de 2000, pp.108-130.

_____. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 41 maio/ago. 2009, PP. 355-369

_____. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai./ago. 2000.

HAGE, Salomão Mufarrej Hage. **Educação de Jovens e Adultos e Diversidade na Amazônia Paraense**. Cedido pelo autor em junho de 2012.

_____. **Os Fóruns e suas especificidades na EJA: Educação do campo, quilombolas, indígenas, populações ribeirinhas, educação inclusiva, educação para privados de liberdade, mulheres, etc.** Belém, s/d a. (Cedido pelo autor)

HENZ, Celso Ilgo. Apresentação. In: BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HIRATA, Helena. Os mundos do trabalho. In: CASALI, A. et al. (Org.). **Empregabilidade e Educação: novos caminhos no mundo do trabalho**. São Paulo: Educ, 1997.

HÖFLING, E. de M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. In: **Cadernos Cedex: Políticas Públicas e Educação**. Ano XXI, nº 55, novembro/2001. pp. 30-41.

IRELAND, Timothy Denis. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma retrospectiva à luz do contexto internacional recente**. Paraíba: UFPB. s/d. Disponível em: <http://www.sintricomjp.com.br/downloads/educacao_jovens_adultos.pdf>.

IRELAND, Timothy Denis. Sessenta anos de CONFINTEA: uma retrospectiva. In: IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Orgs.) **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2011. (Cedido pelos autores).

_____. Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. In: **Em Aberto**, 2009.

IX ENEJA. **Relatório-Síntese do IX Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba-PR: Setembro de 2007.

KEIN, Ernesto Jacob. Complexidade e Prática Educacional: o pensamento sistêmico, o conhecimento e a vida. In: **Contexto e Educação**. UNIJUI, ano 16, n. 64, out/dez 2001, p. 37-59.

KNOLL, Joachim H. A história das Conferências Internacionais da UNESCO de Educação de Adultos – De Elsinore (1949) a Hamburgo (1997): A política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. In: IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Orgs.) **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2011. (Cedido pelos autores).

LEMOS, Marlene Emília Pinheiro de. Proposta Curricular. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para o Futuro**: Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 1999. pp. 19-27. (Série de Estudos: educação a distância)

LIMA, Licínio C. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

LLAMAS, Jose Luiz Garcia. **El Aprendizaje Adulto en un Sistema Abierto y a distancia**. Madrid, España: NARCEA, S. A. de Ediciones, 1986.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. Planejamento e Avaliação em EJA. In: LOCH, Jussara Margareth de Paula et al. **EJA**: planejamento, metodologia e avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOPES, A. C. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos. In **Revista Brasileira de Educação**. Nº 26, Mai/Jul/Ago de 2004, pp. 109-118.

LOUREIRO, Carlos F. B. **Sustentabilidade e Educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleções da nossa época; v.39).

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A Escola Nova**: resposta ao inquérito de O Estado de São Paulo, em 1926. São Paulo: Melhoramentos, 1927.

_____. Modalidades da educação geral. In: **RBEP**, vol. I, agosto de 1944, nº 2.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. – (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MACHADO, Maria Margarida. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. In: **Em Aberto**. Brasília: INEP, Nov/2009, pp. 17-39. – (v. 22, n. 82).

MACHADO, Maria Margarida; GROSSI JUNIOR, Geraldo. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação e nos Planos Estaduais de Educação. In: **Anais do XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação**. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo Centro de Educação – Programa de Pós-Graduação (PPGE), 2009.

_____. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. In: **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 82, p. 1-147, nov. 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes

MANFREDI, Silvia Maria. Educação Sindical: entre o conformismo e a crítica. São Paulo: Loyola, 1986. (Coleção Educação Popular, nº 6)

MARTINS, Clélia. **O que é Política Educacional**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARTINS, Venício José. **As Conferências Internacionais de Educação de Adultos do Século XX (CONFITEA)**: concepções e propostas. Dissertação de Mestrado. Minas Gerais: CEFET, 2009.

MCLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. **Pedagogia Revolucionária na Globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008. – (Mundo do Trabalho)

OBSERVATÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Histórico das CONFITEAS**. Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br>>. Acessado em: 16 de agosto de 2010.

OLIVEIRA, I. B. de. Pensando o Currículo na Educação de Jovens e Adultos. In: OLIVEIRA, I. B. de; PAIVA, J. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, pp. 101-110.

_____. Pensando o Currículo na Educação de Jovens e Adultos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. – (O sentido da escola)

_____. O legado da CEPAL à educação nos anos 90. In: **Revista Iberoamericana de Educação**, 2008.

PAIVA, Jane. Continuar... e Aprender por Toda a Vida: legitimando o direito à EJA. Disponível em: <<http://www.cereja.org.br>>. Postado em 2004. Acessado em 5 de novembro de 2010.

PICONEZ, S. C. B. **Educação Escolar de Jovens e Adultos**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. – (Coleção: Papirus Educação).

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PONTUAL, Pedro. O papel do poder público e da sociedade civil. In: **Relatório do III Encontro Nacional de MOVAS**. Goiânia: 2003. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/areas/alfabetizacao/documentos/mova/relatorio.htm>>.

POSSANI, Lourdes de Fatima Paschoaletto. Currículos Emancipatórios para a EJA na Perspectiva das Políticas Públicas: resistências e esperanças. In: **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 3, n.1, p. 18-26, jan./jun. 2010.

PRADO, Daniel Porciuncula. Educação Ambiental na Diversidade de Experiências: contribuições para um projeto de pesquisa. In: **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 18, janeiro a junho de 2007, pp. 535-552.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMETÁ/SEMEC. **Projeto Político Pedagógico do Projeto Cametá-Tapera**, Cametá, 2002.

QUARTA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL de Educação de Adultos (CONFITEA IV). Relatório Geral. In: IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Orgs.) **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFITEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2011. (Cedido pelos autores).

RELATÓRIO RESUMIDO DA Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA I). In: IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Orgs.)

Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA. Brasília: UNESCO, MEC, 2011. (Cedido pelos autores).

REPEM. **Declaração da Rede de Educação Popular Entre Mulheres:** Educação inclusiva, digna e permanente para as mulheres, 2009 (mimeo)

RESENDE, L. G. Intelectuais orgânicos e contra-hegemonia. In: **Revista Ágora**, 2006, n. 4, pp. 1-17.

RIBEIRO, Julio; KAKUTA, Suzana Maria. **O que é uma tendência?** Disponível em: <<http://www.sebraerj.com.br>>.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. In: **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 60, dez/1997. pp. 144-158.

RIVERO, José; FÁVERO, Osmar. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina:** direito e desafio de todos. Brasília: UNESCO; São Paulo: Moderna, 2009.

ROCHA, G. O. R. da. **A Política do Conhecimento Oficial e a Nova Geografia dos(as) Professores(as) para as Escolas Brasileiras:** O ensino de geografia segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2001.

ROMÃO, J. E. **Dialética da Diferença:** o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal. São Paulo: Cortez, 2000.

RUA, Maria das Graças; ABRAMOVAY, Miriam. **Companheiras de luta ou “coordenadoras de painéis?”** As relações de gênero nos assentamentos rurais. Brasília: Unesco, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMÉZ, A. I. Pérez. **As funções sociais da escola:** da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência; compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SAINT-GEORGES, P. Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económicos, social e político. In: ALBARELLO, Luc et al. **Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais.** Lisboa: Gradiva Publicações Ltda., p. 15-47, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo:** para uma nova cultura política. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática; v. 4)

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** São Paulo: Cortez, 2004a.

_____. O futuro do Fórum Social Mundial: o trabalho da tradução. In: **Revista del Observatorio Social de America Latina.** Ano V, n. 15, set-dez/2004, pp. 77-90. Buenos Aires: Clacso.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Para uma revolução democrática da justiça**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10 ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2003.

_____. Ser intelectual na era da globalização. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9. Águas de Lindóias, **Anais II**, volume I/1. 1998.

SANTOS. Lucíola Licínio. Currículo em tempos difíceis. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 291-306. jun. 2007

SCHULTZ, Theodore W. Educação como Investimento. In: PEREIRA, Luiz (Org.). **Desenvolvimento, Trabalho e Educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

SCOCUGLIA, A. C. **Histórias Inéditas da Educação Popular: do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura**. João Pessoa, PB: Editora Universitária/UFPB; São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

SCOTTO, Gabriela et al. **Desenvolvimento Sustentável: conceitos fundamentais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

SEGUNDA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL de Educação de Adultos (CONFINTEA II). Declaração da Conferência Internacional de Montreal de Educação de Adultos. In: IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Orgs.) **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2011. (Cedido pelos autores).

SEN, Gita. O que Advocacy? In: **Seminário Internacional “Mulheres em movimento pelo direito à educação”**. Montevideu, Uruguai. Junho de 2008. Disponível em: <<http://forumeja.org.br>>.

SETUBAL, M. A. (Coord.). **Educação Básica no Brasil nos Anos 90: políticas governamentais e ações da sociedade civil**. São Paulo: CENPEC; UNICEF, 2001.

SIQUEIRA, Sandra Maria Marinho. O papel dos Movimentos Sociais na construção de outra sociabilidade. In: 25 **Encontro da ANPED**. Caxambu, 2002.

SOARES, Eder. **A Dialogicidade Freireana na Educação de Jovens e Adultos**. Franca, São Paulo: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Franca, 2006. Tese de Doutorado em Serviço Social.

SOARES, L. J. G. Os fóruns de educação de jovens e adultos: articular, socializar e intervir. In: **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: n. 54, nov./dez. 2003.

_____. **Educação de Adultos em Minas Gerais:** continuidades e rupturas. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1995.

TAGLIAFERRI, Roberto. Introdução. In: FERRERO, Elisabeth M.; HOLLAND, Joe. **Carta da Terra:** reflexão pela ação. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004. – (Guia da Escola Cidadã; vol. 10). PP. 15-18.

TERCEIRA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL de Educação de Adultos (CONFINTEA III). Relatório Geral. In: IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Orgs.) **Educação de adultos em retrospectiva:** 60 anos de CONFINTEA. Brasília: UNESCO, MEC, 2011. (Cedido pelos autores).

TORRES, C. A. Estado, Políticas Públicas e Educação de Adultos In: GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.** 3.ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001, pp. 19-27.

_____. **Paulo Freire:** uma bibliografia intelectual. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/torres_pf.htm>. Acessado em 10.01.2010.

_____. Política para a Educação de Adultos e Globalização. In: **Currículo sem Fronteiras.** V. 3, n.2, Jul/Dez de 2003, pp. 60-69.

UNESCO. CONFINTEA VI: Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da educação e aprendizagem de jovens e adultos. **Boletim** n. 3, abril de 2009. Disponível em <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confinteavi/pdf/Bulletin/confinteavi_bulletin_3_april2009_pt.pdf>.

_____. **Educação e Conhecimento:** a experiência dos que avançaram. Brasília: UNESCO, 2004.

_____. **Marco de Ação de Belém.** Brasília: UNESCO; MEC, 2010a.

_____. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE).** Brasília: UNESCO; MEC, 2010.

VAIDERGORN, José (Org.). **O Direito a Ter Direitos.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 74).

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. In: **Revista Brasileira de Educação.** Maio/Jun/Jul/Ago/2003, n. 23. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01>>.

VI ENEJA. **Relatório-Síntese do VI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos.** Porto Alegre, RS: Setembro de 2004

VIEIRA, Maria Clarisse. As CONFITEAS e as políticas de educação de jovens e adultos no Brasil: o lugar da sustentabilidade. In: **Revista do Programa Alfabetização Solidária:** a educação de jovens e adultos em discussão. São Paulo, vol. 7, n. 7, p. 9-26, 2007.

VII ENEJA. **Documento Preparatório para o VII ENEJA:** síntese dos relatórios dos Fóruns Estaduais de EJA. Brasília: Julho de 2005.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Apresentação. In: MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Sindical: entre o conformismo e a crítica**. São Paulo: Loyola, 1986. (Coleção Educação Popular, v. 6)

WERTHEIN, J. **Construção e Identidade**: as idéias da UNESCO no Brasil. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

XI ENEJA. **Relatório-Síntese do XI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos**. “A EJA pensada pela via das identidades dos Fóruns de EJA: conquistas, desafios e estratégias de luta”. Belém-PA: setembro de 2009.

ANEXOS

ANEXO 1

QUADRO RESUMIDO DAS TEMÁTICAS PRESENTES NOS DOCUMENTOS ELABORADOS NO PROCESSO DE PREPARAÇÃO DA CONFINTEA VI

ANEXO 1.1 – Quadro das temáticas tratadas no Documento da América Latina e Caribe para a CONFINTEA VI

Documento	Unidades de análise	Temáticas
América Latina e Caribe Compromisso renovado para a aprendizagem ao longo da vida: proposta da América Latina e do Caribe Cidade do México, México, 10 a 13 de setembro de 2008	“[...] reconheça e valide as aprendizagens realizadas pelas pessoas, não somente na idade adulta, mas ao longo da vida: na família, na comunidade, no trabalho, pelos meios de comunicação de massa, na participação social, no exercício da própria cidadania. (UNESCO, 2009, p. 11)	Aprendizagem
	“[...] supera a visão individualista da aprendizagem, ao propor uma construção social do conhecimento em comunidades de aprendizagem que propiciem o encontro intercultural, intergeracional e intersetorial [...]” (UNESCO, 2009, p. 11)	
	“Continuar buscando enfoques que fortaleçam e garantam a aprendizagem ao longo da vida, que incluam a alfabetização e a educação básica [...]” (UNESCO, 2009, p. 14)	
	“A educação é um direito fundamental, uma chave que permite o acesso aos direitos humanos básicos, tais como saúde, habitação, trabalho e participação, entre outros [...]” (UNESCO, 2009, p. 11)	Direito
	“Reconhecer a EPJA como um direito humano e cidadão que implica maior compromisso e vontade política dos governos nacionais e locais, na criação e fortalecimento de ofertas de aprendizagens de qualidade ao longo da vida, assegurando que a EPJA desenvolva políticas orientadas para o reconhecimento dos direitos à diversidade cultural, linguística, racial, étnica, de gênero, e inclua programas que se articulem com a formação para o trabalho digno, a cidadania ativa (DDHH) e a paz, de maneira a fortalecer e promover o empoderamento das comunidades.” (UNESCO, 2009, p. 13)	
	“Propor que a UNESCO assuma papel relevante e central para a garantia do direito à Educação [...]” (UNESCO, 2009, p. 14)	
	“[...] entre países e dentro de cada país exige cautela quanto às generalizações e um grande esforço de diversificação, elaboração e melhoramento de políticas e programas, adequando-os a contextos e grupos específicos, considerando entre outras diferenças, idade, gênero, raça, região, língua, cultura e pessoas com necessidades educativas especiais.” (UNESCO, 2009, p. 12)	Diversidade
	“Os diversos contextos socioeconômicos, étnicos e culturais da região estabelecem cada vez mais obstáculos à alfabetização e outras formas de aprendizagens entre as pessoas jovens e adultas.” (UNESCO, 2009, p. 12)	
	“[...] plano legal e das políticas, em termos do reconhecimento do direito à [...] à diversidade linguística e cultural destas nações.” (UNESCO, 2009, p. 12)	
	“[...] proteção do meio ambiente.” (UNESCO, 2009, p. 11)	Sustentável
	“[...] proteção do meio ambiente, desenvolvimento local, economia social e solidária etc.” (UNESCO, 2009, p. 12)	
	“Em alguns países houve avanços na equidade de gênero. Também começou a ter visibilidade a atenção a grupos	Inclusão

	<p>especiais, como imigrantes e pessoas privadas de liberdade.” (UNESCO, 2009, p. 12)</p> <p>“A cobertura dos programas governamentais e não governamentais continua sendo, em geral, limitada para as necessidades e a demanda efetiva, e continua marginalizando as populações rurais, indígenas e afrodescendentes, migrantes, pessoas com necessidades educativas especiais e pessoas privadas de liberdade mantendo ou aumentando a exclusão, em vez de reduzi-la.” (UNESCO, 2009, pp. 12-13)</p> <p>“[...] os jovens são um grupo majoritário na região. Entretanto, a oferta educativa para certos segmentos por idade vem sendo priorizada, de maneira geral até os 35 ou 40 anos, deixando de fora a população de mais idade e negando, assim, seu direito à educação, e contrariando a própria adoção do paradigma da aprendizagem ao longo da vida.” (UNESCO, 2009, p. 13)</p> <p>“Do ponto de vista de sua coerência com a equidade, é necessário reverter as tendências atuais, dando prioridade e atenção com qualidade e pertinência às áreas, aos setores e grupos em desvantagem, como são nesta região as populações rurais, migrantes, indígenas, afrodescendentes e pessoas privadas de liberdade e com necessidades educativas especiais.” (UNESCO, 2009, p. 13)</p> <p>“Desenhar e implementar políticas educativas que favoreçam a inclusão, com equidade de gênero e qualidade que contemplem, com enfoque intercultural, as diferentes especificidades de todos os grupos populacionais dos países da região: indígenas, afrodescendentes, migrantes, populações rurais, pessoas privadas de liberdade e pessoas com necessidades educativas especiais.” (UNESCO, 2009, p. 14)</p>	
--	---	--

ANEXO 1.2 – Quadro das temáticas tratadas no Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos

Documentos	Unidades de análise	Temáticas
Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos “Brasil – Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida Brasília, maio de 2008	Como direito, a EJA é inquestionável e, por isso, tem de estar disponível para todos, em cumprimento ao dever do Estado, como modalidade no âmbito da educação básica preceituada na legislação nacional, bem como na perspectiva da educação ao longo da vida. (p. 28)	Aprendizagem
	A EJA é também espaço de tensionamento e aprendizagem em diferentes ambientes de vivências que contribuem para a formação de jovens e adultos como sujeitos da história. (p. 28)	
	Ao longo da vida, jovens e adultos estiveram sempre aprendendo e, portanto, detêm saberes que não podem ser ignorados. Seus saberes podem dialogar, produtivamente, portanto, com o currículo da escola, reconsiderando tempos de aprendizagem, formas de organização. (p. 34)	
	Promover o princípio do direito de aprender, ampliando conhecimentos ao longo da vida e não apenas escolarizando. (p. 49)	
	Tratar a EJA como direito significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para a qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do cidadão; mais do que isto, significa criar, oferecer condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos. (p. 28)	Direito
	Como direito, a EJA é inquestionável e, por isso, tem de estar disponível para todos, em cumprimento ao dever do Estado, como modalidade no âmbito da educação básica preceituada na legislação nacional, bem como na perspectiva da educação ao longo da vida. EJA, como direito, pressupõe em sua práxis que o trabalho realizado garanta acesso, elaboração e reconstrução de saberes que contribuam para a humanização e emancipação do ser humano. (p. 28)	
	A EJA, na medida em que afirma a <i>igualdade</i> de todos como sujeitos de direitos, nega a forma de pensar de que uns valem mais do que outros, enfrentando as desigualdades como desafios a serem superados pela sociedade brasileira. (p. 29)	
	Assegurar a ampliação do direito à educação básica pública, gratuita e de qualidade, pela universalização do ensino fundamental e médio. (p. 45)	
	Ampliar mecanismos de divulgação e conscientização do direito à educação de jovens e adultos (EJA). (p. 45)	
	Reconhecer a EJA como direito do cidadão. (p. 45)	
Reafirmar o direito ao acesso e permanência, em todos os níveis de ensino das redes públicas, de educandos jovens e adultos egressos de programas de alfabetização. (p. 46)		
Reafirmar o direito ao acesso e permanência de educandos com necessidades educativas especiais, com estrutura material, recursos didáticos, profissionais habilitados e segurança, para adequado atendimento às suas especificidades. (p. 46)		
Acompanhar discussões nacionais referentes à construção da TV pública no Brasil, estimulando seu caráter de independência e promoção dos direitos humanos. (p. 51)		
Garantir o direito à aprendizagem de internos penitenciários, implementando políticas educacionais que respondam às suas reais necessidades. (p. 51)		
Nesses espaços, a EJA volta-se para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Por isso, é compreendido na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-racial, de gênero, geracionais; de aspectos culturais e regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação da liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas — entendida, portanto, nas diferentes formas de produção da existência, sob os aspectos econômico e cultural. Toda essa diversidade institui distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e na execução de diferentes propostas e encaminhamentos na EJA. (p. 28)	Diversidade	
Pensar sujeitos da EJA é trabalhar para, com e na <i>diversidade</i> . A <i>diversidade</i> é constituída das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afro-		

<p>descendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, de latino-americanos, entre outros. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar e agir que se enfrentam. Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da <i>diversidade</i> tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas que incluam a todos nas suas especificidades sem, contudo, comprometer a coesão nacional, tampouco concepções e propostas de EJA voltadas à formação humana que passam a entender quem são esses sujeitos e que processos político-pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades, desejos, resistências e utopias. (p. 28)</p>	
<p>Potencializar a diversidade na educação pode contribuir para a transformação social e para a formulação e execução de propostas educativas em que esses sujeitos de energia, imaginação e criatividade estejam no centro, com seus desejos, necessidades e expectativas de educação, cultura, saberes e práticas — um dos meios imprescindíveis à humanização não só de suas vidas, como de toda a sociedade brasileira. (p. 29)</p>	
<p>A <i>diversidade</i> transformada em <i>desigualdade</i> tem assumido um duro papel para a cidadania em toda a história brasileira. Considerada a sociedade de classes, hierárquica e autoritária que constituiu a nação, há exigência de políticas de Estado para superar a desigualdade engendrada pelo sistema capitalista. (p. 29)</p>	
<p>Reconhecer na EJA a <i>diversidade</i> como substantiva na constituição histórico-social-cultural e étnicoracial brasileira exige superar aspectos colonizadores, escravocratas, elitistas representados pela superioridade de padrão físico, de mentalidade, de visão de mundo, a matriz cultural de raiz européia, branca, que tem favorecido pequeno grupo da sociedade, privilegiando-o tanto economicamente como nas possibilidades de influir nas decisões políticas sobre os rumos da sociedade. Exige, ainda, superar preconceitos e discriminação que reforçam as desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira, reeducando as relações étnico-raciais, como prevê a atual legislação. (p. 30)</p>	
<p>Dada a diversidade de sujeitos da EJA, as estratégias político-didático-pedagógicas não prescindem da presença humana do professor e educandos, da interação, da troca, do diálogo, pela certeza de que aprender exige ação coletiva, entre sujeitos com saberes variados, mediados pelas linguagens, objetivando conhecimento emancipador. (p. 33)</p>	
<p>Povos do campo e da floresta defendem políticas públicas de formação inicial e continuada de educadores e de professores para a especificidade de sua educação. Defendem, assim, políticas de EJA para a diversidade dos povos do campo e da floresta que respeitem e valorizem diferenças, contemplem especificidades do campo nos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, de geração e de etnia, contribuindo na reconstrução da qualidade social da vida individual e coletiva. (p. 35)</p>	
<p>Fomentar ações afirmativas de gênero e geração de trabalho e renda que contribuam para a superação da desigualdade socioeconômica entre os educandos da EJA, considerando a diversidade cultural e social como bandeira de luta na promoção da igualdade e como subsídio na proposição de políticas públicas, face à história da sociedade de classes brasileira, hierárquica e autoritária. (p. 46)</p>	
<p>Assegurar as diversidades regionais e locais das populações nos projetos político-pedagógicos, bem como garantir acesso, permanência e continuidade de estudos a populações isoladas geograficamente dos centros urbanos. (p. 51)</p>	
<p>Implementar ações afirmativas de gênero e geração de trabalho e renda que contribuam para a superação da desigualdade socioeconômica entre os educandos da EJA, considerando a diversidade cultural e social como bandeira de luta na promoção da igualdade e como subsídio na proposição de políticas públicas, face à história da sociedade de classes brasileira, hierárquica e autoritária. (p. 52)</p>	
<p>Oferecer atendimento educacional a sujeitos não-alfabetizados oriundos de outros estados, migrantes, inseridos nas indústrias sucroalcooleiras, considerando a diversidade de vida e trabalho que os afastou da escola. (p. 53)</p>	
<p>Estabelecer políticas públicas que atendam à necessidade educacional da diversidade dos sujeitos privados de liberdade e em conflito com a lei, fomentando a ampliação do atendimento educacional na modalidade EJA integrada à formação profissional, em presídios e nas unidades socioeducativas, nestas últimas para sujeitos com idade compatível à modalidade, contando para isso com a formação específica de educadores e professores. (p. 53)</p>	
<p>Organizar currículos adequados à especificidade dos educandos de EJA, que levem em conta a diversidade e realidades locais, rompendo: com práticas de aligeiramento dos conhecimentos, superando a visão compensatória dessas práticas; com a redução do tempo e do direito à educação; e favorecendo sua permanência no processo e a qualidade dessa educação. (p. 56)</p>	

	<p>O mundo do trabalho e o da saúde estão intimamente relacionados à forma como jovens e adultos interagem com o ambiente — entendido aqui como espaço de vivência entre seres humanos e natureza como um todo. O sentido de preservação humana, relacionado à consciência de respeito aos limites e às possibilidades impostos pelas condições físicas e biológicas do planeta, constituem a ética do tempo presente, enfatizando a sustentabilidade social, cultural, econômica e ecológica aplicada à vida cotidiana. Pensar a produção da existência e da vida saudável para jovens e adultos implica refletir, em processos educativos formais, sobre a necessidade de mudança de hábitos de há muito incorporados à prática social, revertendo o quadro de destruição dos demais elementos da natureza. (p. 37)</p> <p>Construir políticas públicas de Estado articuladas e de qualidade para jovens e adultos, reconhecendo a intersetorialidade nos avanços da EJA e priorizando questões como a relação entre a EJA e o trabalho, a saúde, o meio ambiente, a cultura e a comunicação, considerando as necessidades das diferentes faixas etárias. (p. 46)</p> <p>Implementar políticas públicas que promovam a integração da EJA com setores da saúde, do trabalho, meio ambiente, cultura e lazer, dentre outros, na perspectiva da formação integral dos cidadãos. (p. 47)</p> <p>Incorporar ao planejamento e orçamento do MEC a formação e qualificação de educadores de EJA, contemplando as diversas áreas de conhecimento e a diversidade dos sujeitos e as suas relações com o mundo do trabalho. (p. 49)</p> <p>Fomentar a perspectiva popular e intersetorial na formação inicial e continuada de profissionais que atuam na EJA, com aprofundamento da compreensão sobre a geração de sustentabilidade e renda; sobre experiências de educação ambiental, com ênfase na concepção de sociedade baseada no desenvolvimento sustentável; sobre temáticas afro-descendente e indígena; e sobre princípios solidários. (p. 49)</p> <p>Construir para a EJA, intersetorialmente, matriz de referência curricular de formação integral (saúde, ambiente, cultura, comunicação, trabalho e segurança) com ampliação do conceito de sujeito de direito. Reafirmar a concepção de economia popular e solidária na organização de currículos de EJA, na perspectiva da formação humana e solidária, mais cooperativa e coletiva. (p. 50)</p> <p>Implantar a Política Nacional de Educação Ambiental na EJA, por meio de ComVidas: Comunidade de Aprendizagem para a Qualidade de Vida, e com o apoio de Coletivos Educadores/Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola e Coletivos Jovens de Meio Ambiente, partindo de ações conjuntas do órgão gestor da EJA e o comitê gestor (MEC – MMA) da Política Nacional de Educação Ambiental. (p. 56)</p> <p>Estimular a inclusão, nos projetos político-pedagógicos de EJA, de princípios e valores para um futuro sustentável definidos em documentos, particularmente a Carta da Terra e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, com ênfase nos novos desafios que as mudanças climáticas trazem para a espécie humana e para toda a teia da vida. (p. 57)</p>	Sustentável
	<p>A produção e efetivação de política pública de Estado para a EJA — ouvida sempre a sociedade civil — centrada em sujeitos jovens, adultos e idosos com a expressão de toda a diversidade que constitui a sociedade brasileira, é responsabilidade de governos com a participação da sociedade, de maneira a superar formas veladas, sutis e/ou explícitas de exploração e exclusão de que a desigualdade se vale. (p. 29)</p> <p>As formas de expressão conflitam com padrões homogêneos, exigindo acolher a discussão de <i>juventudes</i>, do tempo de vida adulta e de <i>velhices</i>, no plural. (p. 29)</p> <p>O reconhecimento de maciça presença de grupos etários integrantes da categoria histórica jovem, de juventudes, nos processos educacionais, imprime também a necessidade de foco sobre esses sujeitos nas ofertas educativas. (p. 29)</p> <p>[...] a concepção do aprender por toda a vida, exigem repensar políticas públicas que valorizem saberes da experiência dos que, não mais vinculados ao trabalho, podem continuar contribuindo para a produção cultural, material e imaterial da nação brasileira, com dignidade e autonomia, mudando-se a tendência histórica de relegá-los ao ócio e a atividades pouco criativas e que não possibilitam assumir compromissos sociais com o legado de uma vida, na transmissão da herança cultural. (p. 29)</p> <p>A educação inclusiva, como paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, confronta práticas discriminatórias e pressupõe a transformação dos sistemas de ensino, a fim de assegurar o exercício do direito à educação, à eliminação de barreiras atitudinais, físicas, pedagógicas e nas comunicações [...] de forma a garantir a escolarização, a formação para o mundo do</p>	Inclusão

trabalho e a efetiva participação social de todos os educandos. (p. 31)	
Características importantes como o bilinguismo, que reconhece e valoriza línguas nativas, e a interculturalidade própria do projeto de educação indígena constituem princípios educativos para a formação de cidadãos e importantes contribuições para a educação brasileira em geral. (p. 31)	
QUILOMBO “[...] é ainda preciso definir políticas de Estado que preservem e valorizem marcas de suas culturas, destacando a importância da resistência de afro-descendentes à escravização e mantendo tradições e concepções de mundo resguardadas durante anos em agrupamentos zelosos de seus saberes e de seu conhecimento.” (p. 32)	
A responsabilidade constitucional do Estado, com a educação para todos, não exclui ninguém, nem internos penitenciários, e especialmente estes, privados de escolhas, porque mantidos em cárcere. (p. 32)	
Garantir, portanto, a educação como direito contribuirá como fundamento socioeducativo para a inclusão social, por meio de um ensino de qualidade social, de vivência do trabalho como princípio educativo e de formação para a cidadania, reconhecendo as especificidades dos que se encontram privados da liberdade. (p. 32)	
Estabelecer políticas públicas que atendam à necessidade educacional da diversidade dos sujeitos privados de liberdade e em conflito com a lei, fomentando a ampliação do atendimento educacional na modalidade EJA integrada à formação profissional, em presídios e nas unidades socioeducativas, nestas últimas para sujeitos com idade compatível à modalidade, contando para isso com a formação específica de educadores e professores. (p. 46)	
Fomentar aos educandos de EJA, conforme explicitado nos desafios desse documento, condições de apoio ao acesso e à permanência na escola, tais como: alimentação adequada no período de escolarização; transporte público e escolar quando necessário; material específico para a EJA; educadores/professores habilitados; instalações apropriadas; projeto pedagógico adequado à diversidade de sujeitos, entre outras. (pp. 46-47)	
Assegurar políticas de transporte escolar para educandos de EJA em geral e, especificamente, para aqueles residentes no campo, incentivando e possibilitando o acesso às salas de aula no próprio campo/comunidade e ainda viabilizando acesso às salas de aula mais distantes. (p. 47)	
Fomentar assistência a educandos com dificuldades de aprendizagem detectadas por equipe multidisciplinar assim como a continuidade de estudos para aqueles com necessidades educacionais especiais, após avaliação de rendimento em período de escolarização, bem como a garantia de participação em programas de formação para o trabalho. (p.47)	
Articular mais intensamente Ministério da Justiça, Secretarias de Segurança Pública ou de Administração Penitenciária e de Educação em relação à educação nas prisões. (p.47)	
Fomentar, em parceria com MJ, levantamento de demanda de escolarização na modalidade EJA entre internos penitenciários e demais trabalhadores e gestores penitenciários, reconhecendo-os como sujeitos da EJA em todas as unidades penitenciárias, garantindo compatível oferta pública de ensino durante a privação de liberdade, e adequada formação continuada para educadores e professores envolvidos na especificidade. (p.47)	
Promover a educação inclusiva pautada nos direitos humanos e no reconhecimento da diversidade. (p. 49)	
Garantir, em parceria com a sociedade civil, condições satisfatórias à mulher para cursar a EJA, bem como possibilitar espaços apropriados como ludotecas e/ou creches em que fiquem seus filhos, com profissionais habilitados e em segurança, durante os horários de estudo. (p. 53)	
Diversificar o calendário escolar de acordo com necessidades regionais, na organização da oferta de EJA, garantido no projeto político-pedagógico e no regimento, horários diversificados e flexíveis — turnos matutino, vespertino e noturno, desvinculando o ano letivo do ano civil, atendendo a diversidade de demandas existentes na sociedade e possibilitando o acesso de todos à educação, a permanência e o sucesso nas trajetórias escolares, pelo respeito aos tempos dos educandos de EJA. (p. 53)	
[...] currículos flexíveis e diferenciados; formas de avaliação adequadas à realidade dos educandos jovens e adultos; matrículas em qualquer tempo; alternativas de atendimento que complementem a exigência de frequência diária, face a tempos de trabalho que interferem na presença em sala de aula, assegurando condições para que o direito de todas as pessoas à educação seja exercido, não promovendo novas exclusões no sistema. (p. 54)	

ANEXO 1.3 – Quadro das temáticas tratadas no documento final da CONFINTEA VI: Marco de Ação de Belém

Documento	Unidades de análise	Temáticas
Marco de Ação de Belém Belém-Pará-Brasil, dezembro de 2009	<p>O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. (p. 6)</p>	Aprendizagem
	<p>Reconhecemos que aprendizagem e educação de adultos representam um componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida, envolvendo um <i>continuum</i> que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal. (p. 06)</p>	
	<p>Aprendizagem e educação de adultos atendem às necessidades de aprendizagem de adultos e de idosos. Aprendizagem e educação de adultos abrangem um vasto leque de conteúdos – aspectos gerais, questões vocacionais, alfabetização e educação da família, cidadania e muitas outras áreas – com prioridades estabelecidas de acordo com as necessidades específicas de cada país. (p. 7)</p>	
	<p>Além disso, estamos convictos de que aprendizagem e educação de adultos preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos. (p. 7)</p>	Direito
	<p>[...] apoiar o desenvolvimento da escrita e da leitura em várias línguas indígenas, desenvolvendo programas, métodos e materiais que reconheçam e valorizem a cultura, conhecimentos e metodologias indígenas, desenvolvendo ao mesmo tempo, e adequadamente, o ensino da segunda língua para comunicação mais ampla [...] (p. 12)</p>	Diversidade
	<p>Nosso mundo globalizado abriu caminho para muitas oportunidades, entre elas a possibilidade de aprender, a partir de outras culturas ricas e diversificadas, que transcendem as fronteiras geográficas. (Declaração de Evidência, p. 15)</p>	
	<p>Aprendizagem de língua materna é cada vez mais assumida nas políticas nacionais em contextos multilíngues e multiculturais, embora apenas alguns países tenham implementado políticas abrangentes.(Declaração de Evidência, p. 19)</p>	
	<p>[...] programas de aprendizagem e educação de adultos raramente atendem a necessidades dos povos indígenas, de populações rurais e migrantes. A diversidade dos educandos, em termos de idade, gênero, cultura, <i>status</i> econômico, necessidades específicas (incluindo deficiências) e linguagem, não está refletida no conteúdo dos programas ou nas práticas. (Declaração de Evidência, p. 21)</p>	
	<p>Destacou a sua compreensão da natureza intersectorial e integrada da educação e aprendizagem de jovens e adultos, a relevância social dos processos formais, não formais e informais e a sua contribuição fundamental para o futuro sustentável do planeta. (Apresentação, p. 4)</p>	Sustentável
	<p>A educação de jovens e adultos permite que indivíduos, especialmente as mulheres, possam enfrentar múltiplas crises sociais, econômicas e políticas, além de mudanças climáticas. Portanto, reconhecemos o papel fundamental da aprendizagem e educação de adultos na consecução dos [...] da agenda das Nações Unidas pelo desenvolvimento humano, social, econômico, cultural e ambiental sustentável [...] (p. 6)</p>	
<p>Aprendizagem e educação de adultos são também imperativas para [...] a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento. (p. 7)</p>		

	<p>[...] alfabetização relevante e adaptada às necessidades dos educandos e que conduza à obtenção de conhecimentos, capacidades e competências funcionais e sustentáveis pelos participantes [...] (p. 8)</p> <p>Defrontamo-nos com desigualdades no acesso à alimentação, água e energia, e a degradação ecológica ameaça nossa própria existência de longo prazo. (Declaração de Evidência, p. 15)</p> <p>[...] a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) estabelece um amplo mandato, no qual a aprendizagem e educação de adultos podem desempenhar um papel altamente visível. (Declaração de Evidência, p. 17)</p> <p>As parcerias público-privadas ganham atenção, e a cooperação Sul-Sul e triangular oferecem resultados concretos ao construir uma nova forma de aprendizagem de adultos para o desenvolvimento sustentável, a paz e a democracia. (Declaração de Evidência, p. 19)</p> <p>Faltam abordagens mais integradas à aprendizagem e educação de adultos para tratar do desenvolvimento em todos os seus aspectos (econômico, sustentável, comunitário e pessoal). (Declaração de Evidência, pp. 20-21)</p>	
	<p>[...] oferecem uma diretriz que permite ampliar o nosso referencial na busca de uma educação de jovens e adultos mais inclusiva e equitativa. (Apresentação, p. 3)</p> <p>Afirmamos que a alfabetização é o alicerce mais importante sobre o qual se deve construir aprendizagens abrangentes, inclusivas e integradas ao longo de toda a vida para todos os jovens e adultos. (p. 6)</p> <p>Aprendizagem e educação de adultos são também imperativas para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza [...] (p. 7)</p> <p>Reconhecendo que o exercício do direito à educação de jovens e adultos é condicionado por aspectos políticos, de governança, de financiamento, de participação, de inclusão, equidade e qualidade [...] (p. 7)</p> <p>[...] realizar programas de alfabetização com maior escala, alcance, cobertura e qualidade promovendo processos integrais e de médio prazo, para garantir que as pessoas alcancem uma alfabetização sustentável [...] (p. 8)</p> <p>[...] concentrar as ações de alfabetização nas mulheres e populações extremamente vulneráveis, incluindo povos indígenas e pessoas privadas de liberdade, com um foco geral nas populações rurais [...] (p. 8)</p> <p>Políticas e medidas legislativas para a educação de adultos precisam ser abrangentes, inclusivas e integradas na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, com base em abordagens setoriais e intersetoriais, abrangendo e articulando todos os componentes da aprendizagem e da educação. (p. 9)</p> <p>A representação e a participação de todos os parceiros são indispensáveis para garantir a capacidade de resposta às necessidades de todos os educandos, principalmente dos mais vulneráveis. (p. 9)</p> <p>Aprendizagem e educação de adultos representam um investimento valioso que resulta em benefícios sociais por criar sociedades mais democráticas, pacíficas, inclusivas, produtivas, saudáveis e sustentáveis. (p. 10)</p> <p>[...] priorizar investimentos na aprendizagem ao longo da vida para mulheres, populações rurais e pessoas com deficiência. (p. 10)</p> <p>Não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento. (p. 11)</p> <p>A educação inclusiva é fundamental para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico. Preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade. (p. 11)</p> <p>É particularmente importante combater o efeito cumulativo de carências múltiplas. Devem ser tomadas medidas para aumentar a motivação e o acesso de todos. (p. 11)</p> <p>[...] promover e facilitar o acesso mais equitativo e participação na aprendizagem e educação de adultos, reforçando a cultura de aprendizagem e eliminando barreiras à participação [...] (p. 11)</p> <p>[...] apoiar financeiramente, com foco sistemático, grupos desfavorecidos (por exemplo povos indígenas,</p>	Inclusão

	migrantes, pessoas com necessidades especiais e pessoas que vivem em áreas rurais), em todas as políticas e abordagens educacionais, o que pode incluir programas oferecidos gratuitamente ou subsidiados pelos governos, com incentivos para a aprendizagem, como bolsas de estudo, dispensa de mensalidades e licença remunerada para estudos [...] (p. 12)	
	[...] desenvolver respostas educacionais efetivas para migrantes e refugiados como foco central ao trabalho de desenvolvimento. (p. 12)	
	As tecnologias de informação e comunicação e a educação aberta e a distância estão sendo adotadas e gradualmente respondendo a necessidades específicas de educandos que até bem recentemente estavam excluídos. (Declaração de Evidência, p. 19)	

ANEXO 1.4 – Quadro das temáticas tratadas no documento de incidência da sociedade civil

Documento	Unidades de Análise	Temáticas
CONFINTEA VI – Documento de Incidência da sociedade civil Documento para debate 2009		
	<p>No âmbito da aprendizagem ao longo de toda a vida, a exclusão social não significa apenas a exclusão de oportunidades de aprendizagem, mas sim a insistência hegemônica de uma hierarquia de conhecimentos que nega a legitimidade de certos tipos de conhecimentos. (p. 2)</p>	Aprendizagem
	<p>Devem ser desenvolvidas políticas e programas que garantam a aprendizagem ao longo de toda a vida, o que compreende alfabetização e educação básica, e que promovam a leitura e a cultura escrita. (p. 4)</p>	
	<p>A necessidade da aprendizagem de pessoas adultas deve ser vista através de todos os setores e atividades. (p. 5)</p>	
	<p>Os Estados deveriam se comprometer a adotar uma legislação que confirme o direito legal à aprendizagem ao longo de toda a vida, incluindo a educação básica. (p. 5)</p>	
	<p>Os Planos Nacionais de Ação da EPT, os programas de cada país da IVR e as políticas nacionais de educação de pessoas adultas deveriam oferecer mecanismos formais explícitos de representação da sociedade civil, como ator e parte interessada em pé de igualdade nos organismos conjuntos, onde as agências governamentais e os atores internacionais ou financiadores externos discutem o financiamento para a educação e a aprendizagem ao longo de toda a vida. (p. 5)</p>	
	<p>Quando educandos/as adultos/as relatam suas histórias e suas conquistas se convertem nos defensores mais poderosos do direito a aprender e são provas vivas do impacto do investimento na aprendizagem ao longo de toda a vida.</p>	
	<p>A aprendizagem ao longo de toda a vida em todos os países é a chave para o futuro. O tempo urge. O risco que se corre por causa da inação é muito alto.</p>	
	<p>É preciso insistir em que o gozo do direito à educação fundamental não está limitado pela idade nem pelo sexo; aplica-se a crianças e pessoas jovens e adultas e inclusive às pessoas idosas. (p. 2)</p>	Direito
	<p>Considerando-se que a educação fundamental é um direito de todas as faixas etárias, devem-se formular planos de estudos e os correspondentes sistemas que sejam adequados para alunos de todas as idades. (p. 2)</p>	
	<p>A aplicação do direito à Educação de Pessoas Jovens e Adultas deve seguir o princípio do tratamento igualitário e de não discriminação. (p. 2)</p>	
	<p>O <i>Marco de Ação de Belém</i> deveria deixar claro que o direito das pessoas jovens e adultas à educação e à aprendizagem ao longo de toda a vida não pode ser separado das políticas econômicas, sociais e culturais, nem do modelo de sociedade e de desenvolvimento adotado por nações e regiões. (pp. 2-3)</p>	
	<p>O <i>Marco de Ação de Belém</i> deveria reconhecer os direitos humanos fundamentais de dezenas de milhões de pessoas migrantes e refugiadas que lutam para sobreviver e apoiar suas comunidades, assegurando-lhes seus direitos ao ensino do idioma, à capacitação vocacional, à educação para a cidadania e ao reconhecimento e revalidação de suas experiências e qualificações passadas. (p. 4)</p>	
<p>Tal legislação deveria estipular que todos e todas, pessoas jovens e adultas, têm direito à alfabetização e à educação básica sem qualquer distinção. (p. 5)</p>		
<p>São necessárias ações concretas AGORA para assegurar o direito fundamental de mulheres e homens a aprender e a desenvolver seu pleno potencial humano ao longo de suas vidas e, por meio disso, dar-se a capacidade de construir outro mundo. (p. 7)</p>		

	<p>Educação de Pessoas Jovens e Adultas que busquem superar todas as formas de desigualdade e discriminação, incluindo a discriminação múltipla baseada na idade, no gênero, na etnia, na classe, na orientação sexual, na religião, na deficiência, ou qualquer outro motivo. (p. 2)</p> <p>É necessário realizar pesquisas nacionais sobre alfabetização de pessoas jovens e adultas para a construção de uma nova evidência abrangente sobre o número e o perfil das pessoas que devem enfrentar o desafio da alfabetização. (p. 4)</p> <p>Também é importante que as políticas de Educação de Pessoas Jovens e Adultas estejam orientadas para o reconhecimento da diversidade cultural, linguística, étnica, racial e para a equidade de gênero, incluindo temáticas de trabalho decente, cidadania ativa e uma cultura de paz. (p. 4)</p> <p>A migração oferece oportunidades únicas para aprender a viver junto, para uma educação multicultural e intercultural. (p. 4)</p>	Diversidade
	<p>Outro planeta é possível, mas não sem uma profunda transformação tanto em nossas formas de produção como em nosso modo de vida. Está sendo gestado um novo modo de vida e uma nova solidariedade ecológica que devem ser nutridos para que sejam alcançados os níveis críticos requeridos para sustentar a ação. (p. 3)</p> <p>A aprendizagem ao longo de toda a vida relativa ao meio ambiente, o aprender a transformar nossa relação com nosso meio ambiente físico e construir economias mais verdes já não é só uma opção. (p. 3)</p> <p>O <i>Marco de Ação de Belém</i> deveria sublinhar a urgência da educação ambiental de pessoas adultas. (p. 3)</p> <p>A humanidade não sobreviverá sem o surgimento de uma eco-cidadania ativa e criativa, sustentada pela solidariedade global e baseada em uma ação informada no âmbito local, regional e planetário. (p. 3)</p> <p>A Educação de pessoas Jovens e Adultas é a pedra angular para alcançar os Objetivos do Milênio e um instrumento crítico para que todos os povos possam combater as atuais crises: de alimentos, financeira e ambiental. (p. 7)</p> <p>O futuro do planeta está ligado à vontade e à capacidade de cidadãos e cidadãs para compartilhar as preocupações e a responsabilidade ambiental. (p. 7)</p>	Sustentável
	<p>[...] a educação deve ser acessível a todos, especialmente aos grupos mais vulneráveis de fato e de direito, sem discriminação[...] (p. 2)</p> <p>Enfatizamos a necessidade de se acabar com as práticas de discriminação contra as pessoas indígenas, pessoas com deficiência (ou com necessidades especiais) e contra homens e mulheres em contextos de privação de liberdade. (p. 2)</p> <p>A pobreza e a exclusão social não podem ser dissociadas das desigualdades estruturais que se refletem e se reforçam em virtude da distribuição desigual na provisão de ensino. (p. 2)</p> <p>É preciso reconhecer e tratar as especificidades tanto das pessoas jovens como das pessoas adultas, pois com frequência a população de mais idade é excluída. (p. 4)</p>	Inclusão

ANEXO 2

QUADROS RESUMIDOS DAS TENDÊNCIAS E TEMAS ENCONTRADOS NOS DOCUMENTOS ELABORADOS NO PROCESSO DE PREPARAÇÃO DA CONFITEA VI

ANEXO 2.1 – Educação *para e na* diversidade

Documento	Unidade de Análise	Tendência	Tema
América Latina e Caribe Compromisso renovado para a aprendizagem ao longo da vida: proposta da América Latina e do Caribe	[...] esforço de diversificação [...] adequando-os a contextos e grupos específicos, considerando entre outras diferenças, idade, gênero, raça, região, língua, cultura e pessoas com necessidades educativas especiais	Diversidade	Educação <i>pra e na</i> diversidade
Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos	Um currículo para a EJA deve ser construído de forma integrada, respeitando a diversidade de etnias e manifestações regionais da cultura popular		
CONFITEA VI – Documento de Incidência da sociedade civil	Também é importante que as políticas de Educação de Pessoas Jovens e Adultas estejam orientadas para o reconhecimento da diversidade cultural, linguística, étnica, racial e para a equidade de gênero, incluindo temáticas de trabalho decente, cidadania ativa e uma cultura de paz.		
Marco de Ação de Belém	[...] programas de aprendizagem e educação de adultos raramente atendem a necessidades dos povos indígenas, de populações rurais e migrantes. A diversidade dos educandos, em termos de idade, gênero, cultura, <i>status</i> econômico, necessidades específicas (incluindo deficiências) e linguagem, não está refletida no conteúdo dos programas ou nas práticas.		

ANEXO 2.2 – Educação para a inclusão

Documento	Unidade de Análise	Tendência	Tema
América Latina e Caribe Compromisso renovado para a aprendizagem ao longo da vida: proposta da América Latina e do Caribe	Desenhar e implementar políticas educativas que favoreçam a inclusão, com equidade de gênero e qualidade que contemplem, com enfoque intercultural, as diferentes especificidades de todos os grupos populacionais dos países da região: indígenas, afrodescendentes, migrantes, populações rurais, pessoas privadas de liberdade e pessoas com necessidades educativas especiais.		
Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos	A educação inclusiva, como paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, confronta práticas discriminatórias e pressupõe a transformação dos sistemas de ensino, a fim de assegurar o exercício do direito à educação, à eliminação de barreiras atitudinais, físicas, pedagógicas e nas comunicações [...] de forma a garantir a escolarização, a formação para o mundo do trabalho e a efetiva participação social de todos os educandos.	Inclusão	Educação para a inclusão
CONFINTEA VI – Documento de Incidência da sociedade civil	Enfatizamos a necessidade de se acabar com as práticas de discriminação contra as pessoas indígenas, pessoas com deficiência (ou com necessidades especiais) e contra homens e mulheres em contextos de privação de liberdade.		
Marco de Ação de Belém	A educação inclusiva é fundamental para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico. Preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade.		

ANEXO 2.3 – Educação para a sustentabilidade

Documento	Unidade de Análise	Tendência	Tema
América Latina e Caribe Compromisso renovado para a aprendizagem ao longo da vida: proposta da América Latina e do Caribe	[...] proteção do meio ambiente, desenvolvimento local, economia social e solidária etc.	Sustentabilidade	Educação para a sustentabilidade
Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos	O sentido de preservação humana, relacionado à consciência de respeito aos limites e às possibilidades impostos pelas condições físicas e biológicas do planeta, constituem a ética do tempo presente, enfatizando a sustentabilidade social, cultural, econômica e ecológica aplicada à vida cotidiana. Pensar a produção da existência e da vida saudável para jovens e adultos implica refletir, em processos educativos formais, sobre a necessidade de mudança de hábitos de há muito incorporados à prática social, revertendo o quadro de destruição dos demais elementos da natureza.		
CONFINTEA VI – Documento de Incidência da sociedade civil	Outro planeta é possível, mas não sem uma profunda transformação tanto em nossas formas de produção como em nosso modo de vida. Está sendo gestado um novo modo de vida e uma nova solidariedade ecológica que devem ser nutridos para que sejam alcançados os níveis críticos requeridos para sustentar a ação.		
Marco de Ação de Belém	A educação de jovens e adultos permite que indivíduos, especialmente as mulheres, possam enfrentar múltiplas crises sociais, econômicas e políticas, além de mudanças climáticas. Portanto, reconhecemos o papel fundamental da aprendizagem e educação de adultos na consecução dos [...] da agenda das Nações Unidas pelo desenvolvimento humano, social, econômico, cultural e ambiental sustentável [...]		

ANEXO 3

QUADRO DOS GRUPOS CADASTRADOS NO CNPQ QUE REALIZAM ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REGIÃO AMAZÔNICA

ESTADO	INSTITUIÇÃO	GRUPO	LIDER(ES)	AÇÕES
PARÁ	Universidade do Estado do Pará (UEPA)	Educação Popular	Ivanilde Apoluceno de Oliveira	Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo da educação popular, com trabalhos de educação infantil e de jovens, adultos e idosos em ambientes educativos periféricos, hospitalares e em comunidades ribeirinhas urbanas e rurais, pautados no princípio da inclusão social. Uma das linhas de pesquisa é “Educação Popular de Jovens e Adultos cujo objetivo é desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão com jovens, adultos e idosos, integrando teoria e prática pedagógica e a universidade e as comunidades periféricas, hospitalares e ribeirinhas urbanas e rurais, visando a inclusão social dos diferentes grupos sociais envolvidos. Possibilitar, também, a formação de educadores de jovens e adultos em áreas urbanas e rurais.
	Universidade do Estado do Pará (UEPA)	Formação de Professores	Albêne Lis Monteiro e Emmanuel Ribeiro Cunha	Realiza estudos no campo da formação de professores produzindo conhecimento teórico- metodológico com o intuito de contribuir para o avanço teórico nesse campo subsidiando práticas educativas nas escolas, universidades, empresas entre outras. Uma das linhas de pesquisa desse grupo é a “Formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos” cujo objetivo é identificar as dificuldades que surgem no trabalho pedagógico do professor da EJA, bem como quais as competências necessárias para a realização desse trabalho visando contribuir para com o processo de formação continuada desse professor, minimizando as deficiências de sua formação inicial.
	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da Região Tocantina (GEPECART)	Gilmar Pereira da Silva e Oscar Ferreira Barros	Realizar estudos e pesquisas relacionados à realidade educacional do campo, visando compreender aspectos históricos, culturais, identidades e as influências das políticas públicas na dinâmica do trabalho, da escola e do desenvolvimento das populações do campo, a saber, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, pequenos agricultores, pescadores e indígenas na área da Microrregião de Cametá/Pará, nos municípios de abrangência do Campus Universitário do Tocantins: Cametá, Baião, Limoeiro do Ajurú, Mocajuba e Oeiras do Pará. Tem como uma das suas linhas de pesquisa “Educação de Jovens e Adultos do Campo” cujo objetivo é desenvolver estudos e pesquisas em EJA na Amazônia Tocantina, investigando temáticas relacionadas ao trabalho, programas governamentais de escolarização e qualificação sócio-profissional, projetos alternativos de apoio à jovens e adultos do campo e da cidade.
	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Diversidade da Região Bragantina	Georgina Negrão Kalife Cordeiro e Maria Natalina Mendes Freitas	Tem como uma das suas linhas de pesquisa “Educação de jovens e adultos” cujo objetivo é pesquisar processos e práticas afirmativas que contribuam para a renovação e construção de conhecimentos de EJA em espaços escolares e não formais com foco: nas práticas pedagógicas voltadas para transformação e emancipação dos sujeitos que compõem na Amazônia a cartografia da EJA ; nos processos de formação inicial e continuada de educadores de EJA; nas estratégias de construção de significados e investigação das especificidades dos sujeitos da EJA em seus diferentes contextos.

AMAZONAS	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Grupo de Estudos e Pesquisas - políticas públicas e educação (GPPE)	Selma Suely Baçal de Oliveira e Sonia Selene Baçal de Oliveira	Reúne pesquisadores, Mestres e Doutores, Estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFAM, além de alunos de Iniciação Científica e profissionais que atuam no Sistema Público de Educação do Estado do Amazonas. Vários Estudos/Trabalhos, incluindo Dissertações e Teses, estão sendo desenvolvidas pelos(as) pesquisadores(as) do Grupo. Pretendemos estabelecer interlocução com Grupos de Pesquisa dos diversos países Latino-Americanos, com o intuito de ampliar os olhares sobre as Políticas Públicas destinadas à educação. Tem como uma das linhas de pesquisa “Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos” em que são desenvolvidos estudos e pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos.
	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais	Antonia Silva de Lima e Ronney da Silva Feitoza	foi criado em 1989, por um grupo de professores da Faculdade de Educação com as experiências educativas que se efetivaram fora dela (licenciatura, órgãos responsáveis pelo ensino não formal e movimentos populares). Atualmente, este Núcleo está vinculado ao Conselho Departamental da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas desde 1992, pela Resolução Nº 001/91. O NEPE tem por finalidade constituir-se em instrumento articulador entre a Universidade do Amazonas, instituições, entidades e experiências nacionais e internacionais, voltadas para a problemática da Educação Popular, com ações na região Amazônica. Atualmente o núcleo é formado por professores universitários, estudantes e lideranças dos movimentos populares. A atual coordenadora é a prof ^a . Msc. Ana Grijó dos Santos. As atividades desenvolvidas pelo NEPE, nestes dezoito anos, foram projetos e pesquisas que abrangeram áreas tais como Educação de Adultos, pré-escolar, educação sindical, pré-vestibular, movimentos populares, educação indígena (formação de professores) e políticas públicas de educação. Atualmente o NEPE desenvolve projetos de extensão com assessoria e formação aos professores do Centro de Educação Municipal de Jovens e Adultos de Manaus no Estado do Amazonas; Projeto de PIBIC "Processos de ensino-aprendizagem do adulto na educação popular" e "PENSADORES DA EDUCAÇÃO: a construção de idéias no limiar da educação da criança. Tem como uma das linhas de pesquisa “Educação de Jovens e Adultos” com o objetivo de pesquisar com base na perspectiva sócio-histórica os processos históricos e de ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Amazonas.
	Universidade Estadual do Amazonas	Observatório de EJA - Reescrevendo o Futuro	Maria de Nazaré Correa da Silva	As ações deste grupo são todas voltadas para a EJA e que tem como linhas de pesquisa: “Alfabetização de Jovens e Adultos” cujos objetivos é identificar as organizações governamentais e não governamentais que atuam na Alfabetização de Jovens e Adultos no Amazonas e mapear o público iletrado por município, gênero e faixa etária; “Estratégias didático-pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos” com o objetivo de identificar as diferentes metodologias utilizadas no processo ensino-aprendizagem da EJA Ensino Fundamental; e “Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos” cujo objetivo é Caracterizar o público amazonense inserido na EJA e público reprimido das séries iniciais.

	Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá (IDSM-OS)	Populações ribeirinhas, modos de vida e políticas públicas na Amazônia Ocidental	Edila Arnaud Ferreira Moura e Ana Claudeise Silva do Nascimento	É composto por um grupo multidisciplinar que desenvolve pesquisas sobre modos de vida e processos de mudanças sociais das localidades ribeirinhas na região do Médio Solimões, estado do Amazonas. As linhas de pesquisa abordam temas relativos às políticas públicas e sociais nessa região e às ações de desenvolvimento social nas áreas de saúde comunitária, educação, comunicação, tecnologias sociais e produção socioeconômica, promovidas por agências governamentais e não governamentais. O grupo foi constituído em 2006 e grande parte dos estudos é direcionada às populações ribeirinhas, moradoras e da área de entorno, das Reservas de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá (criada em 1990) e Amanã (criada em 1998), unidades de conservação de uso sustentável. Grande parte das pesquisas atua no sentido de propor políticas públicas adequadas ao modo de vida na várzea. Tem como uma das linhas de pesquisa “Populações de jovens e de idosos em localidades ribeirinhas das Reservas de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá e Amanã” cujo objetivo é analisar o perfil sociodemográfico de jovens e idosos das comunidades ribeirinhas das Reservas de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá e Amanã. Esse perfil é importante para o delineamento de políticas para essa população, inclusive na área da educação.
TOCANTINS	Universidade do Tocantins (UNITINS)	Grupo Educação, Cultura e Transversalidade	Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior	desenvolve pesquisa buscando compreender as relações estabelecidas no campo discursivo híbrido da presencialidade e da virtualidade e através de ações junto à secretaria estadual de educação do Tocantins, vem desenvolvendo estudos e formações para educadores do Sistema Prisional no Estado. Uma das suas linhas de ação é o Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos da Amazônia: Documentação e memória - Pólo Tocantins cujo projeto caracteriza-se pela constituição de uma rede interinstitucional, coordenada pela Universidade Federal do Pará (UFPA), tendo como participantes a Universidade Estadual do Pará (UEPA) e a Fundação Universidade do Tocantins, com vistas a desenvolver coletivamente, no período de 2010 a 2011, pesquisas e atividades de extensão e ensino, contribuindo na formação dos sujeitos envolvidos nas áreas da educação de jovens e adultos da educação popular e dos movimentos sociais