

Coletânea de textos **CONFINTEA Brasil+6**

Tema central e
oficinas temáticas

**Seminário Internacional de
Educação ao Longo da Vida e Balanço
Intermediário da VI CONFINTEA no Brasil**



Representação
no Brasil



Ministério da
Educação



Coletânea de textos

CONFINTEA Brasil+6

Tema central e
oficinas temáticas

Brasília

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

2016

Presidência da República
Ministério da Educação (MEC)
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)
Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA)
Realização: Ministério da Educação
Cooperação: UNESCO

Projeto gráfico e revisão de texto:

Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil

Tiragem: 700

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas / Organizado por Paulo Gabriel Soledade Nacif, Arlindo Cavalcanti de Queiroz, Lêda Maria Gomes e Rosimere Gomes Rocha. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. -- Brasília : MEC, 2016.

379 p., il.

Incl. Bibl.

ISBN: 978-85-60331-54-3

1. Educação de Adultos 2. Política Educacional 3. Brasil I. Nacif, Paulo Gabriel Soledade
II. Queiroz, Arlindo Cavalcanti de III. Gomes, Lêda Maria IV. Rocha, Rosimere Gomes V. Título

© 2016 Ministério da Educação

A reprodução desta publicação, na íntegra ou em parte, é permitida desde que citada a fonte.

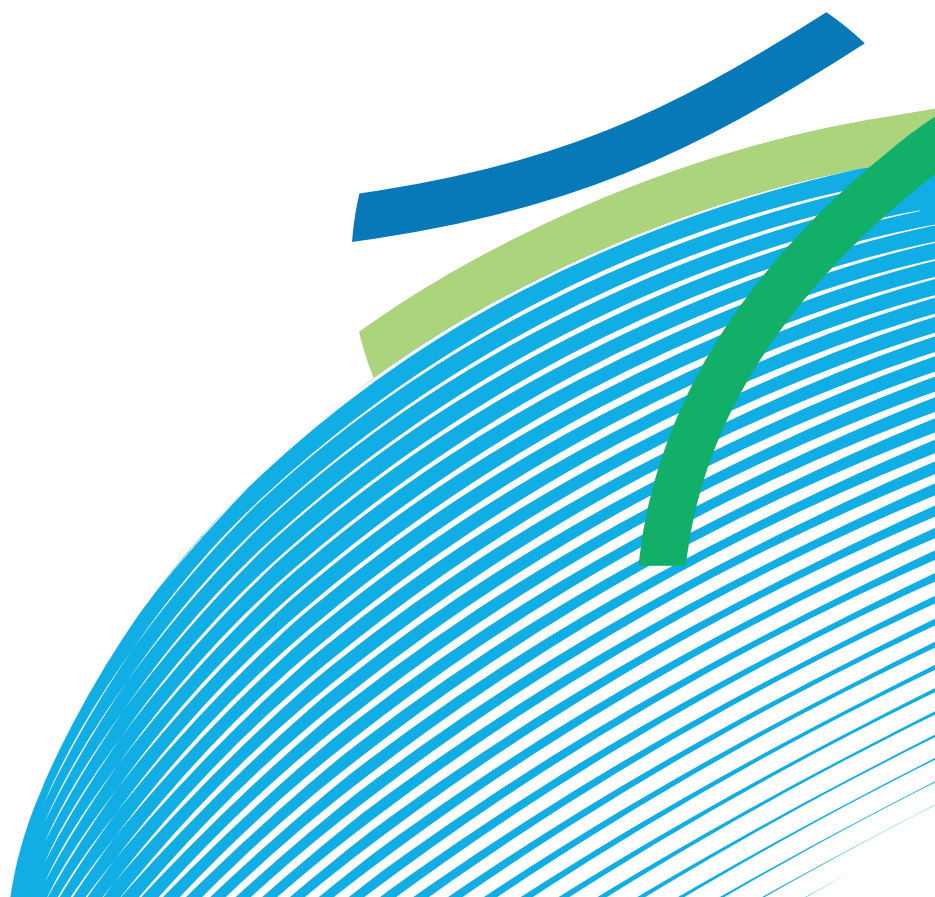
Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do Acordo de Cooperação Técnica Internacional com o Ministério da Educação no Brasil, o qual tem como objetivo a contribuição para a formulação e implementação de políticas integradas de melhoria da equidade e qualidade da educação em todos os níveis de ensino formal e não formal. Os autores são responsáveis pela escolha e pela apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

Esclarecimento: o MEC e a UNESCO mantêm, no cerne de suas prioridades, a promoção da igualdade de gênero, em todas suas atividades e ações. Devido à especificidade da língua portuguesa, adotam-se nesta publicação os termos no gênero masculino para facilitar a leitura, considerando as inúmeras menções ao longo do texto. Assim, embora alguns termos sejam grafados no masculino, eles referem-se igualmente ao gênero feminino.

Coletânea de textos

CONFINTEA Brasil+6

Tema central e
oficinas temáticas



Composição do Grupo de Trabalho CONFINTEA Brasil+6

Coordenação:

Paulo Gabriel Soledade Nacif

Secretário de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Arlindo Cavalcanti de Queiroz

Diretor de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

Lêda Maria Gomes

Secretária-executiva

ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Titular: **Maria Emília de Castro Rodrigues**

Suplente: **Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca**

ASSESSORIA INTERNACIONAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Titular: **Maria Auriana Pinto Diniz**

Suplente: **Rodrigo de Almeida Marfan**

CEAAL – CENTRO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS DA AMÉRICA LATINA

Titular: **João Carlos Werlang**

Suplente: **Thais Bernardes**

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Titular: **Antônio Ibañez Ruiz**

Suplente: **Antônio Carlos Caruso Ronca**

CNTE – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO

Titular: **Marta Vanelli**

Suplente: **Edmilson Ramos Camargos**

CONSED – CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO

Titular: **Marcelo Henrique Campbell da Fonseca**

Suplente: **Júlio Gregório Filho**

CUT – CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES

Titular: **Rosane Bertotti**

Suplente: **Martinho da Conceição**

FLACSO – FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

Titular: **Salette Valesan Camba**

Suplente: **Ivana de Siqueira**

FNCEE – FÓRUM NACIONAL DOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO

Titular: **Carlos Alberto Caetano**

Suplente: **Maurício Reis Souza do Nascimento**

FNE – FÓRUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO

Titular: **Heleno Manuel Gomes de Araujo Filho**

Suplente: **Analise de Jesus da Silva**

FÓRUMS DE EJA

Titular: **Rita de Cássia Lima Alves**

Suplente: **Cláudia Borges Costa**

MOVIMENTOS SOCIAIS

Titular: **Roberto Catelli** – Ação Educativa

Suplente: **Sônia Couto Souza Feitosa** – Instituto Paulo Freire

OEI – ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

Titular: **Adriana Rigon Weska**

Suplente: **Cláudia Maria Paes de Carvalho Baena Soares**

SECADI – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

Titulares: **Arlindo Cavalcanti de Queiroz** e **Cláudia Veloso Torres Guimarães**

Suplentes: **Mauro José da Silva** e **Marcos Maia Antunes**

SESI – SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA

Titular: **Pedro de Carvalho Pontual** – Conselho Nacional do Serviço Social da Indústria

Suplente: **Renata Maria Braga Santos**

SETEC – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Titular: **Márcia Maria dos Santos**

Suplente: **Fernanda Teixeira Frade Almeida**

SGPR – SECRETARIA DE GOVERNO DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

Titular: **Selvino Heck**

Suplente: **Marcel Farah**

UNCME – UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Titular: **Edna Maria Lopes**

Suplente: **Maria Lindalva Batista**

UNDIME – UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Titular: **Maria Edineide de Almeida Batista**

Suplente: **Virginia Maria Pereira de Melo**

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

Titular: **Maria Rebeca Otero Gomes**

Suplente: **Carla Nascimento**

UNILA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA

Titular: **Vanessa Gabrielle Woicolesco**

Suplente: **Caetano Carlos Bonchristiani**

Equipe de apoio à organização da CONFINTEA Brasil+6

Fabiana da Silva Barbosa

Letícia Ferreira Fraga

Ludimira Ferreira da Silva

Maria Carolina Barbieri

Maria Cristina Amélia Borges dos Santos

Marly Braga de Oliveira

Regina Malheiros Santos Ribeiro

Rodrigo Siqueira de Oliveira

Valéria Barros Nunes

Equipe de Consultores/Especialistas da CONFINTEA Brasil+6

Carlos Humberto Spezia

Eliane Ribeiro

Eliene Novaes Rocha

Jane Paiva

Maria Margarida Machado

Pedro de Carvalho Pontual

Sérgio Haddad

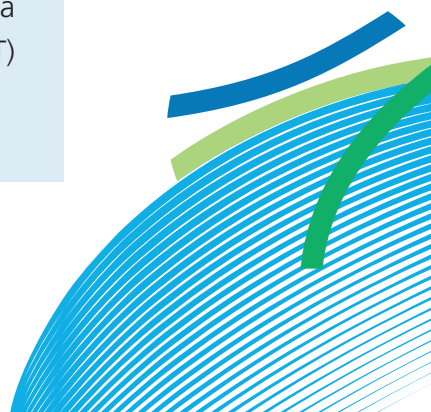
Timothy Ireland

Apresentação

A COLETÂNEA DE TEXTOS – CONFINTEA BRASIL+6, que ora se apresenta, foi organizada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), por intermédio da Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA), composta de um conjunto de artigos vinculados à temática de Educação ao Longo da Vida, produzidos pelos participantes do evento, quer na condição de conferencistas, palestrantes, debatedoras/es, mediadoras/es, quer na de expositoras/es de oficinas temáticas, todos destinados a oferecer subsídios para o momento dos debates. Da Coletânea constam também trabalhos elaborados por ocasião do Seminário Nacional de Educação ao Longo da Vida, que antecedeu a CONFINTEA BRASIL+6 e, realizado em Porto Seguro, no estado da Bahia, em setembro de 2015.

O Seminário Internacional sobre Educação ao Longo da Vida – CONFINTEA BRASIL+6 reúne, no mesmo evento, o Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida, a Reunião Técnica Brasileira de Balanço Intermediário do Marco de Ação de Belém e a Reunião de Órgãos de Cooperação Técnica Internacionais, caracterizando-se como uma importante estratégia para trazer a educação (formal e não formal) de jovens e adultos para a agenda nacional.

O Seminário foi planejado, organizado e coordenado por: Grupo de Trabalho, composto de representantes do Ministério da Educação; Fóruns de EJA; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Conselho Nacional de Educação (CNE); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI); Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL); Fórum Nacional de Educação (FNE); Conselho Nacional do Serviço Social da Indústria (Sesi); Movimentos Sociais; União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE); Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã da Secretaria de Governo da Presidência da República; Central Única dos Trabalhadores (CUT) e Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso).



O evento, composto de estudiosos, gestores, profissionais da educação e lideranças da sociedade civil, reúne diversos atores de diferentes segmentos educacionais e setores sociais, engajados nos processos de educação de jovens e adultos e tendo como alvo a educação popular como forma de instrução ao longo da vida.

Nesse contexto, realiza-se o Seminário Internacional sobre Educação ao Longo da Vida – CONFINTEA BRASIL+6, que constitui importante oportunidade para a celebração de compromissos com a construção de uma política brasileira de educação de jovens e adultos na perspectiva da Educação ao Longo da Vida (ELV), num ambiente de diálogo social, e tem, como principal objetivo, realizar um balanço das ações educacionais ocorridas em território nacional a fim de levantar subsídios que proporcionem ao País a construção de medidas efetivas e coerentes com os compromissos declarados durante a VI CONFINTEA.

As conferências internacionais de educação de adultos, realizadas nos últimos sessenta anos, ratificaram a indicação de políticas globais de ensino relacionadas à Educação ao Longo da Vida, inclusive com a produção de importantes documentos técnicos sobre essa temática, a exemplo da VI CONFINTEA, realizada em 2009, em território brasileiro, no município de Belém/PA.

O Marco de Ação de Belém, aprovado durante a realização da VI CONFINTEA, gerou o compromisso, da parte do governo brasileiro, de se instalar em território nacional um processo de debate para formulação de políticas públicas de educação de jovens e adultos ao longo da vida.

O lançamento da coletânea materializa o registro dos principais debates fomentados na CONFINTEA Brasil+6 – Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI CONFINTEA no Brasil, e visa contribuir para a ampliação e o fortalecimento do debate sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) sob a ótica da ELV.

Portanto, convidamos todos/as à leitura e à reflexão problematizadora rumo à produção de novos saberes sobre essa desafiadora temática, constituindo, dessa forma, um movimento político para afirmar o compromisso de fazer com que a educação de jovens, adultos e idosos passe do discurso à ação efetiva, assegurando as bases nas quais o processo de educação torne-se um direito por toda a vida.

Sumário

Apresentação.....	6
-------------------	---

I – Aspectos contemporâneos da Educação ao Longo da Vida..... 15

- A EJA no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida: mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis? – *Licínio C. Lima*..... 15
- EPJA vs CONFINTEA VI: grandes propositos, escenarios retadores, algunos avances – *Yadira Del Carmen Rocha Gutierrez* 26
- Educação ao Longo da Vida como marcador de sucesso do estudante universitário: o papel da educação geral – *Luciana Alaíde Alves Santana, Paulo Gabriel Soledade Nacif, Murilo Silva de Camargo, Dinalva Melo do Nascimento* 41
- Educação Popular e Educação ao Longo da Vida – *Moacir Gadotti* 50
- Educação ao Longo da Vida na perspectiva da Educação Popular e da participação social – *Pedro Pontual* 70
- Reflexões sobre a CONFINTEA e as agendas globais para educação e desenvolvimento pós-2015 – *Timothy D. Ireland* 76
- Avances del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Aprendizaje a lo Largo de la Vida con relación a los compromisos asumidos en el Marco de Acción de Belén (VI CONFINTEA) – *Carlos Augusto Abicalil* 87
- Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do Direito à Educação ao Longo da Vida: caminhos possíveis – *Paulo Gabriel Soledade Nacif, Murilo Silva de Camargo, Mauro José da Silva, Marcos Maia Antunes, Arlindo Cavalcanti Queiroz*..... 96

II – Educação ao Longo da Vida e suas perspectivas 123

EDUCAÇÃO ESCOLAR DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA 123

- Tecnologia como prática de liberdade – *Daniele dos Santos Ferreira Dias, Timothy Denis Ireland* 123
- Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) no Rio de Janeiro: uma nova realidade – *Marianna Augusta Ferrari do Outeiro Bernstein, Julia Fernandes Lopes* 127
- Políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos: uma experiência em análise – *Adriana Pereira da Silva* 135
- Em busca de nova arquitetura para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil – caminhos para uma Política Nacional de Educação ao Longo da Vida: ideias para debate – *Arlindo Cavalcanti de Queiroz* 144

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA 153

- Alfabetização de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação ao Longo da Vida – *Liana Borges* 153
- Algumas ideias para pensar uma educação centrada na pessoa e destinada a se estender por toda a sua vida – *Carlos Rodrigues Brandão* 162
- O lugar dos Centros de Educação de Pessoas Adultas na política educacional da Espanha – *Adriana Valéria Santos Diniz, José Beltrán Llavador* 176

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA E MUNDO DO TRABALHO 187

- ELV na Perspectiva do Mundo do Trabalho: contribuições da Central Única dos Trabalhadores – *Rosane Berttoti, Rosana Miyashiro* 187

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA, RECONHECIMENTO E CERTIFICAÇÃO DE SABERES..... 197

- Reconhecimento de saberes profissionais na Educação de Jovens e Adultos: o projeto formativo do IFSC para a EJA – *Claudia Hickenbick, Elenita Eliete de Lima Ramos*..... 197
- Educação ao Longo da Vida: reconhecimento e certificação de saberes – *Genuíno Bordignon* 209
- Reconhecimento de saberes na Educação de Jovens e Adultos – *Maria Helena Martins, Genuíno Bordignon, Edilene Aguiar* 215

VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (PISO, CARREIRA E FORMAÇÃO) PARA A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA..... 227

- Valorização dos profissionais da Educação (piso, carreira, formação) para a Educação ao Longo da Vida – *Leôncio Soares* 227
- Valorização dos profissionais da Educação e direito à Educação ao Longo da Vida – *Juçara Dutra Vieira* 232
- Formação de formadores de EJA – *Luis Eduardo Alvarado Prada* 239

EDUCAÇÃO (EM SAÚDE) PARA O ENVELHECIMENTO ATIVO 245

- Programa Academia da Saúde e Educação ao Longo da Vida: contribuições ao debate – *Danielle Keylla Alencar Cruz, Marta Azevedo dos Santos, Michele Lessa de Oliveira* 245
- Educação em Saúde para o envelhecimento ativo – *Kenio Costa Lima* 252
- O desafio da Educação na Terceira Idade – *Lutiana de Cássia Gottfried Mott* 259

**EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA, INCLUSÃO
DIGITAL E NOVAS MÍDIAS 268**

- Educação, cultura e comunicação – *Pola Ribeiro* 268
- Inclusão digital e novas mídias: fins, meios e objetivos – *Carlos Humberto Spezia* 271

**EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA EM
ECONOMIA SOLIDÁRIA E DESENVOLVIMENTO LOCAL..... 276**

- A formação de gestores sociais para o desenvolvimento territorial: um programa de Educação ao Longo da Vida – *Tânia Maria Diederichs Fischer, Francisco Raniere Moreira da Silva*..... 276
- Pedagogia da Natureza – *Anastácio Peralta, Maria Leda Vieira de Sousa* 286
- O professor frente à propriedade intelectual – *Ladislau Dowbor*..... 289

**EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA
EM ARTE E CULTURA 299**

- Culturas populares e políticas públicas – *Chico Simões*..... 299
- Educação ao Longo da Vida em arte e cultura – *Cátia Maria de Vasconcelos Vianna, Jane Paiva, Márcia Gomes*..... 301
- Animação cultural e Educação em Direitos Humanos: uma contribuição para debate lançado pelo CNE-MEC – *Reginaldo Veloso* 315

**EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... 318**

- O direito dos Jovens e Adultos com deficiência à Educação ao Longo da Vida – *Martinha Clarete Dutra dos Santos* 318

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA NA

PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA ATIVA 326

- Experiências educativas: boas e tristes recordações ao Longo da Vida – *Ivandro da Costa Sales* 326
- Pé dentro, pé fora: a Rede de Educação Cidadã (RECID) – *Selvino Heck* 336
- O Programa Mulheres Mil – *Jussara Maysa Silva Campos, Cristiano de Santana Pereira, Maria José de Resende Ferreira* 344
- Educação ao Longo da Vida: um breve diálogo – *Lêda Maria Gomes, Monalisa Ogliari* 351

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

NA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL, GERACIONAL,

DE GÊNERO E DE ORIENTAÇÃO SEXUAL 358

- Educação ao Longo da Vida – *Antônio Bispo dos Santos* 358

III – Referências sobre os autores 361

I — ASPECTOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

A EJA no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida: mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis?

Licínio C. Lima

O conceito moderno de educação permanente, especialmente objeto de teorização ao longo das décadas de 1960 e 1970 (ver a síntese recente de BARROS, 2011) e, também, objeto de orientações normativas e de políticas sociais (para uma discussão, ver LIMA; GUIMARÃES, 2011), embora sem deixar de remeter para a dimensão temporal (“ao longo da vida”) conforme a expressão em língua inglesa (*lifelong education*) – que, no contexto da UNESCO e do Conselho da Europa, foi semanticamente equivalente à expressão “educação permanente” nas línguas latinas – compreendeu outros atributos. Desde cedo, uma concepção mais ampla e integrada de sistema educativo conferiu um novo sentido a cada um dos “subsistemas” que o integram – por exemplo, da educação na infância à educação superior, da educação de pessoas adultas à educação para o mundo do trabalho. Naquele contexto teórico, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) será, portanto, uma das componentes relevantes de um projeto de educação ao longo da vida. Integra-o, mas não se confunde com ele – como pertinentemente observou Moacir Gadotti (2016) –, tampouco se deixa diluir nele nem perde sua especificidade. Não sendo sinônimos, a educação ao longo da vida é mais ampla do que o universo da EJA e também da educação popular de adultos, representando uma filosofia educativa que pode conferir uma nova centralidade à EJA, dependendo, no entanto, de sua orientação político-educativa.

A natureza holística resultante desse novo entendimento teórico, embora até hoje de realização bastante difícil em termos de políticas e de práticas, poderia contribuir para integrar dialeticamente distintas modalidades e variados processos de educação, para proceder a uma crítica ao modelo escolar e facilitar sua transformação e a mudança do sistema educativo, a fim de ampliar democraticamente a realização do princípio da igualdade de oportunidades educacionais e consolidar a autonomia individual e coletiva numa perspectiva de

transformação social, de “intervenção no mundo”, e não de simples adaptação ou ajustamento. Em suma, a fim de transformar a educação numa ação entre sujeitos e não numa tarefa sobre objetos, trabalhando sobre as tensões entre ajustamento (sua mão direita) e transformação (sua mão esquerda), em direção ao que alguns anos atrás chamei de *educação ambidestra* (LIMA, 2007).

Apesar dos esforços empreendidos a partir da época dourada da educação permanente, ou educação ao longo da vida, sobretudo no âmbito de certas organizações internacionais e de certos discursos políticos governamentais em circulação nos países centrais, por ação do Estado-providência e das suas políticas de provisão de natureza social-democrata, a ambiguidade e complexidade inerentes ao conceito permaneceram e, de certo modo, como bem observou Ettore Gelpi, só se tornaram passíveis de esclarecimento a partir do momento em que aquele ideal pôde ser traduzido por experiências e práticas concretas:

Educação para todos, e para todas as idades; mas com que objetivos e com que meios? A ‘educação permanente’ poderia ser o resultado de um reforço da ordem estabelecida, de um aumento da produtividade e da subordinação. Contudo, uma opção diferente nos comprometeria cada vez mais com a luta contra aqueles que oprimem a raça humana no trabalho e no tempo livre, na vida social e emocional) (GELPI, 2005, p. 31).

Nas últimas décadas, tem sido predominante uma concepção de educação ao longo da vida (na escola e fora dela) amplamente subordinada ao ajustamento à economia no novo capitalismo, à produtividade e ao crescimento econômico, à empregabilidade e à competitividade. Não apenas as ressonâncias democráticas e autonômicas de uma educação permanente comprometida com a transformação da economia e da sociedade foram sendo enfraquecidas como, também, o próprio conceito de educação ao longo da vida, sujeito a um forte desgaste nas suas dimensões libertárias e críticas, passando mesmo a ser objeto de profundas modificações. Nos últimos anos, o conceito de “aprendizagem ao longo da vida” foi assumido pelos discursos políticos, no contexto de grandes organizações internacionais, da União Europeia e dos governos dos respectivos Estados-membros como categoria dominante. Num contexto marcado pela defesa da reforma neoliberal do Estado de bem-estar social, dando lugar à responsabilização de cada indivíduo pela construção do seu portfólio competitivo de competências, visando o ajustamento de cada um às necessidades de uma economia e de um mercado de trabalho crescentemente desregulados, o conceito de educação foi frequentemente retirado dos discursos políticos e pedagógicos, para dar lugar

a novas categorias emergentes como qualificações, competências, habilidades economicamente valorizáveis.

Mesmo onde sobreviveu do ponto de vista terminológico, a educação permanente ou ao longo da vida foi sujeita a um profundo processo de resignificação, abandonando seus ideais críticos e de transformação, e até mesmo uma boa parte de seus compromissos social-democratas quanto à igualdade de oportunidades e a uma concepção não elitista de educação, desenvolvidos no contexto de democracias capitalistas liberais que, historicamente, consagraram um papel de intervenção para o Estado na educação pública. Agora, porém, a aprendizagem ao longo da vida e seus derivados pós-pedagógicos (empregabilidade, empreendedorismo, flexibilidade, inovação, entre outros) fixaram-se pragmaticamente em torno das celebradas virtudes do “aprender para ganhar” e do “conhecer para competir” (LIMA, 2012), consideradas centrais nas chamadas “sociedades do conhecimento e da aprendizagem”. A educação permanente foi subordinada a padrões restritos de utilidade, sendo frequentemente confundida com: escolarização permanente, educação escolar de segunda oportunidade, reconhecimento e certificação de competências, formação profissional contínua, vocacionalismo adaptativo e funcional, inclusão social para as periferias ou margens de dentro de um sistema cada vez mais embasado numa competitividade desenfreada e numa performatividade seletiva e excludente. Isso não significa que algumas das dimensões referidas não integrem, necessariamente, um conceito amplo e multifacetado de educação ao longo da vida, mas tão somente que não é possível admitir que o todo seja drasticamente reduzido a uma das partes ou dimensões assinaladas. Conforme Ivan Illich havia já criticado, a superação dos sistemas escolares tradicionais, com base em novos sistemas educativos e de educação permanente fundamentados no modo de produção industrial, haveria de resultar em “[...] instrumentos de condicionamento, poderosos e eficazes, que produzirão em série uma mão de obra especializada, consumidores dóceis, usuários resignados” (ILLICH, 1976, p. 8).

Nesse contexto, considero urgente a problematização do conceito e das políticas de “Educação de Jovens e Adultos” (EJA), sobretudo sempre que ele é entendido apenas como escolarização de segunda oportunidade e como prioridade política de que resulta o abandono de todas as outras dimensões relevantes de uma educação de adultos de tipo polifacetado, designadamente na tradição da educação popular. Por que razão “rejuvenescemos”, digamos assim, a educação de adultos, incluindo jovens que se esperaria que tivessem concluído seu percurso escolar com qualidade e no devido tempo? Porque a escola pública não foi democratizada, continuando a reproduzir desigualdades sociais de todo tipo, a “fabricar” insucesso e abandono, a remeter os alunos para fora dela a fim de que, paradoxalmente, o sistema lhes oferecesse um novo processo de escolarização, frequentemente conduzido na mesma escola

e conforme as mesmas regras de sua gramática tradicional. Não está em causa, certamente, a obrigação que o Estado tem de ofertar oportunidades educativas, embora não forçosamente escolares, para esses públicos jovens. O que está em discussão é limitar as políticas de educação de adultos apenas a programas de escolarização e de formação profissional, atribuindo à EJA um sentido apenas remediativo. Quando, afinal, haverá uma verdadeira política pública de educação de adultos, no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida? Ou ela é dispensável? Colocada a questão de outra forma, quando a EJA, como modalidade compensatória e de segunda oportunidade, não for mais necessária num dado momento histórico (como acontece já em vários países), isso significará, então, que poderemos prescindir de políticas públicas de educação de adultos? Que o direito dos adultos à educação estará definitivamente assegurado? À luz do princípio de uma educação permanente de recorte democrático, a resposta é, obviamente, negativa.

Tensões

Os processos de modificação da educação ao longo da vida não têm resultado de novas teorias educacionais nem de consensos técnico-científicos, mas, antes, do abandono – ou do desgaste – dos ideais de uma educação permanente que, não obstante as ambiguidades já referidas, foram historicamente forjados sob o lema “Aprender a Ser” (FAURE, 1977), entre abordagens humanistas, de feição social-democrata e modernizadora, ou de natureza crítico-emancipatória. Em todos os casos, admitiu possibilidades de transformação democrática da economia e da sociedade e não abdicou da responsabilização do Estado perante uma carta de deveres inalienáveis para com a educação do Público. O crescimento econômico e o emprego, a produtividade e o rendimento, a inclusão social e a prevenção da anomia, a modernização e a competitividade nunca estiveram ausentes das concepções reformistas dominantes, mais institucionais e funcionalistas, de educação ao longo da vida. Daí, também, sua centralidade politico-conceitual, sua disseminação discursiva enquanto tópico quase incontornável nas políticas educativas entre as décadas de sessenta e oitenta do século XX; ainda que, com frequência, matizada por uma certa energia utópica que remetia a possíveis articulações, mais ou menos pontuais, com abordagens que evidenciavam outra potência crítica e uma vocação transformadora mais radical – como no contexto da educação popular. A posição da UNESCO foi, e até certo ponto ainda continua a ser, o resultado mais visível das tensões referidas e da tentativa de manter o diálogo aberto entre perspectivas distintas, ora sofrendo certas contradições e impasses, ora resultando em oscilações ao longo do tempo, ora, ainda, resistindo às tendências para a total subordinação da educação à economia, à competitividade e à criação de emprego. No caso da educação de pessoas adultas, por exemplo, a mais recente CONFINTEA (2009)

e respectivo quadro de ação subscrito em Belém do Pará (Brasil) apontam para as potencialidades e para os limites atuais da UNESCO , sobretudo quando, como observa Carlos Alberto Torres, o Estado-nação permanece como seu grande aliado, embora num contexto em que o mesmo Estado não considera a educação de adultos prioridade (TORRES, 2011, p. 50). Esse dilema é difícil de ultrapassar – essa situação, para Torres, significará uma educação de adultos que se arrisca a continuar “a dançar no convés do Titanic” (TORRES, 2011, p. 55), tanto mais quanto se assiste a uma regressão do Estado e de suas funções sociais. Seja numa tradição social-democrata, seja por referência às teorias críticas e às concepções de democracia radical, o Estado representa um ator político central e incontornável, ainda que com base em pressupostos teóricos e ideológicos distintos e com implicações igualmente diferentes. Essa centralidade, embora de signo negativo, não deixa de transparecer, também, nas propostas neoliberais e nas suas abordagens reformistas do Estado-providência na educação, uma vez que, em boa parte, a crise educacional atual é definida como correlativa da crise do Estado-providência, sendo este considerado seu principal responsável. De acordo com as críticas dos defensores dos modelos de reforma neoliberal das políticas sociais, a intervenção estatal na educação terá revelado, entre muitos outros aspectos: mais controle burocrático do que igualdade de oportunidades; mais paternalismo e menos liberdade de escolha; maior preocupação com a quantidade no acesso à educação do que com a qualidade do sucesso educativo; excesso de fixação em objetivos de aperfeiçoamento social e pouca atenção à formação para o trabalho, para o crescimento e a produtividade; poder desmedido conferido aos educadores profissionais e à pedagogia, em prejuízo dos *stakeholders*, das necessidades socioeconômicas e, em particular, dos empresários; excesso de democracia e de colegialidade, com déficit de eficácia, de eficiência e de liderança unipessoal na governação da educação; custos financeiros excessivos e, agora, considerados in comportáveis.

É nesse contexto de crítica à intervenção do Estado e às suas principais funções sociais que a responsabilidade individual, a inovação pessoal e a escolha racional de consumidores em mercados livres é celebrada. Trata-se de um novo referencial do bem-estar individual que deve ser diligentemente perseguido por cada indivíduo, isoladamente e de forma competitiva, processo de que resultará, conforme se afirma, o progresso da sociedade e o bem comum. Como observaram O’Brien e Penna, o neoliberalismo perdeu a fé liberal na perfetibilidade humana e nos ideais de esclarecimento da Ilustração, tendo, conseqüentemente, desistido do “projeto liberal”, subordinando a vida cotidiana a relações mercantis e a transações numa economia desregulada, pretensamente sob coordenação da “mão invisível” do mercado (O’BRIEN; PENNA, 1998, p. 103).

A reforma do Estado e a promoção de um mercado da aprendizagem orientado para a satisfação das “necessidades de formação” dos seus clientes, empresas e trabalhadores são responsáveis pelo vocacionalismo reinante. O crescimento e a produtividade, a competitividade e a empregabilidade, a modernização das empresas e a inovação, a formação de mão de obra qualificada deixaram a educação para trás ou, em alternativa, invocam-na em termos “friamente tecnicistas”. Fazem-nos esquecer de que a crença num crescimento econômico ilimitado e permanente, na máxima competitividade e produtividade, é que nos conduziu à crise atual, ignorando que os nossos maiores problemas só muito dificilmente poderiam ser ultrapassados por meio de soluções pedagogistas, fundamentadas apenas nas necessidades de qualificação da população ativa, sem retaguarda educativa e cultural, cívica e política, em busca da adaptação isomórfica à crise, e não do combate a ela por meio da transformação profunda do mundo social. Como advertira Gelpi, “O domínio das técnicas sem uma rica formação cultural não é suficiente para superar a crise [...]” (GELPI 2006, p. 21).

Mais competitivos e úteis?

O mundo do trabalho é uma realidade incontornável em qualquer projeto de educação de adultos e ao longo da vida, mas isso não legitima a sobredeterminação da economia sobre a educação, condenando esta ao estatuto de variável do crescimento econômico, reduzindo-a à categoria de instrumento de empregabilidade, sob uma “política de resultados”. É, porém, essa a perspectiva que se vem revelando dominante, incorporando a educação permanente, e designadamente a educação superior, a educação de pessoas adultas e a formação profissional contínua de jovens e adultos, escolar e não escolar, sob a designação genérica de “formação de recursos humanos”, com vista à promoção do crescimento econômico. Aqui residirá, conforme esse raciocínio, a chave para uma correta administração da crise, de modo a alcançar o crescimento, a competitividade e o emprego, assim reduzidos à escala de problemas essencialmente educativos e pedagógicos que novos instrumentos de formação e treinamento, considerados relevantes do ponto de vista econômico e empresarial, haverão de resolver. O programa de ajustamento da educação de adultos, agora em boa parte reduzida a programas de formação profissional contínua e a estratégias individuais de aprendizagem, consagra, como nunca antes na história, a hegemonia da visão tecnicista sobre a educação, para a qual chamou à atenção Freire, afirmando:

A visão tecnicista da educação, que a reduz a técnica pura, mais ainda, neutra, trabalha no sentido do *treinamento* instrumental do educando, considera que já não há antagonismo nos interesses, que está tudo mais ou menos igual, para ela o que importa mesmo é o treinamento

puramente técnico, a padronização de conteúdos, a transmissão de uma bem-comportada *sabedoria de resultados* (FREIRE, 2000, p. 79).

Sob abordagens típicas do “capital humano” e sob a linguagem dos clientes e consumidores de serviços e produtos educacionais, alguns dos quais hoje transacionados à escala global, até mesmo os adultos em contexto de formação tendem a ser representados como uma espécie de matéria-prima, como objetos passíveis de modelagem e acomodação. Eles são vistos como “pacientes”, de acordo com a crítica de Paulo Freire, como objetos de “tratamento” e de “terapia” por meio da prestação de serviços mercadorizados e de uma “administração institucional” (FREIRE, 1996, p. 25), de acordo com as críticas de Ivan Illich (1977). Conforme tenho chamado à atenção (mais recentemente em LIMA, 2012), os pouco escolarizados, os desempregados de longa duração e os trabalhadores considerados pouco qualificados são vistos como indivíduos incapazes, evidenciando déficits e lacunas que exigirão sua superação, colmatando necessidades de formação por meio da aquisição de instrumentos, ou “próteses” formativas, que funcionalmente os habilitarão a integrar a nova “economia do conhecimento”. Parte-se, dessa maneira, e ao contrário do que há muito aprendemos no campo da educação de adultos e da educação popular e comunitária, das negatividades e do que se consideram deficiências e limitações dos “destinatários”, ou “grupos-alvo”, para a tentativa de sua superação, em vez de partir da cultura, da experiência vivida e da “leitura do mundo” dos participantes, em direção à sua revitalização e problematização críticas. Insiste-se em lógicas vocacionalistas e de modernização, de tipo exógeno e hierárquico, por vezes no quadro da prestação de serviços de formação e da comercialização de experiências de aprendizagem, outras vezes ainda no contexto de programas públicos de feição assistencialista e finalista. Em ambos os casos, corre-se sérios riscos de se recuperar o “extensionismo” e as suas dimensões antidialógicas, de “domesticação” e de “normalização”, que foram analisados por Freire (1975a). As lógicas referidas são próprias das abordagens tecnocráticas da aprendizagem para o trabalho, desprezando o fato de nem todas as formas de educação técnica e vocacional poderem ser consideradas decentes e justas, de qualidade democrática e social para todos, incorporando necessariamente processos de participação na decisão e na discussão dos valores, objetivos, conteúdos e processos, formas de organização e avaliação da formação profissional e não aceitando a sua insularidade face a um projeto de educação integral e de formação geral.

Na sua crítica à reorientação da educação em função da mundialização da economia liberal, assente na promoção de competências profissionais mais ou menos atomizadas, Gelpi (2009) observou os perigos do tecnicismo, da

pura adaptação e da coisificação dos seres humanos, chegando a recordar a necessidade de também sermos capazes de “aprender a desaprender”, transcendendo as lógicas estritas e mais imediatistas das qualificações e competências de preparação para a vida, inclusive para abrir espaços para uma educação promotora de identidades.

Nesse quadro de referência, as críticas à subordinação da educação ao longo da vida a objetivos produtivistas e consumistas, ao “crescimento máximo”, ou ilimitado, à sua crescente tendência para a escolarização e a formalização, sob modalidades que chegam a ser obrigatórias, com objetivos típicos das “escolas convencionais” e dos seus “pacotes educativos”, dirigidos a um “consumidor curricular competitivo”, configuram, de acordo com a crítica illichiana, uma educação permanente como “instituição manipulativa”, transformada em “ferramenta” de opressão e alienação. Uma educação que, ao longo da vida, partilha com as escolas “obrigatórias, intermináveis e competitivas” e com educadores sempre “dispostos a derrubar as paredes das salas de aula, com a finalidade de transformar toda a cultura numa grande escola” (ILLICH, 1977, p. 118), aquilo que Illich designa por “institucionalização alienante da vida”, “separando educação da realidade e trabalho da criatividade” e “ensinando a necessidade de ser ensinado” (ILLICH, 1977, p. 87), uma vez que “o aprender por si próprio é olhado com desconfiança” (ILLICH, 1977, p. 23).

Mais humanos e livres?

De raiz inteiramente distinta é a educação permanente ou ao longo da vida entendida enquanto projeto de humanização e de transformação, justificada por Paulo Freire nos seguintes termos:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse económico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude (FREIRE, 1997, p. 20).

Como esclarece o autor, os seres humanos são não apenas seres inacabados, mas, também, os únicos que têm consciência de seu próprio inacabamento:

Isto significa ser o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente da sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo. Um ser que, tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação (FREIRE, 1997, p. 18).

De acordo com uma concepção antropológica embadada, simultaneamente, no “inacabamento” do ser humano e no fato de este nascer “programado para aprender”, ou seja, de se encontrar biológica e socialmente condicionado, mas não determinado, Freire conclui que os seres humanos apresentam uma “vocação ontológica para ser mais”. Por isso estão em permanente processo de educação e aprendizagem, muito além dos limites institucionais da educação escolar, sendo dotados de uma “curiosidade epistemológica” para saber mais, questionar o mundo e indagar acerca da sociedade em que vivem e da cultura que constroem. Para Freire, mais do que a aquisição de competências sociais e de qualificações e habilidades para o trabalho, a educação permanente representa um contributo indispensável à humanização dos seres humanos e à realização de sua vocação intelectual, por intermédio da interpretação crítica do mundo e da participação ativa e responsável no processo de sua transformação.

Em tempos de crise, a educação de adultos no contexto de uma educação ao longo da vida não apenas representaria um recurso para a interpretação crítica das causas da crise como também para a compreensão profunda da natureza da crise; a maior responsabilidade, no entanto, seria participar ativamente na busca de processos de transformação da economia e da sociedade, em função de sua vocação de humanização, nesse sentido *educando a crise*, ou seja, problematizando-a e afrontando-a em termos políticos e culturais, de valores e interesses, de relações de poder e de outros recursos distribuídos assimetricamente. Esses procedimentos romperiam o círculo vicioso das explicações ideológicas e das soluções convencionais que, com frequência, representam mais instrumentos de gestão e aprofundamento da crise do que propriamente desua superação. É exatamente nesse processo de legitimação da crise e das condições estruturais de sua emergência que se torna crucial evitar a institucionalização de processos de educação e formação com objetivos apenas paliativos, de mera gestão da crise, os quais buscam somente amortecer os efeitos mais negativos e mais dramáticos da precariedade e das elevadas taxas de desemprego estrutural, “um inútil delito contra o homem” (GELPI, 2008, p. 52), mas que, na prática, contribuem para a reprodução da crise e, em geral, para piorar as condições de dependência e de alienação dos agora designados “destinatários” ou “utentes”.

A incompletude, sendo própria da nossa condição humana, não pode, portanto, ser aceita como fonte de déficits ou lacunas, passíveis de remediação por meio da ideologia vocacionalista das competências e habilidades funcionais. Como em idêntica linha sustenta Gelpi,

Uma humanidade ‘humana’ requer não só sentimentos humanos, mas também habilidades que não sirvam unicamente para a produção do mercado. Para isso, são

importantes as habilidades para a sobrevivência, a alegria, o prazer, um comportamento criativo e a compreensão intercultural, internacional e interétnica (GELPI, 2008, p. 54).

A simples adaptação ao mundo não pode, nessa perspectiva, ser assumida como objetivo central da educação de adultos e ao longo da vida, pois sua vocação se dará a fim de possibilitar a transformação dos seres humanos em sujeitos da história, participantes livres, ativos e responsáveis, agindo individual e coletivamente no processo de “refazer o mundo”. Também por essa razão as lutas sociais por mais democracia, autonomia e poder de decisão representam, para Freire, verdadeiros processos educativos, capazes de ensinar a democracia por intermédio de práticas de decisão e do exercício da participação ativa. Representam, por isso, possibilidades de inserção e de “emersão”, ou de “inscrição”, contrariando a tendência para a passividade, a alienação e a não inscrição que, conforme José Gil (2005), herdamos de uma educação que nos ensinou a irresponsabilidade e o “medo de existir”, que nos infantilizou e apassivou. Uma tendência que já havia sido, igualmente, registrada por Freire (1975b) em sua “Pedagogia do oprimido”, quando se refere ao “medo da liberdade”, ao fatalismo e à “desproblematização” do futuro. Ora, uma educação e formação no – e pelo – regime do medo, da falta de confiança e de esperança no futuro, em permanente estado de insegurança ontológica ou de submissão, assistencialista e estigmatizadora, é absolutamente incompatível com uma educação ao longo da vida como prática de liberdade e, em termos illichianos, de natureza “convivencial”, capaz de estabelecer intercâmbios livres, formas de comunicação, redes de cooperação e outras estruturas relacionais (ILLICH, 1977, p. 96-102).

Conclui-se que também a aprendizagem e a educação para o trabalho, no âmbito de uma abordagem crítica e transformadora de educação de adultos, visam criar condições para a mobilização a favor do trabalho decente e com significado, contra a subordinação dos cidadãos e a alienação dos trabalhadores, superando o estatuto de simples instrumentos técnicos e de ajustamento, como se nossos problemas pudessem ser resolvidos pela adaptação funcional dos indivíduos aos imperativos da economia e às políticas de ajustamento e de austeridade que são apresentadas como resposta à crise, sem intervenção substancial na mudança das condições estruturais de nossa existência coletiva. Tal atitude apenas nos tornaria mais competitivos e úteis, mas não mais humanos e livres.

Referências bibliográficas

- BARROS, Rosanna. *Genealogia dos conceitos em educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Chiado Editora, 2011.
- FAURE, Edgar. *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand, 1977. (1ª ed. 1972).
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 3.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975a. (1ª ed. 1969).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento, 1975b.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- GADOTTI, Moacir. *Educação popular e educação ao longo da vida*. 2016. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELIV_Gadotti.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2016.
- GELPI, Ettore. *Conciencia planetaria: investigación y formación*. Xàtiva: Edicions del CREC, 2006.
- GELPI, Ettore. *Educación permanente: la dialéctica entre opresión y liberación*. Xàtiva: Edicions del CREC, 2005.
- GELPI, Ettore. *Formación de personas adultas: inclusión y exclusión*. Xàtiva: Edicions del CREC, 2009.
- GELPI, Ettore. *El trabajo: utopía cotidiana*. Xàtiva: Edicions del CREC, 2008.
- GIL, José. *Portugal, hoje: o medo de existir*. Lisboa: Relógio d'Água, 2005.
- ILLICH, Ivan. *A convivencialidade*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1976.
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- LIMA, Licínio C. *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- LIMA, Licínio C. *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem"*. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, Licínio C.; GUIMARÃES, Paula. *European strategies in lifelong learning: a critical introduction*. Opladen: Barbara Budrich Publishers, 2011.
- O'BRIEN, Martin; PENNA, Sue. *Theorising welfare: enlightenment and modern society*. Londres: Sage, 1998.
- TORRES, Carlos Alberto. "Dançando no convés do Titanic: a educação de adultos, o Estado-nação e os novos movimentos sociais". In: TEODORO, A.; JEZINE, E. (Orgs.). *Movimentos sociais e educação de adultos na Ibero-América*. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

EPJA vs CONFITEA VI, grandes propósitos, escenarios retadores, algunos avances

Yadira Del Carmen Rocha Gutierrez

Celebramos la realización del Seminario Internacional de Educación Permanente CONFITEA +6 que se organiza para realizar un balance intermedio del Marco de Acción aprobado y consensuado en la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos realizada en diciembre del año 2009 en Belén do Pará, Brasil. Desde el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, aportamos al balance, a partir del análisis realizado al Segundo Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos “Repensando la Alfabetización”, publicado en 2013 por el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UNESCO-UIL) y del estudio realizado a los informes nacionales presentados por veintitrés países a la Oficina Regional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Así mismo, tomamos en cuenta las diversas reflexiones e investigaciones que sobre la Educación de Jóvenes y Adultos han desarrollado destacados educadores y educadoras Latinoamericanos y Caribeños en estos últimos 6 años a partir del conocimiento, la investigación y la experiencia en este campo.

Algunas necesarias consideraciones

Asumimos plenamente el principio de que la Educación de Personas Jóvenes y Adultas es un derecho humano, del que han estado tradicionalmente excluidos, lo que en el preámbulo del Marco de Acción de CONFITEA VI se expresa de la siguiente manera: “La educación de adultos se reconoce como un elemento esencial del derecho a la educación y se deben de trazar un nuevo y urgente curso de acción para posibilitar que todos los jóvenes y adultos ejerzan ese derecho”, igualmente nos sentimos identificados en el reconocimiento que en el Marco de Acción se hace en cuanto a reconocer que el pleno ejercicio del derecho está condicionado por consideraciones de política, gobernanza, financiación, participación, inclusión, equidad y calidad.

Los informes consideran que en nuestra región de América Latina y el Caribe existen más de 34 millones de personas adultas que carecen de conocimientos básicos de lectura y de escritura. El 55% de ellas son mujeres y 110 millones de personas jóvenes y adultas en plena edad activa que no han finalizado los estudios de primaria. Esta última cifra supone que el 40% de la población de

América Latina no ha finalizado la educación primaria¹ y, por ello, se encuentra en una situación similar a la de las personas analfabetas.

Lo que demuestra que la educación como un derecho social no se está enfocando hacia la equidad e igualdad de oportunidades, las personas jóvenes y adultas requieren de formas de acceso cada vez más amplio a las ofertas educativas y que estas sean pertinentes y de calidad, si bien se reconoce que ha habido algunos avances en cobertura muy poco se hace en el continente para acercarse a hacer de la educación de jóvenes y adultos un ejercicio real del derecho a la educación.

Por su carácter de derecho habilitante, la educación es el instrumento esencial para que los niños, jóvenes y adultos marginados puedan salir de la pobreza y participar plenamente en la vida social. Se comprueba que generalmente los principales esfuerzos de los gobiernos han estado dirigidos a la educación formal y escolarizada de la niñez, y marginalmente atendido el derecho de las personas adultas de fundamental e igual importancia.

Nos preocupa que la EPJA en esta región enfrenta retos mayores a nivel económico, social y político, incluyendo: pobreza; falta de trabajo; exclusión social; creciente segregación urbana; migración interna e internacional; violencia; racismo y sexismo; analfabetismo concentrado todavía en unos pocos países, en las áreas rurales, entre las mujeres y entre los pueblos indígenas.

Reafirmamos el enfoque del aprendizaje a lo largo de la vida, el que fue reafirmado nuevamente en el reciente Foro Mundial de la Educación realizado en mayo del 2015 en Imcheon, Corea, cuyo objetivo se expresa en “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, para todos, de aquí a 2030. El enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida, que viene enfatizándose desde el año 1990 y 2000, sigue siendo un paradigma o aspiración que más allá de la retórica exige un giro también con **la actual concepción del desarrollo y en coherencia de los sistemas educativos**.

El reconocimiento del papel del aprendizaje a lo largo de la vida en el desarrollo personal, económico y social de los jóvenes y personas adultas, avanza lentamente en apropiación, comprensión y acción de parte de muchos gobiernos y sectores sociales y económicos, no obstante tiene que ver con el compromiso histórico de transformar la vida de las personas mediante una nueva visión holística e integral de la educación, este enfoque nos permite conceptualizar

1 El Informe Regional de Monitoreo de EPT 2003 (UNESCO 2003) señala que las tasas de matrícula en educación primaria son muy altas (94%) en América Latina y el Caribe pero que el 40% de los niños no termina la educación primaria. Las tasas de matrícula en secundaria son sólo del 62% y menos de un tercio de los jóvenes latinoamericanos completa estudios secundarios.

de manera promisorio una EPJA centrada en las necesidades de aprendizaje de los sujetos, como un fenómeno cultural complejo que involucra diversos actores, sus culturas, sus lenguajes, su género sus edades, sus territorios, sus saberes, sus organizaciones y sus “sentidos” o proyectos de vida, pensando en la dinámica de la demanda social y diseñando nuevas formas institucionales para una política pública de EPJA.

La ideología o enfoque deficitaria, remedial y compensatorio atribuido tradicionalmente a la educación de personas adultas, aún subsisten, y de ahí la necesidad de revisar los estereotipos asociados a los educandos jóvenes y adultos en las políticas educativas donde se mencionan como ignorante/carente/pobre/vulnerable/en desventaja/en riesgo, en vez de caracterizarlo en función del sujeto de derechos que posee y recrea un conocimiento que es esencial para la vida humana y para la preservación del planeta. En el enfoque de Freire, la EDJA no sólo era una educación compensatoria o remedial sino una “nueva forma de educar los sujetos oprimidos para construir una sociedad justa”

Por la importancia que amerita la educación de personas adultas y por la incipiente atención mundial y continental nos preocupa que hubo una reducción de los objetivos y metas en el planteamiento de la educación de jóvenes y adultos en el Foro Mundial sobre la Educación realizada en Imcheon, Corea 2015, por consiguiente en el Marco de Acción de los Objetivos del Desarrollo Sustentable, contradiciéndose con las brechas existentes y no vinculándolo con los compromisos de la CONFINTEA VI que tienen mayores aspiraciones. Así el objetivo 4.3 plantea “Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria y el objetivo 4.4, expresa: Para 2030, aumentar en un [x] % el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

Nos preocupa que el enfoque de educación que se devela para los próximos 15 años hace mayor énfasis la necesidad de garantizar que el aprendizaje de los jóvenes y adultos haga énfasis en el servicio de la sociedad de mercado, es decir una educación para lo que la sociedad de mercado necesita como fuerza de trabajo y masa de consumo. La adopción de este enfoque trae consigo plantearse la relación de la EPJA con las necesidades de formación de llamado capital humano por parte de las empresas, y por consiguiente apunta a fortalecer la capacidad del modelo económico actual para satisfacer una población “educada a través de empleos decentes y emprendimiento”; como modelo del éxito de la sociedad de mercado controlada por el 1% de la

población mundial² define cómo debe de crecer la educación, cuáles deben de ser sus contenidos y prioridades.

Consideramos que en nuestro continente se hace preciso diseñar una ruta alternativa a esta visión “laboral” o “profesional” resignificándola también como una educación para el desarrollo humano verdaderamente sustentable, donde las competencias y capacidades de los sujetos se forman no solamente para responder a las exigencias de la economía de mercado sino principalmente a los requerimientos del “buen vivir”, de la participación ciudadana y del desarrollo de la capacidad humana de actuar, pensar, imaginar y comunicarse en la sociedad como condición para el desarrollo de una “sociedad de sujetos” y no de objetos para el mercado de consumo y de lapidación de la naturaleza.

Consideramos que la Educación Popular, como apuesta pedagógica y antropológica nacida desde el Sur, coherente con nuevos paradigmas que exigen los escenarios del siglo XXI, es una referencia teórica y metodológica en la educación de jóvenes y adultos para nuestro continente, la que le da identidad y opera en la constitución y fortalecimiento de sujetos sociales y políticos, en el necesario proceso de re-significación de los fines y prácticas de la educación, como proyecto político pedagógico, ético que aporta a una educación transformadora. Apostamos por el desarrollo de la ciudadanía activa en contraposición con una educación que centra su apuesta principalmente en producir mano de obra barata.

Apostamos a la transformación social y, por lo tanto, es necesaria la refundamentación de un nuevo tipo de educación que favorezca no al individualismo y a la competencia sino a la solidaridad y a la cooperación, que son la base de la organización. En América Latina, esta perspectiva nutrida por la corriente histórica de la educación popular afirma la dimensión política de la educación, la centralidad de la constitución de sujetos y la construcción de poder desde los sectores subalternos para reconfigurar los espacios públicos, profundizar la participación ciudadana y las lógicas de inclusión social.

Múltiples experiencias de EPJA desde el enfoque de la Educación Popular fuera y dentro del sistema educativo a lo largo y ancho de América Latina y el Caribe, dan cuenta de los cambios que se desarrollan en los actores sociales transformando sus prácticas, su vida personal y la de sus entornos. El enfoque de la EP lo entendemos como un marco conceptual y corriente política pedagógica que se construye en interrelación de los actores sociales con su contexto.

2 OXFAM INTERNATIONAL. (2015, 19 de enero). El 1% más rico tendrá más que el resto de la población. Recuperado de: <<https://www.oxfam.org/es/sala-deprensa/notas-de-prensa/2015-01-19/el-1-mas-rico-tendra-mas-que-el-resto-de-la-poblacion>>.

Consideramos que la alfabetización como parte del derecho a la educación y como bien público es un punto de partida, necesario pero no suficiente, para que cada sujeto en el siglo XXI pueda continuar y complementar sus aprendizajes a lo largo de toda la vida y ejercer así sus derechos ciudadanos por tanto el desafío es pasar de una alfabetización inicial a una visión y una oferta educativa amplia que reconozca y valide los aprendizajes hechos por las personas no solamente en la edad adulta sino a lo largo y ancho de la vida: en la familia, en la comunidad, en el trabajo, a través de los medios masivos, en la participación social, en el ejercicio mismo de la ciudadanía.

El Marco de Acción de Belén reafirma el concepto de Alfabetización como un continuo de la política y la acción de los Estados, no obstante nos preocupa que en el informe de la UNESCO-UIL “Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos a lo largo de Toda la Vida; Repensando la Alfabetización”, se exprese que continua prevaleciendo una amplia gama de enfoques, incluyendo los que se adoptaron en los años 60” del siglo pasado y que debido a la lentitud y la desigualdad de los avances, 757 millones de adultos, dos terceras partes de los cuales son mujeres, no poseen las nociones básicas de lectura y escritura. También se ven afectados en una proporción desmesurada otros grupos marginados, como las minorías étnicas y lingüísticas, las personas con discapacidad, los habitantes de las zonas rurales y los niños sin escolarizar. Se afirma que es probable que al menos 250 millones de niños en edad de cursar enseñanza primaria lleguen a la edad adulta sin haber adquirido las competencias de alfabetización funcional necesarias para participar plenamente en la sociedad.

Sin negar de que en los últimos años se han presentado avances enormes y sostenidos para disminuir el analfabetismo en nuestro continente, los datos relevan la marginación de los objetivos relacionados con los jóvenes, la alfabetización de adultos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. El ciclo del analfabetismo y la educación de mala calidad perpetúan las disparidades socioeconómicas y la desigualdad de oportunidades y pone en peligro la sostenibilidad de las sociedades.

Que hemos hecho a partir de CONFITEA VI

Al Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, nos retó el compromiso de dar vida y seguimiento a los acuerdos de la CONFITEA V y VI, en función de ello hemos redoblado nuestras alianzas con las redes, tales como: Campaña Latinoamérica y Mundial por el Derecho a la Educación (CLADE), Foro Social Mundial, ICAE, REPEM, FLACSO, CLACSO y otras de carácter nacional y local que trabajan por “Otro mundo es posible”. Es importante señalar que el proceso Post 2015 ha significado el debate sobre los nuevos

paradigmas de desarrollo, así como el debate por el derecho a una educación equitativa, inclusiva y de calidad³, hemos planteado las nefastas consecuencias de un modelo de desarrollo capitalista que ha agudizado las brechas sociales, económicas y medioambientales, que se expresa en mayor injusticia, exclusión, desigualdad en millones de personas, que se expresa también en la educación.

Mantenemos un diálogo abierto con todas aquellas instituciones públicas y privadas, nacionales e internacionales que valoran el aporte de la sociedad civil en la construcción de posicionamientos y políticas de Alfabetización y de Educación de Jóvenes y Adultos, lo hemos realizado junto a la lucha por un orden político, social, educativo, cultural y económicamente justo con una visión emancipadora y ética que parte por reivindicar el derecho a la educación de todos y todas, como una llave para alcanzar todos sus derechos.

En América Latina y el Caribe, se han realizado una cantidad importante de iniciativas y eventos, después de la V y VI CONFINTEA en la que se ha dado seguimiento tanto al debate conceptual como a la búsqueda de mejores políticas públicas a favor de las personas jóvenes y adultas, hemos venido valorando la necesidad de ir más allá de la incidencia en los temas específicos de cada red y empezamos la conformación de espacios de intercambio de aprendizajes, de análisis de la coyuntura internacional y de identificación de espacios y temas comunes de incidencia, lo que ha posibilitado que desde las OSC se realicen verdaderos ejercicios de diálogo, de encuentro multicultural, de aceptación de las diferencias, de búsqueda de consensos, de identificación de desafíos comunes, de establecimiento de compromisos viables y de voluntades creíbles. Como producto de todo este proceso tenemos una serie de publicaciones que sintetizan la riqueza de planteamientos, interrogantes, reflexiones críticas y propuestas que se han ido generando en torno a la EPJA. Es en este marco es que ubicamos nuestra participación como sociedad civil en la VI CONFINTEA y ahora en la reunión internacional de seguimiento.

La participación de las OSC, en sus múltiples en sus múltiples expresiones, se ha colocado como uno de los factores centrales de la diversas Conferencias Mundiales relativas a la Educación, enfatizando en la agenda de la EPJA desde posiciones de exigencia y avanzada sobre la necesidad de ampliar visiones, conjunción de esfuerzos y de recursos y para establecer compromisos concretos en cada uno de los campos sociales de las conferencias.

3 Campaña Mundial por el Derecho a la Educación, el Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE), La Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), El Consejo de Educación Popular de América latina y el Caribe (CEAAL), la Red de Mujeres: Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM), Foro Social Mundial de Educación (FSME), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), la Red Planetaria de derecho ambiental participamos articuladamente en estos procesos.

Consideramos que la actuación de la sociedad civil ha ido adquirido al menos tres expresiones frente a las conferencias y los temas globales: A) la de incidencia, cada vez más organizada y especializada, en las visiones, contenidos y diseño de políticas y compromisos en las conferencias. B) la de rechazo y descalificación, especialmente en las conferencias con temas económicos organizadas por los organismos financieros multilaterales a los que cada vez más se les cuestiona su legitimidad y el poder desmedido que tienen. C) la de construcción de alternativas globales afirmando la necesidad de repensar y reorientar las lógicas del comercio internacional, del desarrollo económico y social y la profundización de las democracias. Esta última expresión tiene en el Foro Social Mundial su formulación más acabada.

Que ha pasado en los seis temas que relevó la CONFINTEA VI en América Latina y el Caribe?

Todo este proceso regional en torno a la EPJA y el esfuerzo de articularlo en el marco del seguimiento a la CONFINTEA VI se ha desarrollado en un contexto complejo en nuestra región, llena de paradojas, de injusticias estructurales y de búsqueda y construcción de alternativas. Una de las principales paradojas que enfrentamos es que al mismo tiempo que en la región se han ampliado los procesos de democratización y de conciencia ciudadana se ha extendido la pobreza, se ha agudizado el desempleo y se ha deteriorado el tejido social, lo que pone en debate la calidad de nuestras democracias, el rol del Estado como garante de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales y sobre la responsabilidad de la sociedad civil.

El estudio del CEAAL titulado “A Paso Lento” está basado en un monitoreo y análisis que se realizó a una muestra de informes nacionales presentados por veintitrés países a la Oficina Regional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el año 2013.

1. Argentina	9. Costa Rica	17. México
2. Bahamas	10. Cuba	18. Panamá
3. Barbados	11. Ecuador	19. Paraguay
4. Belice	12. El Salvador	20. Perú
5. Bolivia	13. Guatemala	21. República Dominicana
6. Brasil	14. Guyana	22. San Vicente y Granadinas
7. Chile	15. Honduras	23. Uruguay
8. Colombia	16. Jamaica	

En este proceso ha habido una gran riqueza de análisis y reflexiones que sería difícil mostrar en este reporte, pero hacemos un intento por presentar las principales tendencias o hallazgos encontrados en el estudio realizado por

el Grupo de Incidencia en Políticas (GIPE) del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), las que coinciden, complementan o ratifican las expresadas en el Segundo Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos “Repensando la Alfabetización”, publicado en 2013 por el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO-UIL) y ambos informes monitorean el progreso efectuado desde 2009 en los seis campos de política y acción especificados en el Marco de acción de Belém: Política, Gobernanza, Financiación, Participación y Calidad.

Políticas. Se declara en el Marco de Acción de CONFINTEA VI que las políticas y las medidas legislativas relativas a la educación de adultos tienen que ser globales, incluyentes e integradas en una perspectiva de aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, basadas en enfoques sectoriales e intersectoriales, y abarcar y vincular todos los componentes del aprendizaje y la educación. En el ámbito de la política, en el estudio se relevan dos hallazgos:

1) Existen leyes alusivas a la EPJA, por tanto el problema no está en la carencia de leyes, de los 23 países que presentaron reportes solamente uno (Barbados) no cuenta con legislación o políticas que se refieran especialmente a la educación de personas adultas y alfabetización. Lo que quiere decir que la amplia mayoría cuenta con disposiciones formales que explícitamente apoyan procesos especialmente dirigidos a esta población. Contar con leyes, mandatos o políticas no asegura que la acción pública esté dirigida eficientemente hacia la población indicada y en la forma indicada. Pero constituye un elemento de orden formal que permite la realización de procesos así como puede ser una manifestación de la voluntad política de ofrecer educación sistemática a la población adulta. En los marcos legales se reconoce la importancia de que el Estado oferte servicios de EPJA pero es preciso señalar que estos necesariamente deberán tener un giro o una reinversión si la opción de los países es organizar sus sistemas educativos desde el paradigma de la educación-aprendizaje durante toda la vida como atributo de la democracia y un derecho de los pueblos.

2) Menos de la mitad de los países ha formulado o actualizado planes de acción después de la CONFINTEA VI. Solo 11 de los 24 países reportan haber hecho nuevos planes o reformulaciones después de la celebración de la CONFINTEA VI (diciembre de 2009). Tres años después de los acuerdos de CONFINTEA VI más de la mitad de los países de la región no habían modificado ni actualizado sus planes. Esto representa una irrelevancia absoluta para los compromisos y mecanismos internacionales de monitoreo realizados por la UNESCO y el conjunto de la Comunidad Internacional. Este aspecto es altamente ilustrativo de la falta de interés e implicación que muchos gobiernos e instituciones públicas ha acusado reiteradamente desde las diversas ocasiones en que los gobiernos han asumido compromisos que posteriormente no llegan a la implementación.

Este caso puede interpretarse como una alta posibilidad de que las metas sean nuevamente incumplidas y que nuevas reuniones mundiales o continentales contribuyan muy poco para que éstas sean alcanzadas. Finalmente es la voluntad política de las entidades gubernamentales la que determina los niveles de alcance de estas metas. De las acciones orientadas para planificar y promover el conocimiento de los acuerdos del Marco de Acción de Belén, ninguna de estas acciones son reportada por la mitad de los países y no se observa que existan convocatorias oficiales desde los Gobiernos para trabajar o elaborar nuevas políticas de EDJA en el marco de las propuestas de la CONFINTEA VI y que obedezcan a una voluntad de hacer un giro sustancial en la EPJA tanto es sus diseños institucionales como en los planes de inversión, con excepción de Uruguay, Bolivia, Perú, Brasil.

Gobernanza. Se expresa en el Marco de Acción de Belén que la buena gobernanza facilita la aplicación de la política de aprendizaje y educación de adultos de manera eficaz, transparente, responsable y equitativa. La representación y la participación de todas las partes interesadas son indispensables para garantizar que sea receptiva a las necesidades de todos los educandos, especialmente de los más desfavorecidos. En relación a este aspecto el análisis de los informes de los 23 países revela dos hallazgos importantes a saber:

1) Los educandos en la mayoría de los casos no han tenido participación la discusión de los planes nacionales. Un total de 14 de los 23 países indican que los educandos de los procesos de alfabetización y educación de personas adultas, no han tenido participación en la discusión de las políticas y planes que se les ofrecen. Este factor responde a un concepto de verticalidad en el manejo de la política pública y a la tradicional ausencia de mecanismos de participación social.

Reportan participación de las y los educandos los siguientes: Perú reporta la realización de una “consulta ciudadana” a partir de la cual han sido formuladas las políticas y planes. Paraguay reporta la realización de “círculos populares” por medio de los cuales se habría logrado una amplia participación. Guyana reporta haber realizado “consultas populares”. El Salvador indica que estar en el proceso de la Política de Educación de las Personas Jóvenes y Adultas, en donde están participando representantes de los educandos. Brasil indica la celebración de “conferencias municipales e intermunicipales” en las que los educandos han tenido participación, así como en la participación en foros que se realizan para el efecto. Bolivia reporta la realización de “cumbres sociales, encuentros y talleres”.

Estos esfuerzos por propiciar la participación de las y los educandos son muy valiosos en la medida que hacen posibles una participación sustantiva y consciente. Están en la dirección correcta y son esfuerzos que deben ser profundizados y regularizados para que se constituyan en formas comunes de participación.

2) Se advierte una multiplicidad de instituciones involucradas. Los informes reportan que generalmente los procesos están a cargo de entidades públicas en la parte rectora, mientras que en la implementación hay una gran cantidad de entidades no gubernamentales.

A pesar que la información proporcionada por los informes oficiales es muy general y dispar, se puede indicar que en todos los casos la presencia del Estado se da por medio de diversas entidades. En la gran mayoría de los casos se trata de los ministerios o secretarías de educación las que están al frente. Salvo el caso de Guatemala en donde existe una entidad estatal multisectorial que es la rectora para el país. En los todos los casos hay presencia y coordinación de otros ministerios de Estado y en algunas casos instituciones específicas que se relacionan en sentido amplio con la EPJA. La presencia de la sociedad civil se da de manera constante en todos los casos. Esta participación es diversa desde casos como Cuba en donde la presencia de las instituciones del Estado es muy superior a las de otras instituciones, hasta aquellos casos en los que la presencia de entidades no gubernamentales es muy importante.

Financiación. Se parte de considerar que el aprendizaje y la educación de adultos son una inversión valiosa que produce beneficios sociales al crear sociedades más democráticas, pacíficas, integradoras, productivas, saludables y sostenibles. Las inversiones financieras importantes son esenciales para asegurar la prestación de un aprendizaje y una educación de adultos de calidad.

El Informe No 2 de la UIL/GRALE expresa que el primer reto para analizar la financiación de la educación de adultos es la dificultad para evaluar precisamente tanto las necesidades de inversión como las realidades de la inversión. El aprendizaje y la educación de adultos están relacionados con una gama de objetivos de política sociales y económicos, por lo que también se financian mediante un sinnúmero de maneras directas e indirectas entre los ministerios, así como entre fuentes de los sectores público y privado. Por consiguiente, la carencia de información sobre la inversión es inevitable. Muchos Estados Miembros no pudieron ofrecer información precisa sobre la financiación en sus informes nacionales de progreso, se considera que se requerirá mucho esfuerzo antes de que se pueda disponer de datos válidos y fiables sobre los costos de la educación de adultos a nivel nacional e internacional.

Si bien en el estudio realizado por el GIPE/CEAAL a los Estados no informan sobre este aspecto, si podemos percibir desde nuestros países que no se ha intencionado en la mayoría una clara voluntad política para asignar los recursos necesarios para el pleno ejercicio del derecho a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

En la declaración de Foro de las OSC de cara a CONFINTEA VI, se expresaba que los Estados deben comprometerse con asignar como mínimo un 6% de su PBI a la Educación, y dentro del presupuesto para la educación, a asignar un mínimo del 3 al 6% a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, dando prioridad a la alfabetización.

Participación, inclusión y equidad. Se planteó que la educación inclusiva es fundamental para alcanzar el desarrollo humano, social y económico. Dotar a todos los individuos para que desarrollen su potencial contribuye de manera importante a alentarlos a convivir armoniosa y dignamente. Nadie puede ser objeto de exclusión por su edad, sexo, origen étnico, condición migratoria, idioma, religión, discapacidad, condición rural, identidad u orientación sexual, pobreza o por haber sido desplazado o encarcelado. Es especialmente importante combatir los efectos acumulados de múltiples desventajas.

El estudio revela para ese aspecto que la mayor parte de programas no tienen destinatarios específicos. La mitad de los países desarrollan programas dirigidos a la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas sin que éstos estén dirigidos prioritariamente a grupos poblacionales determinados. Generalmente estos países solo identifican a la población meta como “población vulnerable”. En el caso de la otra mitad de los países, que reporta algún grupo destinatario específico, se puede indicar que los principales grupos destinatarios son: indígenas, mujeres, jóvenes, campesinos, y afro descendientes en los siguientes porcentajes: Indígenas: 30%; Mujeres: 26%; Jóvenes: 17%; Campesinos: 17%; Afro descendientes: 9%; Otros: 1% .

Calidad. Se planteó en el Marco de Acción que la “calidad” del aprendizaje y la educación es un concepto y una práctica integral y pluridimensional que exigen se les preste atención constantemente y se desarrollen permanentemente. Para fomentar una cultura de la calidad en el aprendizaje de adultos se requiere que el contenido y las modalidades conforme a las cuales se imparte la enseñanza sean pertinentes, que se concentre en la evaluación de las necesidades de los educandos, que se adquieran múltiples competencias y conocimientos, que los educadores se profesionalicen, que se enriquezcan los entornos de aprendizaje y se potencie la autonomía de las personas y las comunidades.

En el estudio se revelan tres hallazgos relativos a la calidad, relativos a concepto como marco orientador, a las pertinencias de aprendizajes en una región multilingüe y el uso de la tecnología de la información.

1) En el enfoque o consideración de lo que se entiende por la EPJA en los países, se revela en la mayoría un concepto restringido de EPJA a pesar que sobre la materia existen definiciones que ofrecen una perspectiva abarcadora e incluyente de lo que es la educación de personas jóvenes y adultas, en los

informes oficiales se puede encontrar una tendencia a reducir el fenómeno hacia procesos escolarizados. Y más aún: se la reduce a procesos de alfabetización y a la educación básica, no tomando en cuenta la definición de Jomtien en 1990 que establecía que las políticas educativas debían orientarse a satisfacer necesidades “básicas” de aprendizajes. Esta lectura restringida ha llevado a reducir los recursos para la EPJA, a aligerar las metas y a la escolarización, lo que la ha desarticulado de los requerimientos y necesidades de las comunidades y los territorios y ha estancado las didácticas y las metodologías. Es una tendencia el enfoque de que los procesos no formales se vayan paulatinamente formalizando.

2) Otro hallazgo relativo a la calidad tiene que ver con la pertinencia de los aprendizajes, sobre ello el estudio revela que a pesar de ser Latinoamérica y el Caribe una región multicultural y plurilingüe, no en todos los casos los países tienen definida una política respecto a la lengua o las lenguas de enseñanza una región plurilingüe y multicultural. Las lenguas originarias no están en la oferta regular y no hay en todos los casos una política sobre la lengua de enseñanza para personas adultas. La mayor parte de los países no realiza procesos de alfabetización en los idiomas indígenas de los respectivos pueblos y culturas. Solo 11 de los 24 reportes existentes (46%) reconocen el desarrollo de procesos de alfabetización en otros idiomas que no sean los idiomas oficiales y de uso nacional. Rara vez se evalúan e investigan las necesidades de aprendizaje de los Jóvenes y Adultos en el proceso de planificación para determinar apropiadamente el contenido, la pedagogía, la modalidad de enseñanza y la infraestructura de apoyo.

Menos de un tercio de los países de la región reporta contar con materiales par alfabetización en idiomas indígenas, lo que significa que varios países reportan procesos alfabetizadores en idiomas indígenas pero utilizan materiales en idiomas nacionales o simplemente no utilizan materiales. Este aspecto es de importancia muy alta en algunos contextos y si bien se reconoce que no en todos los países este aspecto tiene importancia, es conocido que en mucho otros constituyen un aspecto central, considerando que generalmente las comunidades en las que el fenómeno del analfabetismo está más presente, típicamente son comunidades indígenas y rurales y hablantes de idiomas diferentes de la lengua nacional. Llama la atención que de acuerdo con los reportes oficiales 13 de los 23 países indican no tener una política específica a este respecto. Solo 11 de ellos afirmó contar con una política para tal propósito. Entre ellos países con importante diversidad cultural y con presencia de varios idiomas Bolivia, Brasil, República Dominicana, Ecuador, Guatemala, Cuba, México, Paraguay y Perú.

3) El tercer hallazgo tiene que ver con que la tecnología ha llegado a los procesos de alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas. Dos tercios de los

países de la región han incorporado el uso de la tecnología como parte de los procesos de aprendizaje en alfabetización y/o educación de personas adultas. Se trata de un factor que puede incidir en la forma y la calidad de los procesos de aprendizaje y que ha venido ganando terreno en estos ámbitos. Los países que no reportaron el uso de tecnología son: Brasil, Belice, El Salvador, Guyana, Honduras, Paraguay, San Vicente y Surinam.

En este aspecto es necesario relativizar el uso de la tecnología, en particular porque ésta constituye no más que un medio que puede facilitar procesos de aprendizaje. De hecho, el primer obstáculo para el uso de la tecnología está relacionado con la disposición de condiciones físicas y de conectividad que hagan posible su funcionamiento. En todo caso, debe reconocerse como un factor positivo la disposición y uso de la tecnología en la mayoría de los países de la región.

Supervisar la puesta en práctica del Marco de Acción de Belém. Sobre este aspecto muy pocos países reportan rendir cuentas, evaluar y supervisar el cumplimiento de los acuerdos suscritos en CONFINTEA VI. Los sistemas estadísticos de las instituciones estatales responsabilizadas de la EPJA no reportan datos actualizados cuantitativos y cualitativos, más allá de meras descripciones de actividades que realizan.

A manera de recomendaciones

1) Urge realizar un reclamo continental por el escaso avance de la EPJA y el débil compromiso de los gobiernos con relación a los acuerdos asumidos en CONFINTEA VI. Esto implica promover la formulación de un plan regional como iniciativa para movilizar hacia el cumplimiento de los compromisos de la EPJA. Este reclamo alude a: 1) La rendición de cuentas por parte de los gobiernos respecto al cumplimiento de sus deberes. 2) La exigencia de derechos por parte de beneficiarios de programas de EPJA para una mayor calidad, flexibilidad y cobertura de los programas. 3) Por el lento avance de los compromisos. 4) la falta de priorización en la agenda social y educativa. 5) La falta de planes actuales y modificados después de CONFINTEA VI.

2) Aprovechar todos los espacios para reclamar un plan regional que reposicionen los compromisos de la EPJA que no están siendo cumplidos, en particular los que son parte de la CONFINTEA V y VI. Hay que hacer notar el status marginal, limitado o restringido que se le dio a la EPJA en el Foro Mundial de Educación, en los Objetivos de Desarrollo Sustentable, objetivo 4 y 5.

3) Se requiere movilizar una acción conjunta con otras redes hermanas la de región a fin de acumular fuerza social que pueda hacerse escuchar.

4) Desarrollar una interlocución directa con organismos y agencias internacionales para pedir una mayor priorización para la EPJA y para los

programas que la impulsen. Consideramos que los Estados y las agencias para la ayuda deben incrementar su asignación de recursos a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, la privatización debe ser desafiada de antemano, así como las condiciones macroeconómicas impuestas que socavan la inversión en educación.

5) Monitorear los informes de los diversos observatorios que dan seguimiento y ofrecen valoraciones sobre los avances de la CONFITEA VI y ODS en lo relativo a EPJA, incluyendo el observatorio con la UNESCO, el observatorio de la CLADE (Ampliando Voces) y otros que puedan surgir de las diversas alianzas y articulaciones.

6) Realizar investigaciones y publicaciones que profundicen en la situación y el cumplimiento de la CONFITEA VI, a la vez la falta de cumplimiento y priorización en el continente. El *Marco de Acción de Belén* relevó la necesidad de producción de indicadores relevantes sobre el aprendizaje de personas adultas. Se precisan puntos de referencia locales, nacionales e internacionales cuantitativos y cualitativos con el objetivo de seguir de cerca el estado de la situación.

7) Promover una visita del Relator de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación a varios países de la región para constatar esta situación entre otras y para visibilizar el problema. A la vez para fortalecer el reclamo a nivel internacional.

8) Definir un plan de demanda para el cumplimiento de los compromisos de la EPJA que pueda responder a las siguientes preguntas: ¿Qué hay que hacer en América Latina y el Caribe para que la EPJA se cumpla según los compromisos reconocidos?, ¿Cómo debe ser ese cumplimiento de compromisos?, ¿Qué pasos son prioritarios?, ¿Cuál es el tipo de EPJA que se puede esperar y al que aspiramos desde un paradigma de desarrollo desde la cosmovisión Latinoamericana y Caribeña que se oriente a promover, formar y garantizar la convivencia pacífica, la justicia, la equidad social, la paz, la solidaridad, la solución a las grandes crisis modernas (energéticas, alimentaria, recursos hídricos, desertificación, monetería-financiera y la más grave, la del cambio climático) que sean capaz de garantizar la sobrevivencia de la biodiversidad, de la diversidad cultural y la sobrevivencia no sólo de la especie humana sino también de toda expresión de vida en la tierra.

Referencias bibliográficas

CEAAL. *A paso lento...*: análisis de los avances en el cumplimiento de la CONFINTEA VI. Lima: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe/Grupo de Incidencia en Políticas GIP, 2013. Disponible em: <<http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/carta/a-paso-lento.pdf>>.

CÉSPEDES, Nélida. La CONFINTEA y el GRALE como procesos que deben tomarse en cuenta en el Post 2015, 2015.

CÉSPEDES, Nélida. *Los hitos del proceso Post 2015*: participación de los educadores y educadoras populares, 2015.

CONFINTEA VI. Conferencia Internacional de Educación de Adultos, 6. Belém, 2009. *Documento de incidencia de la sociedad civil*: Declaración final. Hamburgo: UNESCO-UIL, 2009.

CONFINTEA VI. Conferencia Internacional de Educación de Adultos, 6. Belém, 2009. *Informe final*: vivir y aprender para un futuro viable; el poder del aprendizaje de adultos. Hamburgo: UNESCO-UIL, 2009.

CLADE; CEAAL. *Declaración por el Derecho a la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas*: otro mundo es posible con una educación liberadora. Sep. 2009.

ICAE. *Educación en el contexto de múltiples crisis*: hacia FISC y CONFINTEA VI 15 al 30 de Octubre 2009; debate del ICAE sobre Educación, propuestas y desafíos. 2009.

LACAYO PARAJÓN, Francisco José. *Una propuesta de aproximación a la Educación de Adultos de los sectores populares*: la educación de adultos frente a los desafíos de la modernización. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Internacional de Egresados del CREFAL, 14-16 feb. 1996. Disponible em: <<http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1995-3/articulo2.pdf>>.

LACAYO PARAJÓN, Francisco José. *Una nueva cultura de la Educación: ¿Reforma Educativa o un Nuevo Paradigma de la Educación?* S.d.

OSORIO VARGAS, Jorge. *Claves para el desarrollo de la Educación de Personas Adultas en América Latina en la segunda década del siglo XXI*: políticas, formación e investigación. Chile: Escuela de Psicología. Universidad de Valparaíso, s.d.

PICÓN ESPINOZA, César. *El Sistema que esperaba Juan García*. Lima: Sistema Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (SINEPIA) en América Latina, 2016.

REUNIÓN MUNDIAL SOBRE ALFABETIZACIÓN Y SOCIEDADES SOSTENIBLES. París (Francia), 8-9 sep. 2015. *Comunicado de París sobre Alfabetización y Sociedades Sostenibles*. Paris: UNESCO, 2015.

TORRES, Rosa María. *De la alfabetización al aprendizaje para toda la vida*: tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Hamburgo: UNESCO-UIL, 2009.

TRUCCO, Daniela; ULLMANN, Heidi (Eds). *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sep. 2015.

UNESCO. *Marco de Acción de la Educación 2030*: Hacia una educación de calidad inclusiva y equitativa y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Paris, 2015.

URUGUAY. Plan Iberoamericano de la Alfabetización y Educación Básica de personas jóvenes y adultas 2007-2015: documento base. In: CUMBRE IBEROAMERICANA DE JEFES DE ESTADO Y DE GOBIERNO, 16. Montevideo, Uruguay, 3-5 de noviembre de 2006. *Anales...* Montevideo: Gobierno Federal, 2006.

ROCHA, Yadira. *La alfabetización y educación de jóvenes y adultos*: una clave para la transformación. Nicaragua, 8 de septiembre del 2011.

Educação ao Longo da Vida como marcador de sucesso do estudante universitário: o papel da educação geral

Luciana Alaíde Alves Santana

Paulo Gabriel Soledade Nacif

Murilo Silva de Camargo

Dinalva Melo do Nascimento

A universidade é uma das instituições mais antigas que temos nos dias atuais. Ela atravessou séculos e viveu e vive momentos de crise que impulsionaram reconfigurações nas suas finalidades. A partir da metade do século XX, predominou nas universidades uma visão economicista e vinculada a valores e necessidades do mundo pós-guerra. Assim, a universidade desenvolveu um modelo tecnicista e com vinculação orgânica, no contexto da Guerra Fria.

Na sociedade contemporânea ou sociedade do conhecimento emergiu um novo paradigma econômico, no qual a disponibilidade de capital, trabalho, matérias-primas ou energia perderam valor diante do uso intensivo de conhecimento e informação (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008). As nações, ao atribuírem centralidade ao conhecimento como pilar da riqueza e do poder, concomitantemente, acentuam a tendência de sujeitá-lo às leis de mercado e aberto à apropriação privada. Assim, “ao se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação se integram ao próprio capital, que começou a depender desses fatores para a sua acumulação e reprodução” (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008, p. 6).

O olhar desses autores sobre o embate ante a apropriação do conhecimento como direito e o domínio tutelado pelo mercado, no âmbito das universidades, produziu a seguinte reflexão:

[...] em lugar de prometer significativo progresso e desenvolvimento autônomo das universidades como instituições sociais, comprometidas com a vida das suas sociedades e articuladas a poderes diretos democráticos, a noção de sociedade do conhecimento sugere, ao contrário, tanto a heteronomia da universidade (quando ela produz conhecimento destinado a gerar mais informação para o capital financeiro, curvando-se às suas necessidades e à sua lógica), como a irrelevância da atividade universitária (quando a pesquisa é definida com autonomia pelas suas sociedades ou busca responder às suas necessidades sociais e políticas) (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008, p. 7).

Outras características do conhecimento contemporâneo relacionam-se com o volume, a velocidade de produção, A fragmentação e a tendência a ser efêmero. Na formação universitária os autores apontaram, ainda, as seguintes implicações:

Com relação ao ensino, a velocidade é tal que a necessidade de transmitir aos estudantes a história de cada disciplina, o conhecimento dos seus clássicos, as questões que as fizeram surgir e suas transformações se tornam gradualmente coisa do passado. Em outras palavras, a absorção do espaço-tempo do capital financeiro e do mercado da moda leva ao abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, ou seja, da formação (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008, p. 11).

Esse modelo pautado no paradigma moderno e reconfigurado à luz das transformações econômicas, sociais e culturais do século XX estruturou e deu sustentação à universidade; sua forma de produzir, transmitir e difundir o conhecimento passou a ser alvo de críticas, as quais apontavam seus limites em dar conta de uma educação universitária diante da complexidade e necessidades do mundo contemporâneo, na medida em que assumiu uma forte vinculação com a lógica do mercado, com a fragmentação do conhecimento e com a formação tecnicista.

Goergen, em uma análise sobre a universidade considerou que a instituição passou a viver uma crise textual, ou seja, “a crise que abrange os textos internos da universidade, seus conteúdos, suas formas de ensino, sua relação com a ciência e a tecnologia, com os sentidos éticos e sociais daquilo que faz ou deixa de fazer” (GOERGEN, 2005, p. 12). Ao deparar com a análise da concepção de formação e a racionalidade que sustenta as atividades atinentes à universidade, Goergen ressaltou duas concepções de formação: a primeira restringe a formação à mera aquisição de conhecimentos e habilidades, configurando-se no preparo para o exercício de uma profissão; a segunda versa sobre uma formação voltada a

[...] familiarizar os estudantes com os mais importantes temas de nossa época que afetam a comunidade nacional e internacional e que interferem no decurso de nossa história cujo caminho se cobre de tragédias e que hoje chegam ao limite do irreversível (GOERGEN, 2003, p. 103).

Para Edgar Morin (2003), a ciência moderna tornou-se excessivamente especializada. Com isso, criaram-se fronteiras rígidas entre as disciplinas, as quais

impedem diálogos e visões globais da realidade. Nas universidades a formação integral foi substituída pela formação técnica alienada da complexidade dos problemas ambientais, sociais e da subjetividade humana, tornando-se, assim, insuficiente para preparar os indivíduos a enfrentar o imprevisto e a mudança. Isso resultou no que Morin definiu como “inteligência cega”, isto é, um conhecimento sem consciência de si mesmo e incapaz de gerar uma visão global da realidade.

Dessa maneira, a universidade da “era do conhecimento” vem enfrentando um dilema cotidiano diante dos cenários possíveis para a educação universitária. Um deles é manter-se alinhada ao sistema hegemônico orientado pela economia global de formação profissional e instrucional. Este se relaciona com a teoria da instrução, a qual se associa à ideia de currículo vinculado à transmissão de conhecimento e organizado em disciplinas. Nessa perspectiva, duas concepções foram descritas na literatura: uma, vinculada ao papel da escola como instituição responsável por instruir e modelar o comportamento de modo a adaptar os indivíduos para uma ação dócil e obediente (tradicionalismo conservador); outra, o racionalismo acadêmico, ligado ao conhecimento logocêntrico que impõe a soberania do magíster mediante um currículo – desse modo, a submissão se dá pela experiência de subordinação às regras (PACHECO, 2009).

Outro cenário, que se apresentou como contra-hegemônico, pautou-se pelo respeito aos princípios e ao *ethos* universitário, na superação da mera instrução em prol de uma formação universitária ampliada. Assim, orientou-se pelo pensamento crítico, o qual não se limitava a pensar problemas operacionais que circundam a esfera profissional, mas nos problemas reais globais e locais, que coadunem com uma nova consciência planetária. Em relação ao currículo essa concepção se apoiou na teoria crítica, a qual promove uma ruptura epistemológica mediante a proposta teórica da “reconceitualização”, enunciativa do currículo como um projeto que responde prioritariamente à dimensão humana do sujeito. Nessa perspectiva foi incorporado à noção de currículo um debate político, cultural, de pertencimento e de significação das experiências dos sujeitos (PACHECO, 2009).

Com base na visão hegemônica do processo educativo na universidade, o qual limitava a educação à apropriação de um conjunto de saberes de um campo profissional e apoiado pela teoria da instrução no campo do currículo, foi gestado no sistema universitário uma concepção de sucesso dos estudantes. Esta concepção estava relacionada com o alcance ou não de objetivos, previamente estabelecidos pela instituição, em um determinado prazo. Isso significou atribuir à obtenção da certificação profissional o objetivo precípua dos estudantes; para tanto, eles deveriam percorrer um currículo organizado em disciplinas, predominantemente técnicas, vivenciariam práticas pedagógicas pautadas na transmissão dos conteúdos (“educação bancária”)

e, para prosseguirem na “grade curricular”, deveriam ser aprovados, após submeterem-se a um processo concebido pelo sistema educacional conforme critérios e procedimentos de avaliação, geralmente com ênfase em indicadores normativos (notas, médias, escores).

Para Formosinho, a educação possui duas dimensões, uma comunitária e outra societária. Nesta última, inclui-se a educação escolar, por se tratar de uma atividade socialmente construída e em que se gera a expectativa de comportamentos racionais e direcionados. Em ambas as dimensões os processos educativos definem-se em três componentes: “instrução (transmissão de conhecimentos e técnicas); socialização (transmissão de normas, valores e crenças, hábitos e atitudes); estimulação (promoção do desenvolvimento integral do educando)” (FORMOSINHO, 1992, p. 5). Desse modo, o autor considerou a educação a integração desses componentes – ato global, portanto, que visa uma formação total e cuja decomposição, por vezes, é feita por uma conveniência didática de modo a facilitar a análise do termo.

À luz do conceito de educação formal (FORMOSINHO, 1992) no ensino superior, um percurso de sucesso relaciona-se com uma gama de experiências e atividades acadêmicas próprias do contexto universitário. Desse modo, aprender na universidade ganhou contornos diferenciados dos outros níveis de ensino, pois implicaria adquirir qualificação nas culturas científica, humanística, artística, cultural e profissional, as quais poderão ser mobilizadas nos diversos campos da vida (profissional, cultural, cidadã). Essa perspectiva do sucesso se traduz em ganhos para os estudantes diplomados com esse grau de qualificação, tanto em aspectos pessoais e econômicos, por meio da aquisição de oportunidades no mundo do trabalho, quanto na capacidade de acessar cultura e o exercício da cidadania. Nesse contexto formativo, ganharam relevância as concepções pedagógicas críticas fundamentadas no empedramento, na autonomia dos estudantes e no papel de mediação dos professores, bem como por adotar a avaliação formativa, a aprendizagem significativa e o currículo integrado.

No âmbito da educação superior o debate sobre educação e instrução se estabeleceu no contexto das discussões sobre educação/formação geral e formação especializada. Podemos destacar dois documentos importantes produzidos na década de 70, o “Columbia Report” (1977), da universidade de Columbia, e o “The Report on the Core Curriculum” (1976), da universidade de Harvard. O primeiro tinha a finalidade de apresentar uma nova proposta de educação geral para a Universidade de Columbia, mas o que nos interessou nesse documento foi a concepção de educação geral. A educação geral foi definida, simplesmente, como educação. Com essa postura, os autores pretendiam enfatizar que não se pode esquecer a educação e supervalorizar o treinamento. O grande objetivo da educação geral, para esses autores, estaria

no fato de promover a superação da ignorância dos estudantes sobre aspectos fundamentais da civilização e da cultura humana ocidental e oriental (BELKNAP; RICHARD, 1977).

Quanto ao “The Report on the Core Curriculum” (1979), sublinhamos que representou uma referência para as atividades curriculares de educação geral na graduação daquela universidade, visto que definiu que um indivíduo educado deveria possuir as seguintes capacidades:

Ser capaz de pensar e escrever clara e efetivamente; ser capaz de uma apreciação crítica sobre as formas de adquirir e aplicar conhecimento, sobre o entendimento do universo, da sociedade e de si mesmo; ter um julgamento informado que o capacite a fazer escolhas criteriosas; não ser ignorante sobre outras culturas e culturas de outros tempos; alcançar conhecimento aprofundado em um campo de conhecimento (PEREIRA, 2011, p. 56).

No documento em vigência na universidade de Harvard, o qual foi fruto de uma reforma curricular realizada no período de 2004 a 2007, denominado “Report of the Task Force on General Education” a educação foi definida como desvinculada de uma preocupação estritamente profissional e conduzida de modo a desenvolver a capacidade reflexiva, crítica e criativa, o que possibilitou uma consciência pessoal, profissional e social (HARVARD UNIVERSITY, 2007).

Na ótica de Morin (2003) o ensino deveria ocupar-se em fazer uma seleção e organização do conhecimento que lhe dê sentido, e não o simples empilhamento. Nesse sentido, definiu “uma cabeça bem-feita” como a capacidade de, primeiramente, dispor de uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; isso abarca a capacidade de desenvolver a inteligência geral, aguçada por meio da curiosidade, da dúvida e, conseqüentemente, da capacidade crítica. Ainda inclui o uso da lógica, da dedução, da indução – a arte da argumentação e da discussão.

Ao mesmo tempo, uma “cabeça-bem-feita” exigiria aptidão para organizar o conhecimento por meio de operações de separação e ligação, análise e síntese. O autor acrescentou à necessidade de encarar a ciência com base no ligar, no contextualizar e no globalizar os saberes, de modo a se contrapor à compartimentalização e, assim, estabelecer uma relação articulada e mais fecunda entre as disciplinas. Ele concluiu: “Uma educação para uma cabeça bem-feita, que acabe com a disjunção entre as duas culturas, daria capacidade para se responder aos formidáveis desafios da globalidade e da complexidade na vida cotidiana, social, política, nacional e mundial” (MORIN, 2003, p. 33).

Na perspectiva de Santos (1995), três crises foram identificadas nas universidades: hegemonia, legitimidade e institucional. Para superar essas crises, o autor, no seu livro “Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade” propôs “enfrentar o novo com o novo”. Em princípio ressaltou o fato de a universidade não ter acompanhado a mudança do conhecimento universitário convencional para conhecimento pluriversitário, transdisciplinar, contextualizado e interativo, produzido, distribuído e consumido com base em tecnologias, informação e comunicação, bem como suas consequências na relação com conhecimento/informação, formação/cidadania. Outra questão crucial, para o autor, relacionou-se com a definição de universidade como espaço de formação graduada, pós-graduada, pesquisa e extensão.

Em seguida, foram elencadas cinco áreas centrais para reforma da universidade: acesso, extensão, pesquisa-ação, ecologia de saberes e universidade-escola. Essas áreas articulam-se, diretamente, com o conceito de ecologia de saberes, o qual significa uma revolução epistemológica na universidade por defender um diálogo entre os saberes populares, produzidos no exterior da universidade, e o saber científico, de modo a promover justiça cognitiva e transformar a universidade em um espaço público de interconhecimento e de relações horizontais entre os diversos atores sociais internos e externos (SANTOS, 1995).

As considerações feitas até aqui evidenciaram a incompletude dos currículos universitários estruturados no desenvolvimento exclusivo da instrução, visto que reproduzem profissionais com “inteligências cegas”. Por outro lado, o sucesso educativo se traduziria no restabelecimento da conexão entre as culturas científica e humanística, com princípios que promovam o desenvolvimento da “inteligência geral”, e que transcenda o ambiente universitário por meio de projetos de ensino relevantes para a realidade social e estruturados com base no conceito de “ecologia de saberes”. Então, consideramos o termo sucesso educativo a perspectiva de um ensino que integra a instrução e a educação, mas tendo como horizonte para delimitação do termo as finalidades formalmente estabelecidas para esse nível de formação, sem deixar de considerar que sua construção não se limita aos espaços formais de aprendizagem.

Formação Geral na UFRB

Nessa perspectiva, a administração central da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) propôs a implantação de uma política de formação geral, coerente com seu plano de desenvolvimento institucional – PDI (2010-2014), o qual, na seção que define o Projeto Pedagógico Institucional, elegeu a região do Recôncavo como “espaço de aprendizagem, por meio de integração e desenvolvimento de atividades acadêmicas numa perspectiva pluralista, integradora e dialógica”. O

documento definiu a educação como “uma prática social e política, realizada no âmbito das relações sócio-histórico-culturais, objetivando formar pessoas com competência técnica e política, humanizadas, éticas, críticas e comprometidas com a qualidade de vida dos cidadãos” (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2009, p. 13).

De acordo com Nacif,

Este projeto buscava incorporar ao arranjo acadêmico da UFRB uma unidade acadêmica que deverá adotar estratégias e ações integradas de ensino, pesquisa e extensão para atuar nos processos de formação geral e afiliação acadêmica dos alunos de graduação e pós-graduação da UFRB. Essa Unidade acadêmica foi concebida para se constituir em mais uma alternativa ao modelo de educação superior hegemônico no Brasil. Com relação aos aspectos acadêmicos e administrativos, a UNIAF deveria se inserir na estrutura da UFRB, com a especificidade de propiciar formação geral aos discentes da graduação e pós-graduação e desenvolver estratégias de acolhimento e afiliação destes no primeiro ano de seu ingresso na universidade. Dentro desse escopo, atuaria também como um Centro de Línguas para oferta de cursos nessa área a todos os cursos da universidade. Até o momento, somente os Centros de Ensino organizados a partir de Bacharelados Interdisciplinares (CCS, CETENS e CECULT) aderiram a esse projeto de formação geral e de ações de afiliação e estão em processo de implantação do modelo por meio de uma nova estrutura acadêmica e administrativa denominada Núcleo de Estudos Interdisciplinares e Formação Geral – NUVEM (NACIF, 2016, p. 29).

Os debates sobre essa proposta iniciaram 2009, com uma ação da assessoria do Reitor e da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). A partir de 2012, por meio de uma comissão formada pelo núcleo central da administração e liderados pelo Reitor, os debates foram retomados. Posteriormente, ocorreram apresentações da proposta no Conselho Universitário (CONSUNI), que foram fundamentais para o amadurecimento e a definição de suas reais possibilidades de implantação na universidade. É importante ressaltar que o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde – BIS foi uma fonte de inspiração, visto que esse curso, implantado em 2009 no Centro de Ciências da Saúde – CCS, possuía na sua matriz curricular módulos de formação geral, no primeiro semestre do curso, com ênfase na dimensão da educação socializadora e do desenvolvimento integral do educando (SANTANA; OLIVEIRA; MEIRELES, 2016).

Por fim, o CONSUNI instituiu uma comissão que sistematizou os parâmetros da educação geral, com detalhamento dos módulos, ementas e demais atividades de pesquisa e extensão. O Núcleo de Estudos Interdisciplinares e Formação Geral NUVEM/CECULT foi implantado na UFRB em 2014, como uma ação institucional acompanhada, diretamente, pela administração central da universidade. Isso significava instituir um programa que articulasse, inicialmente, os cursos de BI e, futuramente, após consensos e arranjos legais abrangesse todo o *campus*. Esse procedimento levaria à obtenção da colaboração da comunidade universitária em prol do objetivo comum de aprimorar a educação na universidade, por meio do fortalecimento da educação geral e um dos seus principais produtos, o fomento à educação ao longo da vida. No relatório de gestão (exercício 2014) da instituição constou o seguinte texto, que definiu a estrutura organizacional e suas funções:

A PROGRAD iniciou um processo de debates com o CECULT – Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas, CCS – Centro de Ciências da Saúde e CETENS – Centro de Energia, Tecnologias e Sustentabilidade, que culminou com criação do NUVEM – Núcleo de Estudos Interdisciplinares e de Formação Geral. Trata-se de uma estrutura de ensino, pesquisa e extensão interdisciplinar, vinculado ao Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CECULT/UFRB), que tem sede e foro na cidade de Cruz das Almas, sendo indeterminado o seu prazo de duração. O NUVEM terá por finalidade viabilizar os meios institucionais, materiais e humanos para a realização de Ensino, Pesquisa e Extensão, com vistas a contribuir com a formação geral dos estudantes ingressantes em cursos de graduação dos centros citados acima, na perspectiva de potencializar a aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento (UFRB, 2015, p. 64).

Por fim, estamos considerando que o desenvolvimento de uma tendência para a educação ao longo da vida representa um marcador de sucesso fundamental do estudante universitário. Isso significa apropriar-se ao longo da formação de uma postura diante da aprendizagem de continuação dos interesses intelectuais após a conclusão do curso, e incluiria conhecer o modo como se deve aprender. Nesse contexto, a formação geral como parte integrante da experiência educacional dos estudantes universitários constitui uma maneira de potencializar uma postura em prol da educação ao longo da vida, uma vez que se estrutura para:

- promover o desenvolvimento da capacidade reflexiva;

- estabelecer familiaridade com o patrimônio cultural do mundo ocidental e o reconhecimento de outros saberes não científicos, diferentes culturas e modos de viver;
- produzir articulação do pensamento atual em filosofia, ciências naturais, arte e literatura como aspectos de conhecimento substantivo.
- estimular a compreensão da evolução científica e sua aplicação na sociedade;
- desenvolver compreensão e apreciação de literatura, arte e música.
- fomentar comportamentos que incluem assistir a palestras e a eventos científicos e culturais;
- desenvolver conhecimento dos problemas sociais locais e globais.

Referências bibliográficas

BELKNAP, R. L.; RICHARD, K. *Tradition and innovation: general education and the reintegration of the university; a Columbia report*. New York: Columbia University Press, 1977.

BERNHEIM, C. T.; CHAUÍ, M. S. *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento*. Brasília: UNESCO, 2008.

FORMOSINHO, J. *Administração e organização escolar*. Braga, 1992.

GOERGEN, P. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

GOERGEN, P. Universidade e responsabilidade social. In: LOMBARDI, J. C. *Temas de pesquisa em educação*. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 101-121.

HARVARD UNIVERSITY. *Report of the task force on general education*. Cambridge: Harvard university/Faculty of Arts and Sciences, 2007.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NACIF, P. G. Emergência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: desafios e percurso na construção de inovações curriculares. In: ALVES, S. L.; OLIVEIRA, R. P.; MEIRELES, E. *Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB: inovações curriculares, formação integrada e em ciclos*. Cruz das Almas: UFRB, 2016. p. 21-30.

PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. *Caderno de Pesquisa*, p. 383-400, 2009.

PEREIRA, E. M. Educação geral na Universidade Harvard: a atual reforma curricular. *Revista Ensino Superior Unicamp*, p. 55-71, 2011.

SANTANA, L. A.; OLIVEIRA, R. P.; MEIRELES, E. *Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB: inovações curriculares, formação integrada e em ciclos*. Cruz das Almas: UFRB, 2016.

SANTOS, B. D. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

UFRB. *Plano de desenvolvimento institucional 2010-2014*. Cruz das Almas: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2009.

UFRB. *Relatório de gestão 2014*. Cruz das Almas: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2015.

Educação Popular e Educação ao Longo da Vida

Moacir Gadotti

*Pode-se continuar a aprender até o fim da vida sem,
no entanto, jamais se educar*

(ARENDT, 1972, p. 37).

A primeira reação que tive ao ver, em meados de 2015, o súbito interesse pelo tema da “Educação ao Longo da Vida” foi, primeiro, de espanto, e, logo em seguida, de curiosidade epistemológica. Desde a realização da Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos da UNESCO, em 2009, a CONFINTEA VI, esse tema não aparecia na agenda do MEC de forma tão incisiva e pensava que o foco de nossas preocupações era a eliminação do analfabetismo e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Afinal, a CONFINTEA é uma conferência de “Educação de Adultos” e não uma conferência de “Educação ao Longo da Vida”. Não podemos confundir Educação de Adultos com Educação ao Longo da Vida. Se as duas expressões se identificassem não seria uma educação “ao longo da vida”, mas apenas ao longo da vida dos adultos. Seria ao “longo da vida”, menos a vida da criança e do adolescente. Será que a UNESCO e o MEC desistiram da Educação de Adultos? O MEC estaria abandonando a discussão da Educação Popular interrompida em setembro de 2014 quando, depois de um longo processo de discussão, chegou-se a uma minuta de decreto sobre a “Política Nacional de Educação Popular”?

Começaram a chegar até mim consultas de pessoas ligadas aos fóruns de EJA, de quadros ligados à educação de adultos que estão em secretarias de educação, e também de alguns colegas do MEC e da CNAEJA (Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos) sobre essa mudança. O que está acontecendo? Por que, agora, essa proposta de Educação ao Longo da Vida? É possível um diálogo entre Educação Popular e Educação ao Longo da Vida? O que tem a ver a Educação ao Longo da Vida com a nossa trajetória da Educação Popular e da EJA?

Além das perguntas que vieram de diversos cantos, outras duas razões me instigaram a escrever o texto que ora apresento para a discussão do tema: minha própria inquietude diante do que tenho lido e escutado e o evento marcado para abril de 2016 sobre o tema, a CONFINTEA BRASIL+6.

Não podemos deixar de levar a sério essa repentina mudança de direção, pois haverá consequências importantes para a educação brasileira. Precisei voltar a estudar o que havia trabalhado em minha tese de doutorado na Universidade de Genebra, defendida em 1977 (GADOTTI, 1979). Senti-me provocado a

buscar entender melhor o alcance dessa proposta de uma “Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida”, que me soava muito estranha. Será que um novo debate sobre a “Educação ao Longo da Vida” da UNESCO vai avançar a discussão de uma Política Nacional de Educação Popular? Aproximar a Educação Popular da Educação ao Longo da Vida vai trazer benefícios para a Educação de Jovens e Adultos?

Essas são algumas das preocupações que direcionam minha reflexão neste texto.

1. A ideia de uma **aprendizagem ao longo da vida** é muito antiga. Seiscentos anos antes de Cristo, Lao-Tsé sustentava que “todo estudo é interminável” (LAO-TSEU, 1967, p. 84). Podemos encontrar essa ideia no mito de Prometeu e na república ideal de Platão. A educação, diz o filósofo, “é o primeiro dos mais belos privilégios. E se sucede a este privilégio de desviar de sua natureza e que seja possível retificá-lo, eis aí o que cada um deve sempre fazer no decorrer de sua vida segundo a sua possibilidade” (PLATON, 1970, p. 666). A Educação ao Longo da Vida é a expressão recente de uma preocupação antiga. O que é novo é tudo o que vem por trás desse princípio antropológico e como ele é instrumentalizado. Daí a enorme importância de tomarmos posição em relação a esse tema.

Pode-se dizer que, desde Aristóteles, a educação tem sido entendida como permanente, integral, e que se dá ao longo de toda a vida. Esse é um princípio básico da pedagogia e existe praticamente em todas as culturas. Como diz Paulo Freire, “não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática” (FREIRE, 2000, p. 40). Ao sustentar que o ser humano é inacabado, Paulo Freire conclui que o processo de aprendizagem é essencial para sua sobrevivência. Aprendemos ao longo de toda a vida. Somos seres inacabados, incompletos, inconclusos. Por isso, precisamos nos conhecer melhor, conhecer os outros e a natureza, buscando sempre sermos melhores, agir e refletir sobre o que fazemos. É assim que avançamos, coletivamente, construindo nossa própria humanidade. Assim, passamos de uma consciência primeira, mágica, do mundo, para uma consciência refletida, científica, crítica. Pela educação.

Todos e todas buscamos nos tornar melhores e mais felizes. Não podemos ser gente, tornarmo-nos melhores, sem educação, sem formação permanente. Aprendemos ao longo de toda a vida, não só na escola, conhecendo nossas circunstâncias e o mundo em que vivemos, mas “em todos os cantos” (PADILHA, 2007). A educação procura superar nosso inacabamento, nossa incompletude.

Se a expressão “aprendizagem ao longo da vida” é antiga, o mesmo não se pode dizer da expressão “educação ao longo da vida”. No processo de pesquisa que fiz para meu doutorado, constatei que o conceito de “educação ao longo da vida” apareceu pela primeira vez, num documento oficial, na Inglaterra, em 1919 (*Lifelong Education, Education for Life*), associado à formação profissional (“vocacional”) dos trabalhadores. A expressão *Lifelong Education* foi traduzida, na França, por “Éducation permanente”. É assim que ela aparece nos anos 1950 e 1960 na literatura pedagógica e foi consagrada no Relatório Edgar Faure, da UNESCO, *Aprender a ser*, em 1972, como “pedra angular” da “cidade educadora” e “ideia mestra” das futuras políticas educativas. A matriz fundadora da Educação ao Longo da Vida é a **Educação Permanente**. Há total coerência entre essas duas expressões. Uma pode ser substituída pela outra sem nenhuma perda de significado.

Na França, a noção de educação ao longo da vida não era novidade. A ideia de uma educação continuada, progressiva, “para todas as idades”, era a base do programa educativo da Revolução de 1789. Condorcet, em seu relatório apresentado à Assembleia Legislativa no dia 20 de abril de 1792, observa que a “instrução não deveria abandonar os indivíduos no momento em que saem da escola, deveria abranger todas as idades já que não há idade em que não seja útil e possível aprender” (CONCORDET apud TRICOT, 1973, p. 88).

Em 1938, Gaston Bachelard insistia na educação “contínua no decorrer da vida inteira”: “uma cultura bloqueada no tempo escolar”, afirmava ele, “é a negação da própria cultura científica. Sem escola permanente não existe ciência. É essa escola que a ciência deve fundar” (BACHELARD, 1970, p. 252). As reflexões de Bachelard não ficaram sem aplicação. Em 1955 a Liga Francesa de Ensino elaborou um projeto de reforma que emprega pela primeira vez, oficialmente, a expressão “Educação Permanente”, na mesma concepção do que no Reino Unido se chamava de “Lifelong Education”. Em 1960, Gaston Berger lança as bases de uma “filosofia de Educação Permanente” (BERGER, 1962) e “educação ao longo da vida” como “ideia-mestra” e “fator integrador” de todas as políticas educativas.

Mas, nesse ínterim, vieram os acontecimentos de maio de 1968, iniciados pelos estudantes de Paris, que se espalharam pelo mundo e acrescentaram um componente político novo à ideia de uma Educação ao Longo da Vida. As ruas preocuparam as autoridades internacionais responsáveis pelo “bom comportamento” da educação. “Estudem, mas não façam a guerra”, ironizava meu orientador de tese, Claude Pantillon, nos primeiros anos da década de 1970. Não é por mero acaso que a UNESCO, o Conselho da Europa e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), após 1968, apresentaram novos projetos para substituir o sistema “tradicional” (considerado

obsoleto) de ensino por um sistema de Educação Permanente. O princípio da educação ao longo da vida precisava ser “operacionalizado”. Acabou sendo “instrumentalizado”, transformado num “programa”. O que deve ser consumido, pensado, já fora decidido. Era preciso colocar a casa em ordem.

Num primeiro momento, a Educação Permanente (ou Educação ao Longo da Vida) nada mais era do que um termo novo aplicado à Educação de Adultos, principalmente no que se referia à formação profissional continuada. Depois passou por uma fase que poderíamos chamar de “utópica”, integrando toda e qualquer ação educativa e visando a uma transformação radical de todo o sistema educativo (FURTER, 1972). Finalmente, nas últimas décadas, nos países do Norte, os organismos internacionais conseguiram realizar o sonho de uma educação “para o desenvolvimento”, focando-se na “adaptação funcional dos aprendentes individuais à empregabilidade, flexibilidade e competitividade econômica, no quadro da ‘sociedade da aprendizagem’ e da ‘economia do conhecimento’” (LIMA, 2010). Criticando essa ideologia da competitividade, Henri Hartung afirma: “para satisfazer a sede de poder é necessário fazer mais e melhor que o vizinho, considerado tão logo como instrumento dócil ou como perigoso adversário” (HARTUNG, 1972, p. 1-2).

A ideia da Educação Permanente (Educação ao Longo da vida) impôs-se rapidamente. A França gastava um terço do orçamento destinado a educação à educação para a formação profissional continuada, já em 1975. Ivan Illich e Etienne Verne (1975) denunciaram “a armadilha da escola por toda a vida” (*le piège de l'école à vie*), criticando o discurso e a prática da Educação Permanente (*Lifelong Education*) chamando-a de “educação interminável”, acusando-a de promover a ideologia da “escolarização” (redução de toda a educação à educação escolar). Para eles, a Educação Permanente promove a “infantilização da vida” e da educação, prolongando durante toda a vida uma visão da educação da infância.

A crítica de Ivan Illich foi bem fundo num encontro organizado (paradoxalmente) pelas instituições guardiãs desse pensamento, diante de um auditório eminentemente representativo do “sistema” (Palácio das Nações Unidas, Genebra, 5 de setembro de 1974) e a que tive o privilégio de assistir. Concepção perfeitamente “imperialista”, dizia Illich, “determinada pela vontade das sociedades ocidentais de conservar a cultura acorrentada, fazendo crer na democratização que não existe de fato”. Illich falava com paixão, como era do seu feitio: a escola é um “ópio do proletariado”, a Educação Permanente está “vendida ao sistema”, portanto, é “perigosa e perversa”. O que aconteceu depois com a Educação Permanente deu razão a Illich.

2. A noção de **Educação ao Longo da Vida**, tal como foi proposta, posteriormente, pelo Relatório Jacques Delors (1996), publicado no Brasil em 2010 (DELORS et al., 2010) com seus quatro pilares (aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser) não segue, propriamente, a matriz original do Relatório Edgar Faure (1972). A Educação ao longo da vida perdeu sua característica de ser uma educação voltada para a participação e para a cidadania como, de alguma forma, encontrava-se no Relatório Edgar Faure. Aos poucos, a referência deixou de ser a cidadania para se focar nas exigências do mercado. Com amparo na teoria do capital humano, a aprendizagem passa a ser uma responsabilidade individual e a educação, um serviço, e não um direito. Esse *ethos* mercantil deslocou a educação para a formação e para a aprendizagem. A visão humanista, inicial, foi substituída, nas políticas sociais e educativas, por uma visão instrumental, mercantilista, apesar de declarações contrárias.

Essa visão instrumental do conceito de Educação ao Longo da Vida (Educação Permanente) manteve-se na Declaração de Hamburgo (CONFINTEA V, 1997), apesar de seus reconhecidos avanços no campo do conceito de Educação de Adultos e, particularmente, no conceito ampliado de alfabetização. Em Hamburgo não se superou inteiramente a visão da “neutralidade” do conceito de “Educação Permanente” dos anos 70 do século passado. Paulo Freire, no prefácio a minha tese de doutorado, publicada em 1981, com o título *A educação contra a educação*, afirma que a Educação Permanente não surgiu “por acaso nem por obra voluntarista de educadores, mas como resposta necessária a certos problemas das sociedades capitalistas avançadas”, e que era preciso “resgatar o caráter permanente da educação como quefazer estritamente humano”. Ele tinha lido minha tese quando estava em Luanda (Angola) e se preocupava com a Educação Permanente, pois poderia ser mais um discurso da “pedagogia do colonizador” e chamava a atenção para o “perigo da invasão cultural, o perigo da infiltração da ideologia veiculada através da chamada Educação Permanente” (FREIRE, 1981, p. 15-19).

A preocupação de Paulo Freire se justificava. O conceito de **Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida** apresentava, no mínimo, certas ambiguidades. Não poderia ser considerado um conceito “neutro”. Era preciso saber de que educação e de que aprendizagem ao longo da vida se tratava. A educação sempre foi entendida como um processo que se dá ao longo de toda a vida, como a aprendizagem, e não um processo que se reduz à população jovem. O que é novo hoje é que o conceito de “aprendizagem ao longo da vida” está se tornando uma ideia-força em torno da qual se estruturam as políticas públicas de educação, condicionando os currículos, a avaliação e o próprio sentido da educação em geral, reduzindo toda a educação a esse princípio estruturante.

Uma das potencialidades do princípio da “aprendizagem ao longo da vida” é que ele quebra uma visão estanque da educação, dividida por modalidades, ciclos, níveis etc. Ele articula a educação como um todo, independentemente da idade ou de ser formal ou não formal. Se a educação e a aprendizagem se estendem por toda a vida, desde o nascimento até a morte, significa que a educação e a aprendizagem não se dão somente na escola nem no ensino formal. Elas se confundem com a própria vida, que vai muito além dos espaços formais de aprendizagem. Assim, podemos dizer que tanto a educação quanto a aprendizagem não podem ser controlados pelos sistemas formais de ensino. Esse princípio nos obriga a ter uma visão mais holística da educação.

A Educação ao Longo da Vida não pode ser confundida com a Educação de Adultos, pois o próprio princípio “ao longo da vida” indica que a educação ocorre em todas as idades e não só na idade adulta. Por outro lado, se a educação ao longo da vida se dá em espaços formais e informais, reduzir esse conceito à educação formal seria, também, privá-lo de uma de suas grandes potencialidades. Por isso, não devemos confundir Educação ao Longo da Vida como a Educação Formal.

Como afirma Rosa Maria Torres, autora do *Relatório Síntese Regional da América Latina e Caribe*, preparatório à CONFINTEA VI (2009), o conceito de aprendizagem ao longo da vida “permanece obscuro ao redor do mundo e tem sido entendido e utilizado das mais diversas maneiras. Ele surgiu no hemisfério Norte, intimamente relacionado ao crescimento econômico e à competitividade e empregabilidade, uma estratégia para preparar os recursos necessários para a sociedade da informação e para a economia baseada no conhecimento” (TORRES, 2009, p. 56).

O conceito de “*Lifelong learning*”, como vimos, surgiu na Europa logo depois da Primeira Guerra Mundial. Ele atendia, de um lado, à necessidade de reeducar os adultos, cuja escola não havia sido capaz de educá-los para a paz e, de outro lado, à crescente expectativa de vida. Era preciso oferecer mais oportunidades de aprendizagem à população idosa cada vez mais numerosa. Na América Latina, o conceito teve pouca repercussão. Para Rosa Maria Torres,

o fato é que a mudança de paradigma proposta mundialmente – de educação para aprendizagem, de educação de adultos para aprendizagem de adultos – não foi internalizada na região, não só em relação à educação de jovens e adultos como em relação à educação em geral (TORRES, 2009, p. 57).

Por aqui aparece como um “conceito obscuro”, onde aprendizagem se confunde com educação, “um conceito distante, associado com o hemisfério Norte, faltando relevância e contextualização no hemisfério Sul” (TORRES, 2009, p. 91).

Trata-se de um conceito com diferentes interpretações e diferentes práticas que continua com a mesma ambiguidade da Educação Permanente. Nada de novo em relação a isso. Porém, predomina uma visão instrumental, voltada para a eficácia produtiva e à competitividade. O que é novo é que a aprendizagem ao longo da vida é apresentada como um “princípio organizador e norteador” da educação para o século XXI, “operacionalizando” o conceito de Educação Permanente. Era a resposta que o *establishment* dava ao movimento mundial dos estudantes de 1968.

Para entender esse conceito precisamos historicizá-lo. Em 1968, a UNESCO publicou o documento *A crise mundial da educação*, uma análise sistêmica, no qual Philip H. Coombs, diretor do Instituto Internacional de Planificação da Educação (IIPÉ) da UNESCO, analisa os problemas da educação no mundo e faz algumas recomendações. A “crise mundial da educação” (COOMBS, 1968) é atribuída principalmente ao “desajuste” dos sistemas educativos face às novas exigências da economia capitalista globalizada. O mercado necessitava de trabalhadores formados como “sujeitos empreendedores”, visando “conformar uma relação dos sujeitos na história, almejando, no horizonte deste projeto educacional, um sujeito despolitizado, atomizado, sem qualquer capacidade organizativa e sem condições de pensar-se como sujeito coletivo” (RODRIGUES, 2009, p. 15). A resposta à “crise mundial da educação” vem quatro anos depois, no Relatório Edgar Faure, que apresenta a Educação Permanente como um princípio “norteador” (por exemplo, “orientar para o norte”) da educação do futuro.

3. Apesar da aparente continuidade entre o Relatório Edgar Faure (“Aprender a ser”) e o Relatório Jacques Delors (“Educação, um tesouro a descobrir”), existe uma profunda diferença: o foco deixa de ser a educação e passa a ser a aprendizagem. Rosanna Barros (2011), analisando essa passagem e essa evolução de conceitos, sustenta que a ênfase dada, inicialmente, pela UNESCO e pelo Banco Mundial ao conceito de “Educação Permanente” passou a ser dada, depois, ao conceito de “Aprendizagem ao Longo da Vida”. O curioso é que o título do Relatório Delors em inglês é *Learning* (Aprendizagem) e no francês é *Éducation* (Educação). E mais: em nenhum momento neste relatório se fala de “Aprendizagem ao longo da vida”, mas, simplesmente, em “aprendizagem”.

Entretanto, não se tratava apenas de ênfase, passando de uma expressão para outra, mas de uma **mudança de paradigma** educacional. Houve um esvaziamento do conceito originário de Educação Permanente, como era entendido na França (BERGER, 1962; LENGRAUD, 1970), rompendo com sua visão de uma educação voltada para a participação e a cidadania democrática. Para Rosanna Barros, nas últimas duas CONFINTEAs da UNESCO houve uma progressiva valorização da

Aprendizagem ao Longo da Vida em detrimento da Educação de Adultos, que passou a ser encarada como uma expressão da Educação ao longo da vida.

Apesar das possíveis críticas ao conceito de Educação Permanente, este conservava ainda uma visão humanista da educação, voltada para a construção de uma “sociedade democrática”, como se vê nas obras de Paul Lengrand (1970) e no próprio Relatório Edgar Faure (1972). Esse não é o caso da Educação ao Longo da Vida, cuja referência é o mercado e não a cidadania. Deixa-se de pensar numa “sociedade democrática”, voltada para a justiça social, para se pensar numa “sociedade do conhecimento”, voltada para os interesses privados e para a competitividade do mercado.

O que é essa “sociedade do conhecimento”? Muniz Sodré responde a essa pergunta dizendo que não existe uma “sociedade do conhecimento”:

“esta expressão – que às vezes se emprega como um refinamento de ‘sociedade da informação’ – tornou-se recorrente no discurso publicitário das grandes empresas de tecnologia da informação e da comunicação, porém se revela mais um *slogan* do que um conceito, na medida em que reduz a diversidade dos modos de conhecer ao modelo maquínico” (SODRÉ, 2012, p. 31).

Embora a Educação ao Longo da Vida tenha sua matriz na Educação Permanente, há diferenças. Há certa compreensão da Educação ao Longo da Vida que subordina a educação à lógica mercantil, revivendo a Teoria do Capital Humano de 50 anos atrás, reduzindo a Educação Permanente à formação profissional a serviço das empresas. O Estado neoliberal imprimiu um ethos mercantilista ao conceito de Educação ao Longo da Vida, reconceituando a Educação Permanente, e a UNESCO não se posicionou claramente em favor de uma concepção de Educação ao Longo da Vida que defendesse outros princípios.

Quando eu estava escrevendo minha tese de doutorado, nos anos 1970, não havia distinção entre “Educação Permanente”, “Educação ao Longo da Vida” e “Aprendizagem ao Longo da Vida”, que traduziam a expressão inglesa *Lifelong Education* e *Lifelong Learning*. Essas expressões traduziam as mesmas intenções, os mesmos pressupostos. O que aconteceu nas décadas seguintes foi um completo distanciamento das raízes humanistas iniciais. Conforme mostram os estudos de Licínio Lima (2007; 2010; 2012) e Rui Canário (2003), essa expressão foi se reconceituando ou se desvirtuando, com base no receituário da OCDE e do Banco Mundial, acomodando-se cada vez mais à racionalidade econômica. O princípio universal de que aprendemos ao longo de toda a vida foi substituído por uma “formação profissional ao longo da vida”. Na visão desses autores, o conceito nasceu

no contexto do Estado-previdência e acabou sendo reconceituado pelo Estado Neoliberal.

Licínio Lima (2010) critica os “discursos apologéticos” relacionados à Educação/Aprendizagem ao longo da vida, como se bastasse criar um novo conceito para mudar a ordem das coisas e como se a educação pudesse fazer tudo. Para ele, essa apologia da aprendizagem individual tende à individualização das relações de trabalho na empresa. Esses discursos apresentam a Educação/Aprendizagem ao longo da vida como uma panaceia, que “tudo pode”, uma solução milagrosa para a “crise mundial da educação”.

A educação é ensino e aprendizagem. Não há educação sem a relação educador-educando. Os conceitos de *Adult Learning* e *Lifelong Learning* deslocaram o tema da educação para um único polo: o da aprendizagem. De acordo com Lima (2007) a “educação ao longo da vida” revela-se, no limite, como “um projeto político-educativo inviável, já em ruptura definitiva com suas raízes humanistas e críticas”. Ele vê “fortemente diluídas as suas dimensões propriamente educativas”. Para ele, a expressão *Lifelong Learning*, tal como é entendida pela Comunidade Europeia, opõe-se à tradição humanista-crítica, emancipatória e transformadora da educação popular: “subordinada aos imperativos globais da modernização e da produtividade, da adaptação e da empregabilidade, a educação popular está sitiada. Ou é objeto de uma reconfiguração de tipo funcional e vocacionalista, evoluindo para uma formação de tipo profissional e contínuo, articulada com a economia e com as empresas (e nesse caso prospera), ou insiste na sua tradição de mudança social e de “conscientização, articulando-se com movimentos sociais populares e renovando os ideais de educação política e de alfabetização crítica (e nesse caso corre sérios riscos)” (LIMA, 2007, p. 55-56). A aprendizagem, na ótica neoliberal, realça apenas o chamado “conhecimento útil” e os aspectos individualistas e competitivos. Não se trata de deslocar a tônica da educação para a aprendizagem. Trata-se de garantir, por meio de uma educação com qualidade social, a aprendizagem de todos os cidadãos e cidadãs, que deve ser “sociocultural” e “socioambiental” (PADILHA, 2007).

Não há como não recordar, a esta altura, a famosa tese defendida por Paulo Freire em seu livro mais conhecido, escrito em 1968, “Pedagogia do oprimido: quando a educação não é transformadora, o sonho do oprimido é ser o opressor” (FREIRE, 1970). Era a resposta que Paulo Freire dava à teoria do capital humano que se resumia em outra tese, diametralmente oposta: “estude muito, ao longo de toda a vida, arrume um bom emprego e fique rico”.

A questão não está apenas no ato de aprender, mas no que se aprende. Trata-se de garantir uma “aprendizagem transformadora”, como sustenta Edmund O’Sullivan (2004), no conteúdo e na forma. Ao contrário dessa visão,

a concepção da aprendizagem sustentada pelas políticas neoliberais centra-se na responsabilidade individual. A solidariedade é substituída pela meritocracia. Por isso, temos que concordar com Licínio Lima na pedagogia neoliberal

o indivíduo é aquele que, em primeiro lugar, é responsável pela sua própria aprendizagem e por, naquele momento, gerir seu processo de aprendizagem e encontrar estratégias mais interessantes para ele próprio, numa base individual, competitiva. Quer dizer que o cidadão dá lugar muito mais ao cliente e ao consumidor (LIMA, 2006, p. 66).

A educação é dever do Estado e a responsabilidade por ela não deve recair exclusivamente sobre o indivíduo.

Em 2015, o Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida, com sede em Hamburgo, na Alemanha, publicou, na edição de número 61 de sua “International Review of Education: Journal of Lifelong Learning”, um artigo de Kapil Dev Regmi (REGMI, 2015), da University of British Columbia (Canadá), que faz um balanço dos “modelos” teórico-práticos atuais da referida Aprendizagem. Com base em extensa pesquisa, o autor chega a dois “modelos” fundamentais, que chama de “modelo do capital humano” e de “modelo humanitário”, verdadeiras concepções opostas de “aprendizagem ao longo da vida”.

Para o **modelo do capital humano**, a Aprendizagem ao Longo da Vida é uma “estratégia” para acelerar o crescimento econômico e a competitividade. Para o **modelo humanitário**, essa Aprendizagem reforça a democracia e a proteção social, valorizando a educação cidadã.

O primeiro modelo é sustentado pela União Europeia, pela OCDE (Organização para a Cooperação e de Desenvolvimento Econômico), pelo Banco Mundial e pela Organização Mundial de Comércio. Para o autor, a sociedade civil “abraçou” o modelo humanitário e aponta o ICAE (Associação internacional de Educação de Adultos) como defensor desse modelo, vinculando a Aprendizagem ao Longo da Vida à justiça econômica, à equidade, ao respeito aos direitos humanos e ao reconhecimento da diversidade cultural.

O ICAE sempre defendeu o direito à Educação de Adultos como direito humano “ao longo da vida”. A Assembleia Mundial do ICAE, reunida em Montréal no dia 14 de junho de 2015, termina sua Declaração Final defendendo enfaticamente esse direito: “Nós, no Conselho Internacional para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas, reafirmamos nossa determinação coletiva de atuar e garantir que o direito à educação e a aprendizagem ao longo da vida, em todas as suas dimensões e profundidade, seja reconhecido publicamente e se converta numa ferramenta permanente para o empoderamento de todas as mulheres e

de todos os homens do planeta”. Para o ICAE, a educação e a aprendizagem ao longo da vida não pode limitar-se à formação profissional, mas deve incidir sobre a vida “em todas as suas dimensões”.

A teoria do capital humano, que fundamenta o primeiro modelo, concebe a educação como um investimento, um “bem privado”, uma mercadoria, visando à competitividade entre indivíduos e nações, com estratégias como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e a privatização da educação, incentivando que o setor privado invista na educação e faça a gestão não só da educação privada, mas também da educação pública.

Esse modelo, “colonizador”, de acordo com Kapil Dev Regmi, não oferece oportunidades iguais para todos, não emancipa e reforça a injustiça social e econômica. Esse modelo formaria os cidadãos para aceitar “as estruturas políticas e econômicas existentes”, beneficiando as grandes corporações que buscam obter lucro com a educação. É um modelo que cria um abismo ainda maior entre os que têm acesso à educação e os que não têm. O modelo humanitário se baseia na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e se opõe à concepção/realização “neoliberal” da educação promovida pelos organismos internacionais, propondo o desenvolvimento integral do ser humano. Esse modelo defende a educação como um direito e não como um serviço a ser comprado pelas pessoas que podem pagar por ele, tornando o indivíduo responsável pela sua própria educação; sustenta, ainda, que a educação é dever do estado e direito do cidadão, e que deve promover a cooperação e a colaboração entre os cidadãos em vez de reforçar o individualismo.

4. Creio que a América Latina avançou mais do que os países hegemônicos na concepção emancipatória da educação, consolidada na nossa tradição da **Educação Popular** (GADOTTI; TORRES, 1994; TORRES, 2011) como educação para a justiça social. Não precisamos buscar os modelos dos países “do Norte”, com seus discursos hegemônicos e neocolonizadores. Por isso, é importante o Brasil discutir o tema da Educação ao Longo da Vida com base no referencial da Educação Popular. Como tem dito Arlindo Cavalcanti de Queiroz, coordenador da CONFINTEA BRASIL+6, a Educação ao Longo da Vida pode se tornar a “porta de entrada” para discutir a Educação Popular. Precisamos acompanhar esse debate para colocar a Educação Popular na agenda mundial, via UNESCO e via organizações da sociedade civil como o ICAE, o CEAAL (Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe) e a Internacional da Educação, enfrentando o pensamento hegemônico neoliberal do Banco Mundial e da OCDE. Mas, cuidado: isso nada tem a ver com adaptar as nossas prioridades e a nossa agenda aos ditames da agenda das organizações internacionais.

O Brasil, em seu *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos* (VI CONFINTEA), apontou a “Educação Popular de matriz freiriana” (BRASIL, 2009, p. 92) como perspectiva da Educação ao Longo da Vida, abrindo espaço para reconceituá-la. Esse espírito não foi mantido no documento final da CONFINTEA VI. O *Marco de Ação de Belém* ignorou a visão da EJA na perspectiva da Educação Popular proposta no documento preparatório do Brasil; abandonou a expressão “Educação ao Longo da Vida” em favor da expressão “Aprendizagem ao Longo da Vida”, definindo-a como “uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, com base em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo e parte abrangente e integrante da visão de uma sociedade do conhecimento” (UNESCO, 2010, p. 6). Reconhecemos que essa definição de Aprendizagem ao Longo da Vida é um avanço e, certamente, uma contribuição da América Latina, mas isso não vem se mostrando na prática.

Vista sob a ótica de nossa grande referência que é a Educação Popular, a Aprendizagem ao Longo da Vida deveria voltar-se para a participação, a cidadania e a autonomia dos indivíduos. Deveria englobar o respeito e a defesa dos direitos humanos, a pedagogia crítica, os movimentos sociais, a comunicação e a cultura popular, a educação de adultos, a educação não formal e a educação formal em todos os níveis, a educação ambiental, enfim, a educação integral e inclusiva. Mas isso não é o que está acontecendo. A Educação Popular leva em conta as diferentes expressões da vida humana, sejam elas artísticas ou culturais, sejam elas ligadas ao desenvolvimento local e à economia solidária, à sustentabilidade socioambiental, à afirmação das identidades dos diferentes sujeitos e de seus coletivos, à inclusão digital e o combate a qualquer tipo de preconceito.

O Brasil, ao indicar, no *Documento Nacional Preparatório à CONFINTEA VI*, a “Educação Popular de matriz freiriana” como sua referência de Educação de Jovens e Adultos, estava também indicando seu entendimento da Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida. Desde 2009, busca-se consolidar uma **Política Nacional de Educação Popular** capaz de garantir os princípios defendidos pelos coletivos de EJA nos diferentes fóruns e demais espaços de atuação. Essa política nada mais faz do que instituir o que já ocorre nas práticas da EJA no Brasil.

A questão é complexa: não é tão simples assim pensar a Educação ao Longo da Vida na perspectiva da Educação Popular como se isso fosse suficiente para mudar os rumos consolidados daquele conceito nas políticas públicas neoliberais. Como pode existir um vínculo entre a Educação Popular que tem suas origens nos movimentos sociais e a Educação ao Longo da Vida, fortemente marcada pelo ensino formal, oficial, e associada aos sistemas de ensino?

A Educação ao Longo da Vida, entendida sob o ponto de vista da Educação Popular, valoriza exatamente o tema “vida” como pilar da educação. Portanto, entende a educação não como um processo formal, burocrático, cartorial, mas ligado essencialmente à vida cotidiana, ao trabalho, à cultura, valorizando processos formais e não formais. Trata-se de uma educação como um processo ligado à vida, ao bem viver das pessoas, à cidadania. Não é um processo ligado apenas às Secretarias de Educação, ao MEC, mas aos movimentos sociais, populares, sindicais, às ONGs etc., reafirmando a educação ea aprendizagem como uma necessidade vital para todos e todas, um processo que dura a vida inteira.

Está claro que a Educação ao Longo da Vida, mesmo estando vinculada ao sistema educacional, pode se referendar também na Educação Popular. Ela poderia beneficiar-se da enorme riqueza produzida por esse movimento durante décadas. Por isso, a pergunta persiste: como a Educação ao Longo da Vida pode ser uma educação contra-hegemônica como a Educação Popular, ficando no campo da educação oficial, formal? A correlação de forças está em franca desvantagem para a Educação Popular.

Diante de tudo isso, os educadores populares têm razões de sobra para se preocupar: será que ao debatermos uma **Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida** não estamos abandonando a luta por uma Política Nacional de Educação Popular? Em que esse novo debate pode ajudar ou prejudicar nossa causa? Não podemos agora arriar nossas bandeiras da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos e nos aventurar a hastear a bandeira da Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida ingenuamente. A “armadilha” apontada por Ivan Illich há mais de quarenta anos continua montada até hoje à espera de incautos.

A Educação Popular valoriza a diversidade e defende a cultura popular, o saber popular. Para que a Educação ao Longo da Vida seja assumida na perspectiva da Educação Popular será necessário que se quebre a hierarquia entre saberes tradicionais (quilombolas, indígenas etc.) e o saber acadêmico, superando a visão neoliberal e colonizadora da educação. Só uma Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida com base em cidadania pode incorporar as teses da Educação Popular referentes aos princípios da diversidade, da inclusão, do desenvolvimento local e da economia solidária.

Mas, se isso acontecer, será ainda necessário falar de Educação ao Longo da Vida? Não seria melhor falar simplesmente de Educação Popular? Por que, então, falar de uma Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida se bastaria uma Política Nacional de Educação Popular?

5. A pergunta que podemos nos fazer agora que a agenda da Educação ao Longo da Vida foi assumida pelo MEC é a seguinte: vale a pena disputar uma concepção popular de Educação ao Longo da Vida? Já perdemos essa disputa em 2009, quando o Brasil indicou a Educação Popular como base de uma Educação ao Longo da Vida e a posição brasileira não foi levada em conta. Vamos tentar de novo? Vale a pena agora na CONFINTEA BRASIL+6? A resposta é simples: não vamos saber se não tentarmos. Agora estamos em melhores condições do que em 2009, já que a Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) tem aberto canais de diálogo com a Educação Popular.

A partir do lançamento do *Marco de Referência da Educação Popular para Políticas Públicas* (BRASIL. SGPR, 2014), vem ocorrendo todo um debate sobre os riscos e as possibilidades da Educação Popular como política pública (PONTUAL, 2011). Alguns são francamente contra “institucionalizar” a Educação Popular. Essa não era, porém, a visão de Paulo Freire, que buscou instituir a Educação Popular como política pública em 1964, com o Programa Nacional de Alfabetização e, anos mais tarde, quando foi Secretário Municipal de Educação em São Paulo (1989-1991) defendendo a “Educação Pública Popular” e criando o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA-SP), em parceria com os movimentos sociais e populares.

Sabe-se que, ao instituir a Educação Popular como política pública, pode ocorrer tanto um possível “desvirtuamento” quanto uma potencialização de sua capacidade emancipatória. Podemos tanto olhar para os riscos como para as potencialidades. Ambos estão presentes. Ao inserir a Educação Popular nos espaços formais da educação podemos ampliar a possibilidade de formação de educadores populares, como aconteceu com a educação do campo, a educação em saúde, a educação indígena, a educação quilombola etc. Além da Educação Popular que se realiza em espaços informais com grupos populares, contrapondo-se ao projeto educacional dominante, é também importante ampliar a presença da Educação Popular nos espaços formais das políticas públicas: “isto é parte do projeto histórico de, um dia, toda a educação realizar-se, em uma sociedade plenamente democrática, como Educação Popular” (BRANDÃO, 2006, p. 54).

Os movimentos de Educação Popular não se recusaram a disputar sua concepção de educação no interior do estado e não estão agora se recusando a disputar sua concepção diante de uma possível Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida. Se ficassem de fora desse debate, certamente perderiam espaço e aliados importantes. Estar dentro desse debate pode ajudar a impulsionar a Política Nacional de Educação Popular e uma concepção de EJA na perspectiva da Educação Popular. É estratégico ocupar o espaço, brigar por ele, quando o

Estado discute educação. Devemos levar para dentro do Estado a bandeira da Educação Popular.

Embora o pensamento da OCDE e do Banco Mundial seja hegemônico hoje nas políticas de Educação ao Longo da Vida, não significa que não haja espaço para a disputa de outra concepção da educação.

Devemos nos concentrar na retomada da Educação Popular como política pública, portanto, na construção de uma Política Nacional de Educação Popular com vistas a um futuro Plano Nacional de Educação Popular. Um grande passo foi dado com o *Marco de Referência da Educação Popular para Políticas Públicas*. Precisamos ir além. Entretanto, para não entrar nesse debate de maneira subordinada, precisamos defender a **Educação ao Longo da Vida na perspectiva da Educação Popular** e não na perspectiva do Banco Mundial, da OCDE e da União Europeia, que subordinam a educação à lógica do mercado e desprezam a cidadania.

A Educação/Aprendizagem ao longo da vida vista pelo olhar dos princípios da Educação Popular adquire um significado bem diferente do que tem sido definido pelos documentos oficiais dos organismos internacionais. Ao apresentar uma visão de Educação ao Longo da Vida pela ótica da Educação Popular estamos disputando, legitimamente, um conceito de Educação do Longo da Vida, apostando numa educação transformadora, entendendo a educação como um processo de conscientização e de transformação social, num movimento permanente de superação da desumanização.

6. Parece que estamos diante de um grande desafio que se apresenta também como um grande dilema. Disputar uma concepção popular de Educação ao Longo da Vida não está isento de riscos. Onde se situa o problema? Na **inversão de prioridades**. Em vez de dar continuidade aos esforços e avançar na implementação das políticas públicas de Educação Popular, estamos introduzindo outra pauta, ou, o que é pior, invertendo prioridades.

A partir de 2003 até setembro de 2014, caminhou-se na direção de políticas públicas com base na visão da Educação Popular. Chegou-se até à proposta, em 2014, de uma Política Nacional de Educação Popular, interrompida por uma disputada eleição presidencial. Acreditava-se que essa discussão pudesse ser retomada no início do segundo mandato de Dilma Rousseff, sob a égide da “Pátria Educadora”, mas não foi o que aconteceu. Em vez disso, depois da troca de vários Ministros da Educação, o que vimos foi a volta ao passado da Educação Permanente ou da Educação ao Longo da Vida. A pauta agora é a Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida. Depois de duas Conferências

Nacionais de Educação, centradas na construção de um Sistema Nacional de Educação, é preciso dar prosseguimento ao esforço de consolidar um regime de colaboração entre os entes federados e monitorar as metas do Plano Nacional de Educação. Agora, a urgente prioridade em relação à Educação de Jovens e Adultos será substituída pela prioridade à Educação ao Longo da Vida?

Já estamos vendo como o tema da EJA vem sendo tratado pelas políticas de Educação ao Longo da Vida. A EJA já vem sendo subsumida pela Educação ao Longo da Vida. Argumenta-se que a EJA, no Brasil, seria ineficiente porque seria uma política “compensatória”, uma política desatualizada diante dos compromissos assumidos pelo Brasil com a CONFINTEA VI e das exigências da “sociedade do conhecimento”. Então, seria preciso ressignificar o conceito de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com base na visão da Educação ao Longo da Vida. Até mesmo os Fóruns de EJA e os ENEJAS (Encontros Nacionais de EJA) foram atraídos por essa proposta, mesmo sendo eles um espaço plural e contraditório (D’ÁVILA, 2012). Como observa Jaqueline Ventura (2013, p. 35),

a associação, no Brasil, entre educação de jovens e adultos (EJA) e educação ao longo da vida tornou-se comum na última década... A atual ênfase na ‘educação continuada ao longo da vida’, que tem como pressuposto a ‘sociedade do conhecimento’, permeia tanto os documentos das agências internacionais, advindos principalmente das parcerias com a UNESCO, como aparece, de forma recorrente, na literatura especializada e em documentos governamentais”.

Uma Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida já está em curso na EJA com a justificativa de que precisamos de um “novo paradigma”. A Educação Popular tem sido um paradigma orientador de muitas experiências de Educação de Jovens e Adultos. Estaríamos abandonando esse paradigma para que a EJA assumisse definitivamente o paradigma da Educação ao Longo da Vida?

Como sustenta Paulo Gabriel Nacif, secretário da Secadi, esse debate pode nos ajudar a potencializar as ações da EJA e avançar na construção de uma nova política para essa modalidade de educação. Entretanto, uma Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida que orientasse a Educação de Jovens e Adultos na visão que os organismos internacionais estão imprimindo a essa política estará na contramão dos movimentos de Educação Popular e de EJA. Nesse sentido, mais do que uma “porta de entrada” para a Educação Popular, essa política significaria uma “porta de saída” da Educação Popular da EJA, rompendo com uma tradição que tem mais de 50 anos de existência. Esperamos que, depois de Paulo Freire ser nomeado patrono da educação brasileira (2012), de

comemorarmos 50 anos de Angicos (2013) e de celebrarmos os 50 anos do Programa Nacional de Alfabetização (2014), isso não aconteça.

Antes de mais nada, temos que dar conta dos nossos grandes **desafios da EJA**, fazer nossa lição de casa. Inverter as prioridades só vai atrasar nossa agenda. Apesar de alguns avanços na institucionalidade da EJA, os resultados estão aquém do esperado. Já foi um grande equívoco criar o conceito de “idade certa”, gerando preconceito contra os que não conseguiram se alfabetizar na referida idade. Cria-se o mito de que existe uma idade correta para aprender.

Além disso, assistimos ao equívoco da reformatação do Programa Brasil Alfabetizado, em 2007, afastando a sociedade civil historicamente comprometida com a EJA (igrejas, MST, CUT, movimentos populares). A EJA, assim, foi retirada da agenda do movimento social e sindical. Não é à toa que, conforme dados do Pnad 2009, entre 2007 e 2008 houve um aumento de mais de 250 mil do número absoluto de analfabetos no Brasil, contrariando tendência histórica de redução do analfabetismo.

Sem dúvida, são numerosos os programas estaduais e municipais e alguns deles são muito bons (ALVES; GADOTTI, orgs, 2014), mas ainda muito fragmentados e marcados pela descontinuidade. A situação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é de crescente abandono e precarização: entre 2007 e 2011, houve redução de quase 20 mil turmas de EJA (eram 166 mil e passaram a 147 mil), com perda de 1 milhão de matrículas (eram 4,97 milhões e tornaram-se 3,98 milhões). Só no estado de São Paulo, a redução do número de matrículas, no mesmo período, foi superior a 45%, passando de 832 mil em 2007 para 511 mil em 2011. Os estudantes da EJA estão desmotivados não só pelo fechamento de turmas, mas pela falta de pessoal preparado e porque a prioridade sempre foram as chamadas modalidades “regulares”.

O **analfabetismo** continua fora da agenda política. Parece que cansamos de alfabetizar adultos. É a política da desistência. Não respeitando a biografia dos analfabetos adultos, tentamos “letrá-los” e não conseguimos. Então, coloca-se a culpa nos próprios analfabetos. Eles são inalfabetizáveis! Não podemos considerar os adultos e os idosos seres inalfabetizáveis. Não acredito na política da inalfabetizabilidade. Por causa dessa política, 13 milhões de brasileiros vão morrer sem nunca ter lido um livro. Mas não serão só eles a terem perdido a leitura dos livros. O Brasil perderá também 13 milhões de histórias que não encontraram papel, lápis e caneta para serem registradas. Isso empobrece um país. É a renúncia a um Brasil alfabetizado.

O Ministro da Educação Aloizio Mercadante tem dito que um dos principais desafios da educação brasileira é a Educação de Jovens e Adultos. Por isso, esperamos que a EJA seja uma de suas prioridades. E aqui surge mais uma pergunta: devemos, então,

concentrar nossos esforços na Educação de Jovens e Adultos, buscando eliminar o analfabetismo, ou colocar nossas energias na criação de uma nova Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida? Essa é a pergunta que os educadores populares se fazem hoje. Se for para perder terreno já conquistado no campo da Educação Popular e na Educação de Jovens e Adultos, é preferível ignorar o debate da Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida.

Nosso grande desafio já foi apontado nos resultados do Pnad-2013: temos 13 milhões de brasileiros e brasileiras com mais de 15 anos “sem instrução” (analfabetos) e, com mais de 18 anos, temos 58 milhões que não completaram o ensino fundamental e 81 milhões que não completaram o ensino médio. Esse é o balanço a ser feito agora na CONFINTEA BRASIL+6. E esse desafio não será enfrentado simplesmente por meio de uma adaptação da nossa política pública de EJA à ideologia da Educação ao Longo da Vida. Caminhamos/Avançamos muito na construção de uma Política Nacional de Educação Popular para retroceder agora. O Brasil não pode perder a hegemonia do projeto educacional diante dos organismos internacionais, mas posicionar-se criticamente e não de forma subordinada.

A concepção de Educação ao Longo da Vida do Banco Mundial e da União Europeia aponta para uma direção oposta a um munto justo e sustentável. A aposta desses organismos é a uniformização e não a conectividade na diferença, o individualismo e não a solidariedade. Por isso, essa visão da Educação ao Longo da Vida não pode ser considerada um princípio da educação do futuro, mas um princípio da educação do passado. Nesses termos, dificilmente podemos vislumbrar uma Educação/Aprendizagem ao longo da vida desde a perspectiva da Educação Popular. A esperança de todos os que estamos perguntando sobre “o que está acontecendo” é que, aliados (as) a movimentos de Educação Popular e da EJA, possamos contribuir para reverter essa tendência, inserindo-nos criticamente nesse debate, sustentando nossas propostas de uma educação emancipadora em benefício dos que mais necessitam e ainda não tiveram acesso a ela.

Referências bibliográficas

ALVES, Francisca Elenir; GADOTTI, Moacir (Orgs.). *TOPA, Todos Pela Alfabetização: Bahia 2007-2014*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

ARENDT, Hannah. *La crise de l'éducation: extrait de la crise de la culture*. Paris: Galimard, 1972.

BACHELARD, Gaston. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin, 1970.

BARROS, Rosanna. *Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida. Genealogia dos conceitos em educação de adultos: um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Chiado Editora, 2011.

- BERGER, Gaston. *L'homme moderne et son éducation*. Paris: PUF, 1962.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)/Ministério da Educação (MEC)* – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.
- BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. *Marco de referência da educação popular para as políticas públicas*. Brasília, 2014.
- CANÁRIO, Rui. A aprendizagem ao longo da vida: análise crítica de um conceito e de uma política. In: CANÁRIO, Rui (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 2003. p. 189-207.
- COOMBS, Philip. *A crise mundial da educação*. São Paulo: Perspectiva, 1968
- D'ÁVILA, Gabriel Serena, *Do berço ao túmulo: a estratégia de educação ao longo da vida na educação de jovens e adultos para a sociabilidade capitalista*. 2012. Dissertação (Mestrado) – UFSC, Florianópolis.
- DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Brasília: UNESCO; São Paulo: Cortez, 2010.
- DELORS, Jacques et al. *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)*. Paris: UNESCO, 1996.
- FAURE, Edgar et al. *Apprendre à être: rapport de la Commission Internationale sur le développement de l'éducation*. Paris: UNESCO, Fayard, 1972.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. Ideologia e educação: reflexão sobre a não neutralidade da educação. In: GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação: o esquecimento da educação através da educação permanente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 15-19.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FURTER, Pierre. *Educação e vida: contribuição à definição da educação permanente*. Petrópolis: Vozes, 1972.
- GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez, Edusp, 1994.
- GADOTTI, Moacir. *L'éducation contre l'éducation: l'oubli de l'éducation au travers de l'éducation permanente*. Lausanne: L'Age d'Homme, 1979.
- GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação: o esquecimento da educação através da educação permanente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- HARTUNG, Henri. *Les enfants de la promesse*. Paris: Fayard, 1972.
- ILLICH, Ivan; VERNE, Etienne. Le piège de l'école à vie. *Le Monde de l'Éducation*. Paris, p. 11-14, jan. 1975.
- ILLICH, Ivan. Apresentação. In: CONFERÊNCIA SOBRE EDUCAÇÃO PERMANENTE. Palácio das Nações. Genebra, 5 de Setembro de 1974. *Anais...* 1974.

- LAO-TSEU. *Tao tö king*. Paris: Gallimard, 1967.
- LENGRAND, Paul. *Introduction à l'éducation permanente*. Paris: UNESCO, 1970.
- LIMA, Licínio. Do aprender a ser à aquisição de competências para competir. São Paulo: Boitempo, 2005. (Margem esquerda: ensaios marxistas).
- LIMA, Licínio. A Europa procura uma nova educação de nível superior. In: LIMA, Licínio. *O DNA da educação*: legisladores protagonizam as mais profundas e atuais reflexões sobre políticas públicas. São Paulo: Instituto DNA Brasil, 2006. p. 63-77.
- LIMA, Licínio. *Educação ao longo da vida*: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.
- LIMA, Licínio. A educação faz tudo?: crítica ao pedagogismo na "sociedade da aprendizagem". *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa, n. 15, 2010.
- LIMA, Licínio. *Aprender para ganhar, conhecer para competir*: sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem". São Paulo: Cortez, 2012.
- O'SULLIVAN, Edmund. *Aprendizagem transformadora*: uma visão educacional para o século XXI. São Paulo: Instituto Paulo Freire, Cortez, 2004.
- PADILHA, Paulo Roberto. *Educar em todos os cantos*: reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo: Instituto Paulo Freire, Cortez, 2007.
- PLATON. *Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard, 1970.
- PONTUAL, Pedro. *Educação popular como política pública*. Brasília: Recid, 2011.
- REGMI, Kapil. Lifelong learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques. *International Review of Education. Journal of Lifelong Learning*. Hamburg, UNESCO-UIL, v. 61, p. 133-151, Dec. 2015.
- RODRIGUES, Marilda Merência. A noção de educação ao longo da vida como eixo orientador das políticas de educação para jovens e adultos. *Cadernos ANPAE*, v. 8, p. 1-18, 2009.
- SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação*: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.
- TORRES, Alfonso. *La educación popular*: trayectoria y actualidad. Bogota: El Buho, 2011.
- TORRES, Rosa Maria. Relatório Síntese Regional da América Latina e Caribe da alfabetização à aprendizagem ao longo da vida: tendências, questões e desafios na educação de jovens e adultos na América Latina e no Caribe. In: UNESCO. *Educação e aprendizagem para todos*: olhares dos cinco continentes. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2009. p. 37-109.
- TRICOT, Michel. *De l'instruction publique à l'éducation permanente*. Paris: Tema, 1973.
- UNESCO. *Educação e aprendizagem para todos*: olhares dos cinco continentes. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2009.
- UNESCO. *Marco de Ação de Belém*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2010.
- VENTURA, Jaqueline. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*. Salvador, UNEB, v. 1, n. 1, p. 29-44, 2013.

Educação ao Longo da Vida na perspectiva da Educação Popular e da participação social

Pedro Pontual

No momento em que se busca construir uma Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida e diante da multiplicidade de atores que se apropriam desse conceito com distintos significados e projetos político-pedagógicos, é importante argumentar que numa visão emancipatória a ELV precisa assumir a perspectiva da Educação Popular e da Participação Social para concretizar seus objetivos. Na perspectiva de mercado e do modelo econômico hoje hegemônico, a ELV é vista apenas sob a ótica das vantagens competitivas, da empregabilidade e da aprendizagem individual de competências.

Assim afirma Lima:

A educação vem sendo transformada num capítulo da Gestão de Recursos Humanos, orientada preferencialmente para a produção de 'vantagens competitivas' no mercado global e funcionalmente adaptada à racionalidade econômica. Este novo cânone remete a educação para uma função meramente adaptativa e a cidadania para um modelo de mercado de liberdades, estritamente econômicas, dos consumidores. Neste contexto, a tradição humanista-crítica e a visão emancipatória e transformadora que caracterizam a educação popular, em alguns casos desde finais do século XIX, encontram-se fortemente obstaculizadas (LIMA, 2007, p.54).

Afirmar a ELV na perspectiva da Educação Popular significa atribuir-lhe a missão de promover uma cidadania ativa e transformadora, e construí-la com base nas práticas da democracia participativa, objetivando um modelo de desenvolvimento integral que promova a justiça social, a inclusão com equidade, a sustentabilidade e a superação de todas as formas de violência e discriminação. Trata-se de integrar diversas modalidades e estilos de educação e formação, institucionalizadas ou não, desenvolvidas tanto com base em organizações e movimentos sociais quanto no Estado, por intermédio de políticas públicas.

Expressando o acúmulo de reflexão do CEAAL (Conselho de Educação Popular da América Latina), Céspedes afirma:

estamos convencidos que la educacion, y no cualquier tipo de educacion, sino la transformadora como la Educacion Popular, es um componente clave para el desarrollo de um pensamento

crítico, la autonomía, el fomento a la ciudadanía, que permita con los actores sociales, reducir las desigualdades sociales, las discriminaciones y dar nuevas oportunidades de educación a los adultos y jóvenes para ejercer su legítimo derecho a la educación al largo de la vida (CÉSPEDES, 2014, p.113).

Tal como reconhecido pela UNESCO, pela CONFITEA e outros, a “educação durante toda a vida” requer uma mudança paradigmática na concepção e no desenvolvimento dos sistemas educativos, que deve incluir: a) educação como direito humano; b) garantia pública de oferecer serviços de qualidade para a aprendizagem permanente das pessoas em termos de empoderamento, participação, reconhecimento, inclusão produtiva, tecnológica; c) readequar as estruturas escolares dos serviços educativos para jovens e adultos, a fim de que estes respondam ao desenvolvimento de novas capacidades que a cidadania visa desenvolver em uma sociedade mais complexa, respondendo de maneira mais adequada às novas ecologias de tempo e novos espaços formativos que supõe a aprendizagem permanente; d) ativar políticas que reduzam a brecha digital e promovam alfabetização global e educação cidadã.

A EP é igualmente capaz de contribuir com uma política de ELV ao desenvolver uma pedagogia da interculturalidade que adquire importância crescente no contexto de democratização de nossas sociedades e abrem a possibilidade da emergência na cena pública das diversas identidades étnico-raciais e religiosas, sistematicamente excluídas e discriminadas pelo colonialismo e autoritarismo dominantes na história do nosso continente latino-americano. Também a intensidade e a complexidade da situação das migrações apontam nessa mesma direção: garantir direitos educativos a essas populações, na perspectiva da interculturalidade e valorização de seus saberes.

A construção de uma educação voltada à emancipação humana requer uma pedagogia da autonomia e da participação cidadã para sua efetivação como possibilidade histórica. Assim, as práticas deliberativas e de cogestão nos espaços educativos, institucionalizados ou não, são essenciais à construção da qualidade social e democrática dos processos de ELV.

Para Freire, “ninguém é autônomo primeiro para depois aprender a decidir. É decidindo que se aprende a decidir” (FREIRE, 1997). Desse modo, uma pedagogia da autonomia precisa estar centrada em práticas estimuladoras da participação, da decisão, da corresponsabilidade por parte de todos os atores envolvidos no processo educativo.

Assim, Leis bem sintetiza a contribuição que a EP pode dar a uma política de ELV entendida como construção estratégica: “A EP é uma proposta política, ética e pedagógica que propõe uma metodologia transformadora que é válida

não só para os fatos educativos, mas também para o processo integral de transformação”. Nela prevalece o sentido de PROCESSO de médio e longo prazo que permite superar a visão imediatista e parcializada do fenômeno (LEIS, 2005, p. 17).

Na mesma linha de reflexão sobre a contribuição da EP na discussão de novos paradigmas, afirma Hurtado (2007):

A contribuição das ideias, o fortalecimento de compromissos e a geração de propostas constituem ingredientes insubstituíveis na busca de um novo modelo civilizatório e de um renovado paradigma educativo que ajude a Humanidade a adequar o conhecimento e a ética aos anseios de uma sociedade que é sim irremediavelmente planetária, globalizada, mas a partir de outro signo. Não mais centrada no mercado e sua ética individualista, competitiva e excludente, mas sim, nos melhores valores de uma ética da vida que contribua com o signo da humanização que foi perdendo-se no transcurso do tempo (HURTADO apud CREFAL, 2007, p.16).

Na formulação de uma proposta de ELV na perspectiva da EP há que se resgatar, em Freire, sua reafirmada oposição à ética do mercado que anula o indivíduo e propõe a homogeneização de tudo, e sua proposição de necessária revalorização de uma ética universal do ser humano. Nessa direção, o educador destaca os valores da solidariedade, da autonomia, do respeito à diversidade e à diferença, da humildade, da tolerância, da amorosidade, da perseverança e das atitudes de abertura ao novo e disponibilidade à mudança, de saber conviver criativamente com as incertezas, do gosto pela alegria e pela vida, de identificação com a esperança e recusa aos fatalismos.

Desenvolver uma visão do fenômeno educativo num espaço mais abrangente que o da escola – sem nunca, no entanto, recusar sua importância como instituição educativa – foi uma das contribuições mais importantes de Freire e da corrente da EP para nossa política de ELV. As reflexões dele e de outros educadores populares sobre as práticas educativas no interior dos movimentos sociais, das diversas formas de associação e convivência dos grupos populares, na ação dos partidos políticos, na prática de governos, nas distintas manifestações de cultura popular e formas de economia solidária têm dado inegável consistência à necessidade de pensar o âmbito do educativo para além da escola. Por esse motivo, as propostas de Municípios educadores, de territórios educativos e intersetorialidade das políticas adquirem força na articulação de processos de ELV.

Na construção de uma Política Brasileira de ELV é de fundamental importância a questão da participação e do controle social dela em todos os níveis da

Federação. Trata-se de assegurar a participação da sociedade civil em todos os níveis e espaços de tomadas de decisão sobre os programas e ações educativas que comporão a referida política.

As políticas públicas, numa concepção tecnocrática, são elaboradas de “cima para baixo”, fortalecendo uma visão estritamente institucional das ações orientadas à elaboração e à implementação dessas políticas. Nessa visão, privilegia-se o trabalho de especialistas e tomadores de decisão. Tradicionalmente prevaleceu no Estado a ideia de que o desafio está em formular uma “política correta” para, em seguida, convocar os distintos atores sociais a fim de conhecê-la e colocar em marcha sua execução. Numa proposta de gestão democrática e participativa o desafio, portanto, é incorporar os atores sociais em todas as etapas do ciclo das políticas públicas.

Leis assim explicita o sentido mais geral da participação ativa dos atores sociais no processo das políticas públicas:

O convite que nos faz esta perspectiva é de duas ordens: por um lado, envolver os atores sociais nos diferentes momentos de configuração de uma política, por outro, algo que é mais importante ainda, conceber sua gestão como processo de aprendizagem social contínuo em que a alternativa correta deverá construir-se e reconstruir-se a partir do diálogo entre os distintos atores com suas distintas representações, interesses e capacidades. Isto supõe superar o institucionalismo tradicional a favor de uma perspectiva de interdependência entre as instituições, atores e agentes sociais e políticas que mantém uma relativa autonomia (LEIS, 2005, p.17).

Consolidar a participação social como método de construção de uma política de ELV requer uma ação educativa intencionada e planejada para permitir que se desenvolvam comportamentos, atitudes e valores coerentes com uma visão emancipatória de tal política. Para isso, é preciso o desenvolvimento de uma pedagogia baseada nas concepções e práticas da EP e que promova:

- a) As práticas deliberativas, ou seja, a possibilidade efetiva do exercício de decidir sobre os assuntos públicos;
- b) As práticas de cogestão, desenvolvendo a atitude de corresponsabilidade e a prática de parcerias entre os diversos atores sociais na resolução de problemas e na construção de alternativas de desenvolvimento com justiça social, equidade, sustentabilidade, autonomia e emancipação;
- c) A concepção do espaço e do bem público, do sentido do comum, com base no fortalecimento de esferas públicas, transparentes e democráticas;

- d) Formação de atores da sociedade civil e dos governos para novas formas de exercício do poder em que a transparência das ações, a postura de serviço à comunidade, as capacidades de escutar, dialogar e reconhecer legitimidade no outro são atitudes indispensáveis;
- e) A compreensão dos territórios como espaços de construção social e de identidades, facilitando a ação integrada das políticas públicas e a participação e controle dos cidadãos sobre elas;
- f) A apropriação de conhecimentos técnicos e saberes populares que ampliem a capacidade de cidadãos(ãs) de atuarem como protagonistas de suas práticas e como verdadeiros sujeitos históricos;
- g) O desenvolvimento de instrumentos para o aprimoramento das formas de diálogo, mediação e resolução pacífica e democrática de conflitos;
- h) A autoestima individual e coletiva, capacidades comunicativas, argumentativas e de relacionamento interpessoal e comunitário, criando motivação para ações coletivas.

Vale ainda mencionar que a construção de uma política de ELV deve se nutrir de diversas experiências em andamento e daquelas a serem criadas a partir de um processo de sistematização de experiências na perspectiva da EP.

Para Jara (2006), sistematizar experiências significa compreender por que esse processo está se desenvolvendo dessa maneira, entender e interpretar o que está acontecendo, com base em um ordenamento e uma reconstrução do acontecido no referido processo. Portanto, na sistematização de experiências, partimos de uma reconstrução do ocorrido e de um ordenamento dos distintos elementos objetivos e subjetivos que intervieram no processo, para compreendê-lo, interpretá-lo e, assim, aprender na prática. O grande risco está em ficarmos apenas numa reconstrução do que aconteceu e não passarmos a uma interpretação crítica. No processo de sistematização, o eixo principal de preocupação se translada da reconstrução do acontecido e do ordenamento da informação a uma interpretação crítica do sucedido a fim de poder extrair aprendizagens que tenham utilidade para o futuro.

Concluindo, uma Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida, em suas práticas institucionalizadas ou não, pode contribuir em grande medida com a concretização de uma Pátria Educadora, fortalecendo a cidadania ativa e a democracia participativa ao incorporar o referencial teórico e prático da EP e adotar a participação social como método em sua construção.

Referências bibliográficas

- CÉSPEDES, Rossel Nélida. Procesos de incidencia en el CEAAL: a propósito de la defensa del derecho a educación de personas jóvenes y adultas; in apuestas programáticas desde la educación popular. *Revista La Piragua*, n. 39, mar. 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- HOLLIDAY, Oscar. *Para sistematizar experiências*. Brasília: MMA, 2006.
- HURTADO, Carlos Nunez (Coord.). *Diálogos Freire-Morin*. México: CREFAL, 2007.
- IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto. *Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFITEA*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2014.
- PONTUAL, Pedro de Carvalho. Construindo uma pedagogia democrática do poder. *Revista La Piragua*. Santiago, Chile CEAAL, n. 11, 1995.
- PONTUAL, Pedro de Carvalho. O processo educativo no orçamento participativo: aprendizados dos atores da Sociedade Civil e do Estado. 2000. Tese (Doutorado) – PUC, São Paulo.

Reflexões sobre a CONFINTEA e as agendas globais para educação e desenvolvimento pós-2015

Timothy D. Ireland

O debate complexo e prolongado sobre as agendas futuras para educação e desenvolvimento e a natureza e o formato do mundo em que queremos viver pós-2015 já terminou, agora aguardando o início do processo de implementação. Novos objetivos e metas para a educação e o desenvolvimento sustentável foram aprovados, e suas respectivas métricas e indicadores se encontram em processo de elaboração.

Aprovados em setembro de 2015 na Cúpula das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, em Nova York, os 17 objetivos e 169 metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) ordenam e expandem os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), acordados em 2001. No campo da educação, uma sucessão de encontros, consultas e fóruns terminou com o Fórum Mundial sobre Educação realizado em Incheon, Coreia do Sul, em maio de 2015, que aprovou a Declaração de Incheon – Educação 2030. Essa agenda 2030 foi instrumentalizada com a aprovação, em novembro de 2015, na Conferência Geral da UNESCO, do Marco de Ação Educação 2030. Em termos de educação, o denominador comum entre esses dois marcos reguladores do desenvolvimento e da educação mundiais se encontra expresso no ODS 4 dedicado à educação, que promete: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. No campo específico da educação de adultos, há destaques para a Educação e Formação Técnica e Profissional (EFTP)⁴ e também para o aparente eterno desafio da alfabetização. Contudo, em geral, a educação de adultos se encontra marginalizada enquanto prática educativa que lida com a educação e formação de jovens e adultos em termos formais e não formais.

Neste artigo, pretendo investigar a relação entre as agendas pós-2015 para educação e desenvolvimento e as diretrizes estabelecidas para alfabetização e educação de adultos durante o processo CONFINTEA e nas outras agendas globais que precederam os ODS e a Educação 2030. Com a perspectiva de um encontro de balanço intermediário entre CONFINTEA VI e a próxima conferência no final desse ano (2016), pretendo também questionar em que medida o

4 A UNESCO define a EFTP (*Technical and Vocational Education and Training – TVET*) como “aqueles aspectos do processo educativo envolvendo, além da educação geral, o estudo de tecnologias e ciências relacionadas com a aquisição de habilidades, atitudes, compreensão e conhecimentos práticos relacionados a ocupações em setores diversos da vida econômica”.

processo CONFINTEA ainda é relevante para a agenda mundial de educação ao confrontar as diretrizes do Marco de Ação de Belém com as preocupações centrais dos ODS e da agenda Educação 2030.

Desde a virada do século, a política internacional de desenvolvimento e educação tem sido impulsionada e inspirada por duas principais iniciativas, a estratégia Educação para Todos (EPT) – que foi renovada em 2000 em Dakar⁵ mas data, originalmente, de 1990 em Jomtien⁶ – e os ODM, acordados na Cúpula do Milênio realizada em Nova York em 2000, com o propósito de superar a pobreza extrema mundialmente.⁷ Ambas as iniciativas têm sido monitoradas por uma série de relatórios internacionais com base em indicadores consolidados – o Relatório de Monitoramento Global, no primeiro caso, e o Relatório dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, no segundo. Em relação à EPT, o reconhecimento de que as metas não seriam alcançadas resultou na criação de outras iniciativas. A Década de Alfabetização da ONU (UNLD, 2003-2012)⁸ foi anunciada como uma estratégia para fortalecer a necessidade urgente de reduzir drasticamente os índices inaceitavelmente altos prevalentes em muitos países que, posteriormente, foi reforçada pela Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento – *Literacy Initiative for Empowerment* – LIFE (2006-2015)⁹. A *Global Education First Initiative* (Iniciativa de Educação Global em Primeiro Lugar) (2012) foi anunciada também com o intuito de renovar e revigorar compromissos globais existentes para com a educação. No caso dos ODM, a agenda contra a pobreza também foi reforçada periodicamente por uma série de cúpulas mundiais. A última delas foi realizada em 2010, concluindo com a adoção do Plano de Ação Global – *Mantendo a promessa: Unidos para Alcançar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio*. As duas iniciativas – EPT e ODM – estabeleceram 2015 como o prazo para alcançar suas respectivas metas.

No campo específico da aprendizagem e educação de adultos, o Marco de Ação de Belém, aprovado no final da Sexta Conferência Internacional de Educação

5 O *Marco de Ação de Dakar*, adotado no Fórum Mundial de Educação (2000), assumiu compromissos que incluem alcançar uma melhora de 50% nos índices de alfabetização de adultos até 2015 e melhorar a qualidade da educação.

6 *Final Report of the World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*, Jomtien, Thailand, 5-9 March 1990, Inter-Agency Commission (UNDP, UNESCO, UNICEF, World Bank).

7 A Declaração do Milênio da ONU foi acordada em setembro de 2000 em uma Cúpula da Organização, realizada em Nova York. Nessa Cúpula, as nações se comprometeram com uma nova parceria global para reduzir a extrema pobreza e estabelecer uma série de metas temporais – com prazo em 2015 – conhecidas como os ODM.

8 O lema da Década, “Alfabetização como liberdade”, reconhecia a alfabetização como um direito humano a ser ativamente promovido e defendido. A UNLD apresentou uma visão renovada de alfabetização para abranger as necessidades de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, em todas as situações e contextos.

9 A LIFE constitui um marco global estratégico para a implementação da UNLD, para poder satisfazer as metas da EPT, com foco particular na alfabetização de adultos e de crianças fora da escola. Procura atingir os 35 países que possuem um índice de alfabetização de menos de 50% ou uma população de mais de 10 milhões de adultos que não sabem ler nem escrever.

de Adultos, realizada em Belém do Pará (Brasil) em 2009, não incluiu novas metas, mas optou por reforçar os objetivos existentes dos ODM e da EPT. O Marco de Ação de Belém foi composto de um conjunto de recomendações e compromissos com validade até a próxima CONFITEA.

O Marco de Ação de Belém representou, em grande parte, um reconhecimento explícito que a agenda ambiciosa estabelecida na Declaração de Hamburgo (1997) tinha que ser considerada como um trabalho em andamento e que a elaboração de novas agendas fazia pouco sentido enquanto as agendas da EPT e dos ODM com suas respectivas metas permaneciam inconclusas por um número expressivo de países. A despeito da centralidade da sustentabilidade no debate pós-2015, o modelo ou paradigma futuros de desenvolvimento continuam em disputa, bem como o papel da aprendizagem ao longo da vida nesse processo. Aprendizagem ao longo da vida ainda mantém um lugar importante no discurso educacional e uma presença muito menos evidente na política e na prática educacionais.

Ao subscrever às metas da EPT estabelecidas em Dakar, às dos ODM acordados em Nova Iorque e às da Década de Alfabetização da ONU, entre outras, o Marco de Ação de Belém incorporou o consenso possível na CONFITEA VI e tendeu a reforçar a interpretação negativa do papel da educação de adultos para as agendas internacionais de educação e desenvolvimento. Embora Elfert (2013) afirme que a UNESCO e o UNESCO-UIL continuam representando “a primeira geração humanista de aprendizagem ao longo da vida” em oposição às abordagens economistas e utilitárias concorrentes da educação propostas por outras organizações internacionais – notadamente a OCDE, a União Europeia e o Banco Mundial –, na prática a abordagem neoliberal tem mantido uma posição superior. Como resultado, a agenda da educação de adultos tem se tornado reativa e defensiva em vez de proativa e progressiva, na medida em que as discussões acerca das agendas pós-2015 de educação e desenvolvimento tomaram forma. Finnegan sugere que:

A aparente falta de alternativas serve para sufocar dissensão e estreitar o imaginário social e solapa formas não mercadológicas de participação pública (GIROUX, 2004; O'HALLORAN, 2004). Essa versão redutiva de cidadania constitui parte essencial de “aprender a ser neoliberal” – um processo pelo qual a sociedade aprende a aceitar desigualdade; concepções do bem público são substituídas por uma definição estreita de interesse privado; e qualquer diálogo social sobre a questão de alternativas possíveis é completamente rejeitado (FINNEGAN, 2008).

O primeiro Relatório Global sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE), lançado durante a Conferência em Belém, tenta elaborar um balanço geral da educação de adultos utilizando, globalmente, dados primários dos relatórios nacionais e dados secundários de outros relatórios e fontes. O GRALE aponta a diversidade tradicional e manifesta de atividades desenvolvidas no campo da educação de adultos. No entanto, identifica uma polarização crescente entre visões e práticas de educação de adultos em países industrializados, bem como nos países do sul e economias emergentes. No primeiro, uma interpretação instrumental da educação de adultos afirma que o destaque é dado para formação e qualificação profissionais, visando assegurar competitividade econômica. De acordo com Finnegan:

[...] muitas recomendações para políticas relacionadas com aprendizagem ao longo da vida têm emergido dentro de uma matriz específica de prioridades moldadas pelo mercado-estado e União Europeia neoliberal (BORG; MAYO, 2005; MAGALHAES; STORR, 2003; TETT, 2002) em que 'educação (está entendida) como uma estratégia chave para o alcance de políticas econômicas' (ALEXIADOU, 2005, p. 102) e em que aprendizagem ao longo da vida está conceituada predominantemente em termos de manter uma economia flexível e competitiva na moderna 'sociedade de conhecimento' (FINNEGAN, 2008).

Nos países do Sul e nas economias emergentes, atividades tendem a ser concentradas na escolarização compensatória e de segunda chance de pessoas jovens e adultas, com ênfase na aquisição de alfabetização. A visão de aprendizagem ao longo da vida de Hamburgo está frequentemente presente no discurso educacional, mas em grande parte ausente da prática, embora em países industrializados alcance uma presença mais tangível. O relatório também reconhece que baixos níveis de participação e acesso desigual a oportunidades de aprendizagem constituem desafios-chaves para educação de adultos hoje. Conclui que, embora "tenha havido melhorias [...] essas têm sido desiguais e gradativas. Muitos governos ainda não formularam uma definição clara e consensual do que constitui educação de adultos e como deve ser mensurada".

Quatro anos mais tarde, o segundo GRALE (2013) concluiu que, com base nas informações fornecidas pelos relatórios nacionais, "pouca coisa tem mudado desde a CONFINTEA em 2009" (UNESCO-UIL, 2013, p.153). Enquanto aponta que as metas de EPT e ODM não são particularmente visíveis nos relatórios nacionais, o GRALE sugere que "uma lição importante para a agenda de desenvolvimento pós-2015 é a de garantir que à aprendizagem de adultos seja dada muito mais prioridade dentro da aprendizagem ao longo da vida [...]"

(UNESCO-UIL, 2013, p. 153). Nas suas conclusões o relatório afirma que, mais uma vez, o desenvolvimento de recursos humanos ao serviço do mercado de trabalho domina as prioridades temáticas e as medidas de implementação. Ao comentar o nível de financiamento, revela que a realidade do setor de educação de adultos continua sendo de baixo investimento.

As conclusões dos dois GRALES pintam um quadro desconcertante do pouco progresso da educação de adultos, e, além disso, com prioridades bastante divergentes entre o Norte e o Sul globais, no longo período que se seguiu à euforia de Hamburgo em 1997. Em adição à reduzida prioridade prestada à aprendizagem e educação de adultos por um número substancial de governos, o setor também foi profundamente afetado pela série de crises globais. No debate internacional sobre a agenda pós-2015, a inclusão de questões consideradas prioritárias para o setor – tais como educação como direito, perspectiva de educação ao longo da vida e educação para todos, bem como discussão sobre o futuro de desenvolvimento – tiveram de ser defendidas energicamente.

Dados recentes coletados para o Relatório de Monitoramento Global 2015 oferecem mais evidência sobre essa falta de prioridade para educação de adultos. Esses dados revelam que muitos países, inclusive o Brasil, não alcançarão a Meta 4 da EPT: somente 17 de 73 países alcançarão a meta (UNESCO, 2015, p. 29). De um lado, como é facilmente perceptível, a alfabetização continua como desafio para um número expressivo de países, especialmente os mais populosos que compõem o E-9.¹⁰ De outro, existe uma falta aparente de interesse em alfabetização que pode ser atribuído a vários motivos. Entre eles, incluímos a falta de vontade política por parte de governos nacionais. Confrontados pelos múltiplos desafios que a maioria dos países em desenvolvimento enfrenta, a alfabetização perdeu sua prioridade. Em muitos casos, investimentos em educação priorizam a educação infantil – uma das críticas lançadas contra a EPT durante a primeira década depois de Jomtien. Nos países menos desenvolvidos, com a escassez de recursos a educação infantil mais uma vez tende a ganhar prioridade, enquanto a alfabetização de adultos é marginalizada. Conectado a esse motivo, apontamos a redução em ajuda externa dedicada à alfabetização. Em alguns países mais pobres, programas de alfabetização dependem, para existir, da ajuda externa doada por países desenvolvidos. Além desses motivos, assinalamos o impacto negativo das múltiplas crises internacionais que provocaram elevação de custos e redução de renda. Com a crise financeira que teve início em 2008, os países

10 O grupo E-9 foi criado em 1993 em Nova Déli, Índia, por nove países em desenvolvimento com as maiores populações do mundo. Juntos, respondem por dois terços das pessoas analfabetas e mais da metade das crianças fora da escolar no mundo. O grupo propôs cooperar a fim de buscar meios para alcançar as metas da EPT. O 'E' no título do grupo se refere à educação e o 9, ao número de países incluídos no bloco. Os seguintes países fazem parte do E-9: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

ricos, por exemplo, tendiam a priorizar investimentos em seus próprios sistemas de educação. Por último, a ineficiência de muitos programas de alfabetização também tem servido como incentivo negativo para não investir recursos adicionais nesse campo. Em tais casos, questiona-se a relevância dos conteúdos dos programas para a vida dos participantes.

Essa crescente falta de prioridade para alfabetização obtém maior materialidade quando reparamos que o número absoluto de analfabetos no mundo – cerca de 781 milhões (16% da população mundial), entre os quais dois terços são mulheres – tem permanecido mais ou menos estável desde 2000, apesar das medidas tomadas pelas agências internacionais. A Década de Alfabetização (*United National Literacy Decade* – UNLD 2003-2012) foi planejada para dar novo impulso ao processo internacionalmente, além de apresentar uma visão renovada de alfabetização que abrange necessidades de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. O espírito da UNLD foi reforçado pela Iniciativa LIFE (2006-2015), com enfoque nos 35 países com taxas de alfabetização abaixo de 50% da população ou com uma população de 10 milhões ou mais de pessoas incapazes de ler e escrever. O LIFE foi planejado como estratégia global de apoio às metas da UNLD e da EPT.

A terceira medida se refere às recomendações e compromissos acordados no Marco de Ação de Belém durante a CONFINTEA VI. Alfabetização de adultos foi estabelecida como o primeiro compromisso e definida nos seguintes termos:

A alfabetização é um pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do *continuum* da aprendizagem. O direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. A alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade. [...] Dada a persistência e a escala do desafio da alfabetização, e o desperdício concomitante de recursos e potencial humanos, é imperativo que redobremos os esforços para reduzir os níveis de analfabetismo do ano 2000 em 50% (EPT Objetivo 4 e outros compromissos internacionais), com o objetivo central de prevenir e romper o ciclo da baixa escolaridade e criar um mundo plenamente alfabetizado (UNESCO, 2010, p. 7-8).

A UNESCO monitora o desempenho dos estados-membros em cumprir as recomendações do Marco de Belém por meio dos GRALE. O segundo GRALE,

publicado em 2013, intitula-se **Repensando a Alfabetização**. Depois de analisar dados internacionais, afirma que:

O progresso para a realização do Objetivo 4 da EPT tem sido lento. A baixa priorização por parte dos formuladores de políticas e, consequentemente, a alocação inadequada de recursos resultaram em limitações na oferta de oportunidades de alfabetização para adultos (UNESCO, 2014, p. 22).

Prevê que, dos 40 países com taxas de alfabetização de adultos abaixo de 90% em 1998-2001, somente três alcançarão a meta de reduzir a taxa de analfabetismo em 50% (UNESCO, 2014, p. 22).

Essa mesma falta de importância atribuída à alfabetização também se reflete na sua exclusão, depois de 2009, como um dos indicadores que compõem o Índice de Desenvolvimento Humano. Até aquele ano, o IDH estivera composto de três indicadores: expectativa de vida ao nascer, índice de renda (GNP *per capita*) e um índice composto de matrícula total. Depois dessa data, o indicador de analfabetismo foi substituído por outro. De acordo com Stromquist,

a decisão de abandonar alfabetização de adultos como um indicador apaga um problema-chave e persistente que as mulheres enfrentam nos países em desenvolvimento, desrespeita a realidade da África – uma região crítica do mundo, e ignora a situação de crescentes números de crianças e adultos em situações de pós-conflito e de refugiados. A meu ver, o abandono de alfabetização como indicador gerará mais indiferença ainda por parte de governos para essa dimensão importante do conhecimento (STROMQUIST, 2015).

A remoção e a desvalorização do índice de alfabetização simbolizam uma redução drástica na sua visibilidade como elemento fundamental do desenvolvimento humano.

Na nossa análise as CONFINTEAS V e VI apresentam duas mensagens centrais; uma visão da aprendizagem ao longo da vida como a premissa básica para a organização de política educacional e o conceito de desenvolvimento como direito humano fortemente ancorado em indivíduos, e não reduzido a uma comodidade determinada pelo todo-poderoso mercado. Uma terceira mensagem central foi incorporada na agenda internacional com a decisão da Conferência Rio + 20, em 2012, de estabelecer um conjunto de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável que aproveitam os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio a fim de convergir com a agenda pós-2015 para desenvolvimento. Embora o conceito de desenvolvimento sustentável não seja recente, tampouco

reconhecimento do papel crítico da educação em contribuir para a criação de comunidades e ambientes sustentáveis, a proposta de tentar estabelecer metas universais o é.

Após lançar as agendas de ODM e EPT no início do milênio, a maioria dos governos tendeu a priorizar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio em detrimento das metas da EPT. A educação de adultos ficou notadamente ausente da agenda dos ODM. Aqueles governos que investiram em educação para todos tenderam a priorizar educação para todas as crianças e, novamente, marginalizar a educação voltada para a população adulta. No período em que essas duas agendas vêm orientando as decisões políticas de governos nacionais, houve uma tendência de sério subfinanciamento para a aprendizagem e educação de adultos na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. O processo de CONFITEA testemunhou essa falta de prioridade, conforme documentado nos dois relatórios GRALE. Os Relatórios de Monitoramento Global também fornecem mais evidência para substanciar essa compreensão.

O processo parcialmente concluído no final de 2015 demonstrou que a comunidade internacional aprendera da experiência anterior com os ODM e as metas da EPT. A lição-chave era que a agenda de educação global precisava trabalhar dentro do quadro amplo de desenvolvimento internacional e não de uma forma paralela, como ocorreu com relação às metas de EPT e ODM. Houve uma vontade política expressa de articular as duas novas agendas de uma maneira mais orgânica. Contudo, a prova disso só será comprovada ao avançar no processo de implementação das propostas. Nesse momento, os indicadores para as metas dos ODS ainda estão sendo negociados. A pauta da Declaração acordada em Incheon em maio de 2015 fora previamente estabelecida na Reunião Global de EPT realizada em Muscat, Omã, em maio de 2014. O acordo incluiu três metas especificamente voltadas para a educação de jovens e adultos. Da mesma forma que Muscat criou a base para os acordos de Incheon, a Declaração assinada em Incheon constituiu o compromisso da comunidade educacional para com a agenda Educação 2030 e a Agenda 2030 para Desenvolvimento Sustentável, reconhecendo o importante papel da educação como propulsor principal do desenvolvimento. O Marco de Ação Educação 2030 que constitui um guia para implementar a agenda Educação 2030, foi discutido no FME e os elementos essenciais acordados na Declaração de Incheon. O Marco de Ação, finalmente aprovado em Paris na Conferência Geral da UNESCO em novembro de 2015, detalha como traduzir para a prática, nas diversas esferas – nacional, regional e global –, os compromissos assumidos na Coreia do Sul.

De um lado, a Agenda 2030 para Desenvolvimento Sustentável reconhece o papel central da educação ao estabelecer uma meta específica (ODS 4) para

educação – “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. No espírito de transversalidade dos temas, também inclui metas para educação dentro de vários outros ODS, como saúde, crescimento e emprego, consumo sustentável e produção e mudança climática. Do outro lado, sob a perspectiva da educação de pessoas jovens e adultas, há destaque para Educação e Formação Técnica e Profissional (EFTP) e para Alfabetização, mas com certos limites no segundo caso. Enquanto o Marco de Ação prega a importância da universalização da alfabetização de jovens e adultos até 2030, o ODS 4 é muito mais cauteloso e propõe, no item 4.6:

até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática (ONU, 2016).

Em geral, o Marco de Ação tem uma abordagem mais humanista, com grande ênfase nos direitos humanos e na importância da aprendizagem ao longo da vida. Numa seção sobre a promoção de aprendizagem ao longo da vida, propõe o seguinte:

23. Todas as faixas etárias, incluindo adultas, deveriam ter oportunidades para aprender e continuar aprendendo. Começando ao nascer, aprendizagem para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de educação, deveria ser embutida nos sistemas de educação por meio de estratégias e políticas institucionais, programas com recursos adequados em parcerias robustas nos níveis local, regional, nacional e internacional. Isso exige a criação de caminhos múltiplos e flexíveis de aprendizagem, e pontos de entrada e reentradas para todas as idades e todos os níveis educacionais, conexões fortalecidas entre estruturas formais e não formais, e reconhecimento, validação e acreditação de conhecimento, habilidades e competências adquiridos por educação não formal e informal. Aprendizagem ao longo da vida também inclui acesso equitativo e facilitado a educação e formação técnica e vocacional de qualidade e a educação superior e pesquisa, com a atenção devida a relevante garantia de qualidade (UNESCO, 2015).

Em contraste, nos ODS há implícito um destaque para a relação educação e formação e mundo de trabalho/mercado e pouco espaço para processos de educação não formal e valores mais emancipatórios. Há também a questão de

como a Agenda de Desenvolvimento Sustentável será financiada. Os resultados da 3ª Conferência sobre o Financiamento de Desenvolvimento realizado em Adis Abeba em julho de 2015 não foram animadores, entendendo-se que boa parte do financiamento terá de ser buscado no setor privado.

Em conclusão, fica a impressão de que a agenda CONFINTEA influenciou pouco as decisões tomadas em Incheon e Nova Iorque, embora o espírito da CONFINTEA esteja mais presente no Marco de Ação. O processo CONFINTEA sequer foi mencionado nas declarações de Incheon e Nova Iorque. A agenda herdada de Hamburgo, em Belém, estabeleceu uma pauta de trabalho que ainda não foi vencida e, agora, terá de se acomodar de algum modo às agendas 2030. A implementação e o monitoramento das agendas propiciarão mais evidência para poder analisar melhor como os estados-membros incorporam as metas propostas em suas políticas nacionais. Talvez o que esteja em jogo não é se os paradigmas de progresso humano de orientação de mercado são superiores a paradigmas tradicionalmente liberais, mas um confronto entre duas ideologias essencialmente conflituosas – o neoliberalismo e a que inclui bem-estar humano, sustentabilidade e coexistência planetária como metas fundamentais do processo de desenvolvimento. Esse confronto não versa tanto sobre a arquitetura futura do desenvolvimento e educação, mas sobre os valores básicos de vida humana em comunidade.

Referências bibliográficas:

ELFERT, M. Six decades of educational multilateralism in a globalising world: the history of the UNESCO Institute in Hamburg. *International Review of Education*, v. 59, n. 2, p. 263-287, Jul. 2013.

FINNEGAN, F. Neo-Liberalism, Irish Society and Adult Education. *Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*, p. 54-73, 2008.

ICAE OPEN LETTER TO ADULT EDUCATORS, online communication – Nelly Stromquist. Disponível em: <<http://www.icae2.org/index.php/en/home/2-uncategorised/2-the-education-we-need-for-the-world-we-want>>. Acesso em: 24 mar. 2015.

IRELAND, T. D. Reflections on the unfinished CONFINTEA agenda. In: GARTENSCHLAGER, U.; HIRSCH, E. (Eds.). *Adult Education in an interconnected world*. Bonn, 2015. (International perspectives in adult education – IPE, 71). p. 34-42.

ONU. *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. 2016. Disponível em: <<http://www.unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/31973-objetivo-4-educacao-de-qualidade>>. Acesso em: 8 mar. 2015.

UNESCO. *CONFINTEA VI: final report*. Hamburg: UIL, 2010.

UNESCO. *Educação para Todos, 2000-2015: progressos e desafios; relatório de monitoramento global de Educação para Todos (EPT); relatório conciso*. Brasília: UNESCO, 2015.

UNESCO. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action; towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all* (Final draft for adoption). Paris, 2015. Disponível em: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/education_2030_incheon_declaration_en.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2016.

UNESCO. *Incheon Declaration: Education 2030*. Paris: UNESCO, UNICEF, World Bank Group, UNFPA, UNDP, UN Women, UNHCR, 2015.

UNESCO. *Marco de Ação de Belém*. Brasília: UNESCO, 2010.

UNESCO. *Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos*. Brasília: UNESCO, 2010.

UNESCO. *Segundo relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos: repensando a alfabetização*. Brasília: UNESCO, 2014.

UNITED NATIONS. *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. (A/RES/70/1). Disponível em: <<https://sustainabledevelopment.un.org/>>.

Avances del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Aprendizaje a lo Largo de la Vida con relación a los compromisos asumidos en el Marco de Acción de Belén (VI CONFITEA)

Carlos Augusto Abicalil

*La sabiduría no es producto de la escolarización,
sino de un intento a lo largo de la vida de adquirirla.*

(Albert Einstein)

Estar alfabetizado no es el único derecho que debería ser inviolable. Pero es uno de los más esenciales, sin cuya consecución todos los demás se convierten en quimeras. La educación que comprende la primaria básica universal de la infancia y la alfabetización en sentido amplio para jóvenes y adultos, debería situarse como la prioridad más apremiante para todos aquellos que creemos y defendemos que otro mundo es posible y que éste será una realidad cuando todos los hombres y mujeres, sin importar su raza, creencia o condición social, puedan acceder a los derechos y bienes básicos que permitan vivir con dignidad.

Estamos aquí siete años después de CONFITEA VI, buscando discutir los logros y desafíos presentados a lo largo de estos años a las políticas para educación de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Este panel tiene como objetivo hacer un balance parcial de ellos. A nosotros como la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, incumbe hacerlo en la región de América Latina, donde como sabemos, la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) sufre rezagos importantes en los pueblos latinoamericanos y que causan efecto en la negación al derecho a la educación a lo largo de la vida.

El marco de referencia para este análisis, lo vamos a enfocar en las sinergias y concordancias de lo desarrollado por la organización en materia de alfabetización, a lo largo de estos años, y lo propugnado por CONFITEA VI.

Cuando se aprueba el Plan Iberoamericano de alfabetización en el 2007 tiene como objetivo general

universalizar en el menor tiempo posible y en todo caso antes de 2015, la alfabetización en la región y ofrecer a la población joven y adulta que no ha completado su escolarización básica, la posibilidad de continuidad educativa, al menos hasta la finalización de la educación básica, en el marco de la educación para todos a lo largo de toda la vida.

El Plan asume las orientaciones y compromisos fijados por otros organismos internacionales en materia de alfabetización CONFITEA V (1997), Dakar (2000) o PREALC (2002), entre otros.

Posteriormente, el nuevo Plan Iberoamericano de Alfabetización y Aprendizaje a lo Largo de la Vida 2015-2021, aprobado en la XXIV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (2014), se da continuidad, profundiza y amplía el concepto tradicional de alfabetización del Plan 2007-2015, con un enfoque en el aprendizaje permanente, en todos los contextos y en todos los niveles educativos. Su definición está en armonía a lo preceptuado en la Declaración de Incheón. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y aprendizaje a lo largo de la vida, y especialmente con lo determinado por CONFITEA VI y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

Comprendiendo que la visión del aprendizaje a lo largo de toda la vida contempla el derecho de la educación desde la primera infancia y para las personas adultas mayores, reconociendo espacios y modalidades formales, no formales e informales en los que se produce el aprendizaje. Es en este marco, que la Organización de Estados Iberoamericanos incluyó en su proyecto “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” aprobado en la XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, la percepción de que

la plena alfabetización y la universalización de la educación básica ya no son sólo parte de una política educativa compensatoria de carencias y limitaciones del pasado. Existe un amplio consenso que considera que la alfabetización y la educación permanente son prioridades políticas, requisitos imprescindibles para asegurar el desarrollo de las personas y de las comunidades de la región, y una acción que forma parte de los procesos de mejora de la educación iberoamericana.

El renovado PIALV, en consonancia con estas Metas antes citadas, tiene como objetivo principal

ofrecer a la población joven y adulta de la región oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, que permita dar continuidad a las acciones de alfabetización, a través de una oferta educativa de calidad que facilite trayectorias educativas y de formación para la vida productiva y laboral.

En la presente exposición vamos analizar las sinergias y correlaciones entre las recomendaciones transmitidas por CONFITEA VI y el accionar de la OEI a través de sus diferentes proyectos y planes en materia de alfabetización.

Alfabetización de adultos

*La alfabetización, es más, mucho más que leer y escribir.
Es la habilidad de leer el mundo. Es la habilidad de continuar
aprendiendo y es la llave de la puerta del conocimiento.*

(Paulo Freire)

La alfabetización no solo se constituye como el aprendizaje cognitivo necesario para facilitar el acceso al trabajo y a las distintas esferas funcionales de la sociedad, sino que también es una forma de promover los derechos humanos y la ciudadanía, la equidad de género, la cohesión social y la integración de las minorías étnicas, en la medida que facilita el diálogo entre las personas. A través de un proceso de alfabetización de calidad se promueve la expresión social, las personas se sienten más capacitadas para hacer valer sus derechos y poseen más herramientas para comunicarse (Metas Educativas 2021, 2010).

Las Metas Educativas 2021: “la educación que queremos para la generación de los bicentenarios”, formulado por la OEI se trata de una iniciativa que aspira a impulsar la educación como fuerza transformadora en sociedades jaqueadas por la pobreza y la desigualdad. Busca promover un debate entre los diversos actores implicados en la mejora de la educación de los países iberoamericanos, a fin de que contribuyan a identificar los objetivos deseados y los medios más adecuados para alcanzarlos al 2021. Estas parten de la concepción de una educación que se inicia en la primera infancia y abarca las distintas etapas de la vida de las personas y para ello, se requiere lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación.

Coherente con el planteamiento integral de las Metas Educativas 2021, la alfabetización y la educación básica de jóvenes y adultos fueron propuestas como parte de la Meta séptima, la cual plantea ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida y el PIALV, en sinergia con ellas, se erige como uno de los programas de acción para el logro del conjunto de la meta mencionada.

Una de las varias correlaciones entre el PIA y lo preceptuado por el Marco de Acción de Belén son los esfuerzos para reducir el analfabetismo en la región Iberoamericana. Desde la puesta en marcha del PIA, se observaron avances en la disminución de los porcentajes de analfabetismo de personas jóvenes y adultas. Datos declarados por los países muestran mejoras en la región. En el año 2007, de los 18 países que reportaron datos, 4 tenían tasas de analfabetismo inferiores al 3% – Argentina, Cuba, España y Uruguay – y 2 estaban con menos del 5% – Chile y Costa Rica. En el 2010, todos los países presentan avances. Si bien 4 países son los que siguen con tasas de analfabetismo inferiores a 3%, otros 4 están con menos del 4% – Bolivia (3,75%), Costa Rica (3,8%), Chile

(3,9%) y Nicaragua (3,33%). Otro dato que muestra el aumento de la población joven y adulta alfabetizada, es que sólo 4 países (República Dominicana, El Salvador, Guatemala y Honduras) tienen en el año 2010 tasas de analfabetismo superiores al 10%, frente a 7 que se encontraban en esta situación en el año 2006. La actualización de los datos en el año 2013, evidencia que en 9 países continúa la tendencia a reducir las tasas de analfabetismo, lo cual da cuenta de los efectos positivos de las diferentes acciones que se están desarrollando en cada uno de ellos. (OEI. Estudio de avance del PIA, 2009).

Políticas

En Iberoamérica, los Gobiernos vienen realizando acciones por mejorar los niveles de alfabetismo de la población. Sin embargo, aún se requiere de políticas sostenidas e de inversiones importantes, junto a programas que atiendan a la población urbana y rural, para no retornar a situaciones anteriores. El PIALV se avoca a crear nuevas estrategias que posibiliten dar respuestas a las necesidades de educación de las personas jóvenes y adultas atendiendo la diversidad de sujetos y mejorar las competencias de las mismas ante las demandas de sociedades cada vez más complejas que exigen mayores conocimientos y destrezas. La inversión en las políticas educativas debe estar dirigida a afianzar las competencias transversales y socio emocionales. En esta perspectiva, el focus principal será la relación virtuosa entre el desarrollo de estas competencias y el desempeño escolar y post escolar. Asimismo, se debería analizar la transversalidad de las competencias socio emocionales a toda la programación didáctica, reforzando y fomentando con esta característica la innovación de la acción educativa y pedagógica y la innovación de los marcos curriculares. (VALLE LÓPEZ, 2015).

Además, el PIALV muestra la necesidad de abordar la educación de las personas desde la primera infancia, con políticas de Estado que garanticen el acceso, la permanencia y la culminación de los distintos niveles educativos de la educación regular y amplíen las ofertas de propuestas formales y no formales y de educación técnica profesional dirigidas a las personas jóvenes y adultas.

En cuanto a la implementación de programas, planes y campañas de alfabetización, que se formularon y desarrollaron en el marco de la línea de acción nacional, tanto del anterior PIA, como los que se tienen previsto realizar con el PIALV; la información obtenida de los países en el año 2010 para el Estudio de Avance del PIA y la actualización en el año 2013, muestran que todos los países están desarrollando algún Plan, Programa o Campaña de alfabetización o, implementando medidas que buscan garantizar el acceso de las personas jóvenes y adultas a la educación y brindar oportunidades de aprendizajes.

Tanto los avances logrados, como los desafíos que se visualizan con el PIALV, se propone llevar a cabo líneas de acción nacionales y regionales para la educación

de personas jóvenes y adultas desde una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida y que sugiere políticas educativas especialmente dirigidas a personas jóvenes y adultas, que:

- Promuevan contextos letrados que estimulen el uso de la lectura y la escritura y motiven a la adquisición de nuevos aprendizajes.
- Reconozcan y validen los aprendizajes adquiridos por las personas en los diferentes contextos en que transcurre la vida de las mismas.
- Desarrollen sistemas de seguimiento, basados en registros sistemáticos y confiables información, que permitan monitorear los avances logrados en los distintos programas y ofertas educativas.
- Desarrollen sistemas de registros de matrículas y de egreso que brinden información sobre el número de personas que culminan un programa y que podrían estar demandando nuevos conocimientos y habilidades.
- Permitan la integración al mercado laboral.
- Desarrollen programas que favorezcan la formación de educadores y facilitadores para todos los niveles de educación formal y no formal y para las distintas modalidades de educación de adultos, con perspectiva de la diversidad y la inclusión de las personas jóvenes y adultas.
- Incorporen el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como recurso educativo que, por una parte, ayuda al acceso a los programas de EPJA proponiendo metodologías innovadoras, y por otra, brindan oportunidades de acceso al conocimiento.

Gobernanza

CONFITEA VI señala que la buena gobernanza facilita la aplicación de la política de aprendizaje y educación de adultos de manera eficaz, transparente, responsable y equitativa.

Dentro de esta perspectiva la evaluación del PIA, presentada en el año 2013, permitió constatar que el Plan presenta un elevado nivel de pertinencia respecto a la adecuación entre el problema que se identificó y la solución que se ha propuesto. Se ha logrado un elevado nivel de apropiación por parte de las autoridades nacionales de los esfuerzos del PIA por apoyar sus programas en el sector, posibilitando que surgieran nuevos temas de interés, articulación con educación no formal, mejor preparación de los facilitadores, con lo cual se está asumiendo el paso de la alfabetización a un concepto más ambicioso como es el del aprendizaje a lo largo de la vida.

Con relación a la instauración de políticas de la educación de personas jóvenes y adultas, el PIALV en su quinto principio rector se refiere a la articulación de las políticas de la educación de personas jóvenes y adultas a la participación

corresponsable de los distintos sectores y actores en la planificación de las mismas, asumiendo que las necesidades de la población surgen a partir de la realidad. Todo ello implica la necesidad de que los distintos niveles, modalidades y promotores de procesos educativos desarrollen acciones articuladas e integradas, partiendo del principio fundamental del aprendizaje y la educación a lo ancho y a lo largo de la vida.

Financiación

Otra de las coherencias entre lo sugerido en el Marco de Belén y lo desarrollado por la OEI en los Planes de Alfabetización, y concretamente en el PIALV es lo señalado en Objetivo específico 6. “Aumentar la cooperación técnica y financiera con diferentes actores en materia de educación y aprendizaje a lo largo de la vida”.

Así, el Plan fundamenta este objetivo señalando que con la riqueza y con la diversidad de estrategias existentes los países iberoamericanos se orienten a una misma meta compartida por todos, es decir, mejorar los niveles de alfabetismo de todas las personas y asegurar el acceso a una educación permanente que les posibilite aprender a lo largo de la vida. El Plan plantea articular los diversos planes nacionales en un marco regional más amplio, a fin de que los gobiernos de los países de la región incrementen el presupuesto en materia de educación de adultos, así como la suma de esfuerzos y la solidaridad entre los países para lograr dichos resultados.

Respecto al financiamiento de la EPJA y en concordancia con la Meta Educativa General N°11, *invertir más e invertir mejor*, el incremento de los presupuestos destinados a educación debería incidir en el aumento de recursos para la educación de personas jóvenes y adultas en todos los niveles y modalidades. En este punto se está buscando establecer mecanismos para coordinar las diferentes fuentes de financiamiento y continuar fortaleciendo la articulación entre diversas instancias nacionales y de cooperación internacional.

Participación, inclusión y equidad

El PIALV espera brindar a toda la población joven y adulta de la región con bajos niveles de alfabetismo, acceso a una educación de calidad, para ello propone 8 objetivos específicos, los cuales se han inspirado tomando como referencia los objetivos planteados en su predecesor PIA y en el Programa Metas Educativas 2021. Así su Objetivo específico 3 señala: “Aumentar el número de personas jóvenes y adultas de la región iberoamericana que acceden a programas de educación de personas jóvenes y adultas en todos los niveles y en distintas modalidades y egresan de los mismos”.

Lograr que las personas jóvenes y adultas de la región iberoamericana, sujetos de la EPJA, accedan a todos los niveles y modalidades educativas, por una

parte exige formular propuestas que permitan dar respuestas a las múltiples necesidades de conocimientos y habilidades de las personas jóvenes y adultas y por otra, a los heterogéneos contextos de las mismas.

En varios países la política educativa dirigida a la población joven y adulta ya cuenta con programas formales y no formales para la continuidad educativa. Sin embargo, se requiere aumentar el número y la calidad de estos programas, explorando alternativas presenciales, semipresenciales, a distancia, formales y no formales de educación básica, de educación secundaria y de formación técnica, que ofrezcan los medios necesarios a todas las personas jóvenes y adultas que deseen continuar su educación y formación – garantizando las condiciones para mujeres, población indígena, afrodescendiente, personas discapacitadas, migrantes, refugiados, personas adultas mayores y sujetos en contexto de encierro.

Motivar a las personas que culminan una etapa educativa a que se matriculen, permanezcan y culminen otros niveles educativos, se constituye en un verdadero reto para las autoridades educativas que diseñan los planes, para los implementadores de las propuestas y para los educadores de personas jóvenes y adultas.

La meta es que todas las personas jóvenes y adultas puedan acceder a propuestas educativas y formativas a lo largo de toda la vida, que encuentren ofertas para todos los niveles – alfabetización, educación básica, educación secundaria, técnico profesional – tanto formales como no formales.

Otro dato que cabe destacar a partir de la información reportada por los países, es el relativo a las ofertas de continuidad educativa, con planes para completar la educación básica, como primer objetivo, tal como se enuncia como meta en el PIA. Los países ponen a disposición de las personas jóvenes y adultas una diversidad de propuestas educativas para completar la educación básica, la educación secundaria y además ofertas de educación para el trabajo – educación técnico profesional e inserción laboral –, bajo distintas modalidades – presencial, semipresencial, a distancia – que buscan adecuarse a las demandas de los sujetos de la EPJA.

Por otro lado, hay que resaltar que a pesar del aislamiento del EPJA en América Latina, ésta no ha estado ajena a los múltiples cambios sociales, económicos, científicos y, especialmente tecnológicos, que entre sus consecuencias han generado altas tasas de desempleo entre los jóvenes, migración y turgurización de las grandes ciudades, alta inseguridad y cambio climático, etc. Estas transformaciones demandan, por un lado, el desarrollo de nuevas competencias para la población y de nuevos actores que participen en estos procesos; y por otro lado, prudencia para avanzar creativamente sin perder las tradiciones. La demanda de nuevos aprendizajes y de diversificación en las formas, modos de aprender y de enseñar hace que el uso de

nuevas tecnologías se incorpore en la clave del EPJA. Se hace imprescindible que la EPJA incorpore las TICs como método de aprendizaje, teniendo en cuenta además que la población objetivo, en su mayoría, son jóvenes.

Respecto a las líneas de acción regionales, el PIA posibilitó que entre los años 2008 y 2013 se llevaran a cabo reuniones, seminarios, talleres, encuentros, pasantías, intercambios de experiencias en alianza con otras instituciones y organismos; la apertura de cátedras e implementación de cursos de formación, realización de estudios e investigaciones, además las asistencias técnicas a los países para la implementación de programas, evaluaciones y elaboración de materiales y metodologías innovadoras en la educación de personas jóvenes y adultas. Este conjunto de actividades contribuyó al fortalecimiento de equipos técnicos responsables de la EPJA en los países y aportó al debate en torno a la educación de las personas con escolaridad incompleta.

Calidad

Una educación de jóvenes y adultos de calidad es aquella que ofrece enfoques transformadores y contenidos relevantes para los diversos tipos de personas, vinculados con su vida, y que lo hace eficazmente, asegurando el logro de los propósitos con todos. Para lograrlo, trata diferenciadamente a los jóvenes y adultos y atiende más y mejor a los menos beneficiados, al menor costo posible. Además, busca que respecto de cada uno de estos componentes los logros sean cada vez mayores y mejores (SCHEMELKES, 2013, p. 169).

Así, lo entiende el PIALV, el cual en Objetivo general puntualiza que se debe

ofrecer a la población joven y adulta de la región oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, que permitan dar continuidad a las acciones de alfabetización a través de una oferta educativa de calidad que facilite trayectorias educativas y de formación para la vida productiva y laboral.

Y, tal es la importancia que se le otorga a la calidad de la educación brindada a los jóvenes y adultos, que en su Quinto objetivo específico señala taxativamente: “Mejorar la calidad de las ofertas educativas para personas jóvenes y adultas en los países iberoamericanos”. Dentro de este apartado, las recomendaciones de Belén nos indican que se deben formular criterios para evaluar los resultados del aprendizaje de los adultos en distintos niveles. Una vez más la sintonía del PIALV con ellas se refleja en el Objetivo específico 4 “Desarrollar sistemas de reconocimiento, acreditación, evaluación y certificación de aprendizajes”. El reconocimiento, la validación y la acreditación de todos los resultados del aprendizaje son prácticas que hacen visible y valoran la amplia gama de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que las personas han obtenido en diversos contextos, mediante distintos medios y en diferentes etapas de su vida.

Supervisar la puesta en práctica del Marco de Acción de Belém

Entre las variadas acciones que se han venido desarrollando en el marco del PIA y como parte del proceso de reformulación de este Plan, se trabajó en la elaboración de un cuestionario y se realizó, a principios de 2014, un relevamiento de información entre las Direcciones de Educación de Adultos de los siguientes países: Paraguay, Costa Rica, México, Nicaragua, Perú, República Dominicana, Ecuador, Brasil, Guatemala, El Salvador, Portugal, Chile, Argentina, Cuba, Uruguay, Colombia y Panamá, para conocer lo que se estaba haciendo en la región. Dicha información la cual se trabajara y actualizará con el equipo de Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas 2021 (IESME), adscrito a la OEI. La experiencia del IESME en obtener, procesar y proporcionar una información rigurosa, veraz y relevante para conocer el grado de avance registrado de las Metas 2021 se aplicara de igual forma en el tratamiento de la información para conocer el estado del arte de la alfabetización de jóvenes y adultos en la región.

Finalmente, como resultado de la gestión de la Plan Iberoamericano de Alfabetización podemos señalar los siguientes logros, los cuales nos sirven de impulso y de referencia para continuar con la labor a través del renovado PIALV.

- Una tendencia a la disminución de los niveles de analfabetismo en la región considerando el punto de partida inicial del PIA (34 millones de personas en 2007).
- El desarrollo de planes y programas de alfabetización y de políticas educativas nacionales en el marco del PIA, que contemplan formas de continuidad educativas para las personas jóvenes y adultas, junto con una inversión y gestión de financiamiento para la educación de personas jóvenes y adultas.
- Vinculación de la alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas con la formación técnica y profesional.
- Posicionar los objetivos del Programa como uno de los objetivos priorizados por el Proyecto Metas 2021.
- Articulación y sinergias con diferentes organismos internacionales.
- Organización de espacios en los que se analiza y debate sobre la alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas, desde un enfoque de una educación y aprendizaje permanentes como un derecho.
- Formulación de propuestas innovadoras en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas (desarrollo de un modelo educativo a distancia para migrantes, alfabetización a través del uso de Tecnologías de la Información y Comunicación).
- Visibilización y puesta en marcha de iniciativas de educación en contexto de encierro y en otros contextos no escolarizados.

Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do Direito à Educação ao Longo da Vida: caminhos possíveis

Paulo Gabriel Soledade Nacif

Murilo Silva de Camargo

Mauro José da Silva

Marcos Maia Antunes

Arlindo Cavalcanti Queiroz

Resumo

Na perspectiva de enfrentar e superar a persistente baixa escolaridade de jovens, adultos e idosos no Brasil, apresentamos neste documento um conjunto de ideias e propostas a serem debatidas e aperfeiçoadas. Ressaltamos que este é um documento inicial de trabalho da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC) que, a partir do debate das propostas apresentadas, enseja mudanças necessárias no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no contexto da definição de uma nova política nacional para o setor num contexto de Direito à Educação ao Longo da Vida.

I. Introdução

A tragédia da EJA no Brasil

Pelos dados da Pnad (1992 e 2013), a escolaridade média da população brasileira com mais de 25 anos aumentou de 5 anos em 1992 para 7,7 anos em 2013. Houve decréscimos relevantes na taxa de analfabetismo, que passou de 23,1% em 1982 para 8,3% em 2014, entre a população com mais de 15 anos de idade. A educação básica melhorou muito nas últimas décadas. Em 1995 (Pnad 1995), 80% da população com mais de 18 anos não tinha o Ensino Médio completo; em 2014 (Pnad 2014), esse percentual era de 55%.

No entanto, ainda pelos dados Pnad 2014, há no Brasil mais de 81 milhões de pessoas com mais de 18 anos e que não completaram o Ensino Médio. Destes, 58 milhões não têm o Ensino Fundamental.¹¹ Cerca de 13 milhões de pessoas nessa faixa etária não sabem ler ou escrever (analfabetismo absoluto) e aproximadamente 41,5 milhões dos brasileiros com 18 anos ou mais são classificados como analfabetos funcionais (pessoas que têm menos que cinco anos de estudo concluídos).¹² Ainda conforme esses dados, dos jovens com

¹¹ E, além disso, 14,8 milhões destes declararam nunca ter concluído sequer um ano de estudo.

¹² Normalmente se classificava o analfabetismo funcional no Brasil com base em pesquisas do IBGE com o corte de escolaridade de quatro anos, e não cinco. Adotamos o novo patamar em função da mudança do ensino fundamental de 8 para 9 anos.

idade entre 15 a 17 anos, 1,6 milhão é analfabeto funcional e 2,8 milhões não têm concluído o Ensino Fundamental.

Em si, essa já é uma enorme tragédia social, pois a grande maioria dessas pessoas são pobres, negros, indígenas ou moradores do campo. E o problema não acaba aí. Do ponto de vista econômico, estamos prestes a perder o compasso de nosso bônus demográfico, que, de acordo com especialistas, seria a grande oportunidade de o Brasil dar um salto em seu patamar de desenvolvimento econômico e social para aqueles comparáveis com os de melhor qualidade de vida no planeta.

Além de gerar uma grande categoria de pessoas excluídas (ou quase) do sistema produtivo nacional, a baixa escolarização de adultos dificulta a melhora da escolarização das crianças, pois é bem conhecida a alta correlação entre baixa escolarização dos pais e a baixa escolarização dos filhos, e vice-versa. Isso alimenta um perverso círculo vicioso que exclui do sistema-escola uma quantidade enorme de adolescentes e jovens todos os anos.

O quadro geral é preocupante. O número de brasileiros com mais de 18 anos que não têm o ensino médio e estão fora da escola é maior do que as populações totais da Argentina, Chile e Uruguai juntas. Além disso, o número de matrículas na EJA vem caindo ano após ano, em taxas cada vez maiores. Essa atitude evidencia, no mínimo, que a direção das políticas públicas não teve o resultado esperado.

Trata-se de uma dívida que vai se acumulando e interferindo nas possibilidades futuras do país, pois, além de comprometer o presente por meio das consequências sociais, econômicas e políticas que a baixa escolaridade acarreta, prejudica o futuro pelo fato de ser mais difícil educar filhos de famílias com baixa escolaridade.

Direito à Educação – Os compromissos do Brasil com a ampliação da cobertura da EJA

O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, estabelece as bases do direito à educação. No Brasil, o direito à educação é assegurado nos Art. 6, Art. 205, Art. 206 e Art. 208 da Constituição Federal. Especificamente, o Art. 208 estabelece que:

[...] O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, **assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria** (Grifo dos autores) (BRASIL, 1988).

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece, nos Art. 4, Art. 37 e Art. 38, as bases para a Educação de Jovens e Adultos. O Art. 37 define o contexto e o comprometimento do poder público com a EJA:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

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

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008); II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos (BRASIL, 1996).

Com relação ao Plano Nacional de Educação (PNE) vigente (Lei nº 13.005/2014), as metas 8, 9 e 10 e respectivas estratégias estabelecem os avanços que devem ser alcançados por meio da Educação de Jovens e Adultos.

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014).

Também no contexto internacional, o Brasil é signatário de compromissos de desenvolvimento da educação que incluem avanços na EJA. Nesse sentido, cumpre destacar:

- Metas Educacionais 2021 da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), firmada em 2009 (Metas 18 e 19);
- Marco de Ação de Belém, declaração da Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFITEA VI, aprovada em 2009.
- Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU, aprovada na Assembleia Geral de 2015 (Objetivo 4);
- Declaração do Fórum Mundial de Educação (Incheon, Coreia do Sul), de 2015 (artigos 10 e 11).

Construção do bônus demográfico já: a EJA e o desenvolvimento econômico e social

Além da dívida educacional e do direito à educação para todos em todas as idades deve-se também levar em consideração o alto benefício que um investimento direto na Educação de Jovens e Adultos poderia provocar no desenvolvimento econômico e social do Brasil. A educação da população permite elevar a produtividade no trabalho, aumentar a renda, ampliar o bem-estar geral e, conseqüentemente, o desenvolvimento da nação. Considerando o critério da matriz de contabilidade social do comunicado 75 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)¹³ de 2011, tem-se que, para cada R\$1,00 investido, aumenta-se R\$1,67 na renda das famílias (de todas, não somente daquelas envolvidas).

A literatura define população inativa jovem pelo conjunto da população de 0 a 14 anos (A), a população em idade ativa (PIA) é o conjunto da população de 15 a 64 anos (B) e são considerados idosos as pessoas acima de 65 anos (C). Os grupos A e C são definidos como população “dependente”. A razão de dependência demográfica (RD) será a soma da população inativa, jovens e idosos, dividida pela população economicamente ativa: $(A+C)/B$. Bônus Demográfico é uma janela temporal por que passa um país, caracterizada pela existência de uma RD relativamente baixa. O Bônus Demográfico no Brasil começou em 1995 e irá até 2055, perfazendo um período de 60 anos. A maior diferença entre o percentual da PIA e o percentual da RD seria de 18,2% entre 2020 e 2025, podendo esse ser considerado o quinquênio de maior abertura da janela de oportunidade brasileira.

13 Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/110203_comunicadoipea75.pdf>.

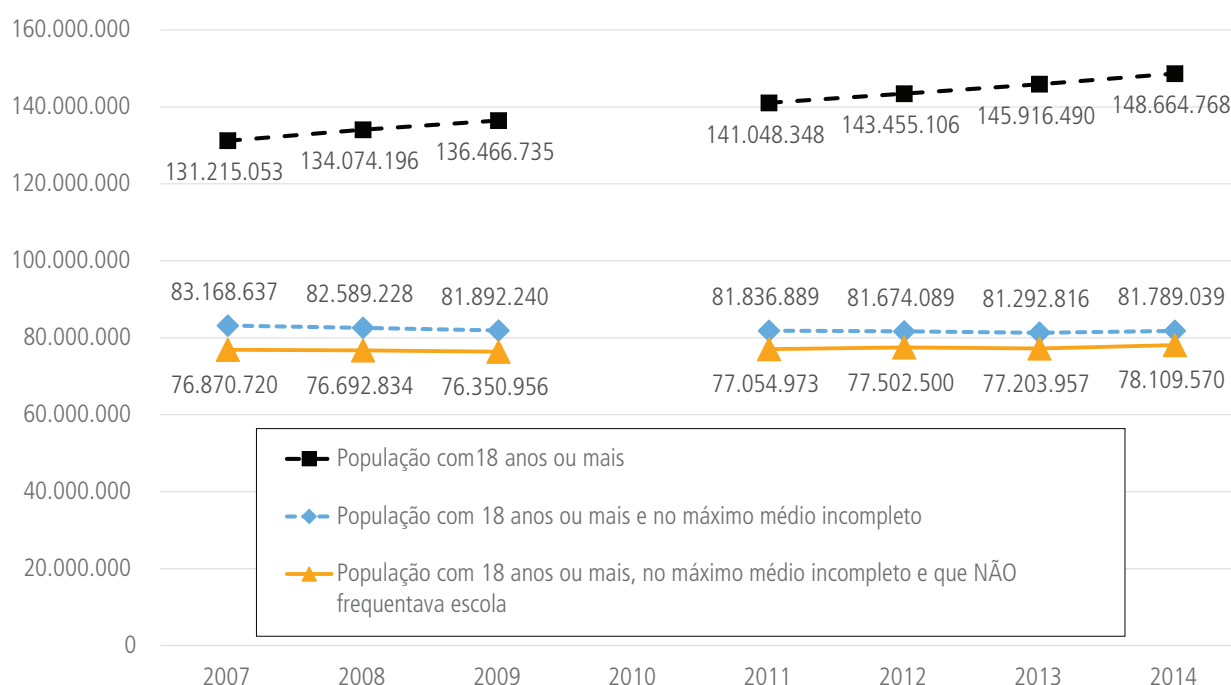
Nesse sentido, uma estratégia importante para ampliar o potencial do bônus demográfico para o crescimento do Brasil é investir na educação da população em idade ativa. Com objetivo de atingir as metas 8, 9 e 10 do PNE, propõe-se priorizar essa estratégia para a oferta de novas matrículas para a EJA, sem deixar de ofertar programas de formação para os idosos.

Problemas e dificuldades da EJA

O crescente acúmulo de pessoas adultas sem a escolaridade adequada tem duas causas básicas: 1) o fluxo de pessoas que chegam à vida adulta (aos 18 anos) sem completar nível fundamental ou básico e que evade a escola, e 2) a falta de um atendimento adequado desses jovens, adultos e idosos pela EJA.

Ao longo do tempo, como pode ser verificado na Figura I a seguir, a população com 18 anos de idade ou mais e de baixa escolaridade tem-se mantido relativamente constante. Isto é, o fluxo de chegada à situação de adultos com baixa escolaridade melhora ligeiramente; porém, uma parcela expressiva da população permanece sem completar a Educação Básica, e a grande maioria evadiu-se da escola regular.

Figura I – População com 18 anos de idade ou mais com no máximo ensino médio incompleto e que não frequenta escola – Brasil 2007 a 2014



Fonte: PND/IBGE

Há claramente diferenças nas necessidades e na realidade educacional dos jovens e adultos no Brasil. Essas necessidades refletem os contextos diferentes em que esses indivíduos e comunidades se inserem, sua história e seus percursos educacionais.

Assim, por exemplo, conforme dados da PNAD de 2014, o público de EJA, ou o conjunto das pessoas com 18 anos ou mais de idade que cursaram até no máximo o Ensino Médio incompleto e estavam fora da escola, é proporcionalmente maior no Nordeste, no Norte e no Sul do que no Sudeste. Já o número absoluto de pessoas no público de EJA é maior no sudeste do que em qualquer outra região. Ao mesmo tempo, no nordeste a escolaridade do Público de EJA, como definido acima, é menor do que a do Norte, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Ou seja, a escolaridade média do público de EJA é diferente conforme a região.

A Tabela I a seguir mostra a população total, população com 18 anos ou mais de idade, público de EJA e escolaridade média em anos de estudo por região em 2014.

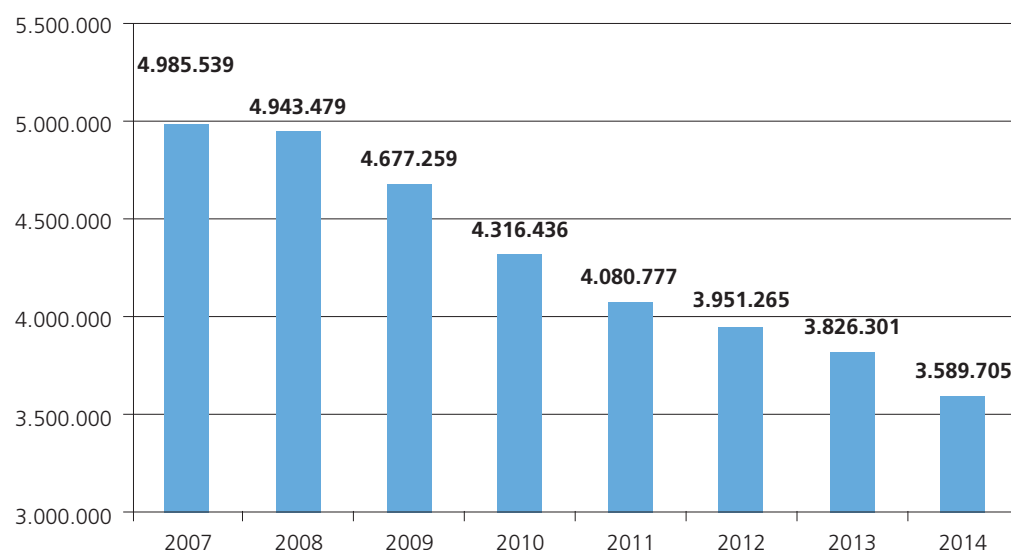
Tabela I

Região	População total	População total com 18 anos de idade ou mais	Público EJA*	% Público EJA no total pessoas com 18 de idade ou mais	Escolaridade média em anos de estudo do público de EJA
Norte	17.284.768	11.414.097	6.217.706	54,5%	4,35
Nordeste	56.269.744	39.617.523	23.717.962	59,9%	3,73
Sudeste	85.291.301	64.560.977	30.800.078	47,7%	4,92
Sul	29.077.184	22.002.214	11.728.897	53,3%	4,98
Centro Oeste	15.267.855	11.101.222	5.644.927	50,8%	4,82
Brasil	203.190.852	148.696.033	78.109.570	52,5%	4,36

*Público EJA é o conjunto de pessoas com 18 anos ou mais de idade que alcançou no máximo o Ensino Médio incompleto e está fora da escola.

De acordo com a PNAD de 2014, cerca de 25% das pessoas que completaram 18 anos não havia concluído o Ensino Médio e não frequentava a escola naquele ano. Se é certo que em 2007 essa proporção era de quase 30%, o ritmo de queda não permite prever que haverá correção do fluxo que solucione a situação-problema em tela. Inclusive porque as estimativas de 2014, quando comparadas às de 2013, indicam um ligeiro aumento dessa proporção.

Por outro lado, o Censo da Educação Básica realizado pelo INEP entre 2007 e 2014 registra, nos últimos anos, cada vez menos matrículas de Educação de Jovens e Adultos, como pode ser visto na Figura II:

Figura II – Matrículas EJA de 2007 a 2014

As matrículas de Educação de Jovens e Adultos caíram em média 4,6% ao ano no referido período. O público com 18 anos ou mais que não completou a Educação Básica, por outro lado, apresentou um discreto aumento. Mais do que isso, os adultos de baixa escolaridade fora da escola aumentaram. A EJA nos padrões atuais não é efetiva nem atrativa, e também não tem conseguido superar os problemas apontados. É preciso, portanto, reformulá-la, de maneira que seja possível construir uma nova identidade que satisfaça as necessidades básicas de jovens e adultos trabalhadores, considerando suas relações com o mundo das práticas sociais.

A urgência dessa reformulação se impõe, pois a transição demográfica por que vem passando o país agrava ainda mais a situação apresentada. Verifica-se na população brasileira uma maior longevidade, ao mesmo tempo que cai acentuadamente a taxa de natalidade. Isto é, a população tende a ficar mais velha, mantendo-se o número de pessoas com baixa escolaridade (que passam a viver mais). O público de potencial da EJA é maior que o público do chamado "regular", enquanto a taxa de cobertura desta modalidade é inferior a 4,5%.

Os desafios da Educação de Jovens e Adultos

Em função de apontamentos de especialistas e das sucessivas avaliações de programas de EJA no Brasil, listamos um conjunto de desafios enfrentados por essa modalidade:

- Organizar programas de formação da EJA que integrem a educação profissional e tecnológica;
- Tornar a EJA mais interessante e próxima de seus públicos com currículos e práticas educacionais mais efetivas;

- Fomentar o desenvolvimento de formações com currículos baseados em metodologia *freireana*, a fim de favorecer o sucesso dos educandos adultos com liberdade para que possam realizar suas próprias trajetórias educacionais de acordo com seus interesses e disponibilidades;
- Desenvolver abordagens diferenciadas para os distintos públicos da EJA, seja por meio de uma organização por faixa etária, seja por uma segmentação regional, cultural, ou ainda por outros fatores que caracterizam distintos grupos sociais;
- Ofertar programas de EJA na modalidade semipresencial e a distância com uso intensivo de tecnologias de apoio à aprendizagem;
- Realizar uma busca ativa para identificar as demandas por programas de formação específicos para os públicos identificados;
- Articular as políticas de EJA do MEC com ações de outros ministérios de maneira a tornar a busca ativa de seus sujeitos eficiente e que possam se complementar à outras políticas sociais do Governo;
- Realizar uma formação específica do professor da EJA que seja sintonizada com uma pedagogia de adultos, com formação profissional e tecnológica e com a elaboração de currículos adequados aos públicos da EJA;
- Realizar formação continuada de gestores da EJA e preparação adequada para atender seus públicos;
- Engajar os estados e municípios na oferta de programas de EJA e com a permanência e sucesso dos estudantes;
- Gerar conhecimento e desenvolver pesquisas sobre a EJA no Brasil;
- Desenvolver um sistema simples e efetivo para validação e reconhecimento de saberes gerais e certificação de competências técnicas;
- Desenvolver um plano de comunicação nacional que dialogue com o público da EJA e que mostre a relevância desse nível educacional para toda a sociedade;
- Implementar um Sistema de Educação ao Longo da Vida na qual a EJA seja o foco inicial, mas que propicie à população em geral oportunidades de continuar estudando e se formando por toda a vida;
- Organizar e estruturar a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de Educação ao Longo da Vida, e de modo perene nos estados e municípios, a fim de dar sustentabilidade ao processo educativo dos cidadãos.

No tocante ao Sistema de Educação ao Longo da Vida (ELV), salientamos que este deve ser articulado com uma ampla oferta de educação profissional e técnica, e também de desenvolvimento e implementação de referências nacionais para reconhecimento de saberes e certificação de competências profissionais e técnicas.

Para a implementação desse novo Sistema deve-se planejar e implementar nos municípios Centros de Educação ao Longo da Vida, que serão espaços apropriados para a EJA tanto do ponto de vista físico quanto do ponto de vista da docência, e serão implementados paulatinamente de modo a garantir sua qualidade e efetividade.

Neste documento apresentam-se ideias que apontam para uma reformulação da política da EJA na perspectiva de uma ELV que dê sustentação ao atendimento da demanda por educação nessa modalidade e que seja sustentável ao longo do tempo, em termos de poder atender às demandas também por educação continuada ao longo de toda a vida.

Deve-se destacar que essa proposta converge para o cumprimento das Metas 8, 9 e 10 do PNE, bem como para estabelecer as bases da estruturação de uma EJA sustentável, eficaz e comprometida com o bem-estar social e o desenvolvimento nacional.

II. O que estamos propondo

Esta proposta de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos tem como objetivo geral promover a elevação da oferta de oportunidades educacionais para os jovens, adultos e idosos por meio de um sistema brasileiro de educação ao longo da vida.

Estes são os objetivos específicos no contexto da Educação de Jovens e Adultos:

- Organizar um sistema de Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação ao Longo da Vida que permita, de maneira sustentável, o estabelecimento dessa modalidade;
- Promover a oferta dos cursos na perspectiva da formação para o trabalho e a educação profissional e tecnológica;
- Implementar uma política nacional que viabilize a execução de forma simples e efetiva de reconhecimento, certificação e validação de saberes gerais e competências técnicas nos estados e municípios;
- Elevar a oferta de oportunidades educacionais em consonância com as necessidades dos estudantes trabalhadores;
- Reordenar a oferta dos cursos do ponto de vista pedagógico, normativo, tecnológico e gerencial com o intuito de aumentar as taxas de conclusão na modalidade;
- Promover uma mobilização nacional que engaje a sociedade pelo direito à educação em qualquer idade;
- Articular todas as iniciativas de oferta de cursos: educação popular, sindicatos, Sistema S, estados e municípios;

- Articular as Universidades e os Institutos Federais para o engajamento na produção de conhecimento e a formação inicial e continuada de docentes e gestores da EJA;
- Aumentar a produtividade e a renda dos trabalhadores, bem como indicadores de bem-estar social;
- Melhorar o ambiente de aprendizagem dos filhos e netos dos jovens e adultos que hoje têm baixa escolaridade;
- Implementar um portal educacional da EJA para que, de forma articulada com os estados e municípios, favoreça a permanência e o sucesso dos estudantes dessa modalidade em cursos presenciais, semipresenciais, híbridos e a distância;
- Ir ao encontro do cumprimento dos Art. 6, Art. 205, Art. 206 e Art. 208 da Constituição Federal, dos Art. 4, Art. 37 e Art. 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1.996), e das Metas 8, 9 e 10 do PNE.

III. Cinco Eixos de Alto Impacto

Levando em consideração diagnósticos e propostas apresentadas por diversas organizações e especialistas da Educação de Jovens e Adultos, apresentamos um conjunto de ações de alto impacto organizadas nos seguintes eixos:

- 1) Gestão;
- 2) Implementação de política de reconhecimento, certificação e validação de saberes gerais e competências técnicas;
- 3) Organização curricular, práticas e recursos educacionais com uma pedagogia especializada em educação de adultos;
- 4) Articulação acadêmica com universidades públicas e Institutos Federais;
- 5) Financiamento.

As propostas e sua organização foram formuladas com base em discussões e documentos elaborados por especialistas da EJA, da Comissão Nacional da EJA (CNAEJA), dos Fóruns de EJA do Brasil, bem como da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped), do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), entre outras. Deve-se destacar que algumas das propostas não coincidem com a opinião de todos os especialistas e instituições listadas, mas representam a visão dos autores envolvidos na reorganização dessa proposta de política nacional para a área. Com base no esboço inicial aqui apresentado, consideramos importante iniciar um debate aberto com essas instituições e com a sociedade em geral no intuito de aperfeiçoar e detalhar a proposta. Vejamos as ações:

1) Gestão

A gestão da educação de jovens e adultos é um dos aspectos que requerem atenção especial no seu arranjo municipal e/ou estadual. Nesse sentido, destacamos a necessidade de realizar ações fortes nos seguintes pontos: criar responsabilização e institucionalização municipais/estaduais para EJA, incentivar a formação continuada dos gestores da EJA; implementar uma política nos âmbitos municipais e estaduais de dedicação e especialização dos docentes que atuam na EJA; elaborar ferramentas informatizadas de apoio à gestão da EJA, tal como um Portal de Gestão da EJA; e, por último, elaborar uma política de comunicação com estratégias adequadas para levar a cabo e com sucesso as várias ações necessárias.

Apresentamos a seguir um conjunto de propostas relacionadas à gestão da EJA que têm potencial de alto impacto para o sucesso das políticas dessa modalidade de ensino.

Pacto Nacional pela Educação de Jovens e Adultos na Perspectiva da Educação ao Longo da Vida

Com o objetivo estratégico de viabilizar a implementação das propostas pedagógicas e de melhorar a gestão da EJA nos estados e municípios, propõe-se determinar uma Década Nacional e a realização de um Pacto Nacional pela EJA. A década nacional da EJA deverá estabelecer a ambiência governamental necessária para favorecer e implementar as políticas nacionais planejadas. Por outro lado, o pacto nacional pela EJA possibilita a articulação das ações propostas pelo Governo Federal com suas execuções nos estados e municípios. Algumas propostas a serem implementadas nesse contexto são:

- Durante a Década, ampliar a pontuação do fator de ponderação dos alunos da EJA no Fundeb de 0,8 para 1,0, e de 1,2 para 1,3 para EJA/EPT;
- Estados e municípios deverão pactuar e cumprir metas globais e específicas (Metas 8, 9 e 10 do PNE), em articulação com o PNE, os Planos Estaduais de Educação e os Planos Municipais de Educação;
- Oferta de recursos novos para alavancar a abertura de novas matrículas e ampliar a participação dos estados e municípios pactuados no Fundeb;
- Pactuar a elevação da qualidade e as taxas de conclusão da EJA;
- Mudança de paradigma da EJA para favorecer a ELV;
- Plano nacional de comunicação para sensibilização sobre a Década da EJA;
- Informação dos dados de todos os estudantes e docentes da EJA: matrículas, permanência, êxito, acompanhamento de egressos.

Um pacto social e federativo como o proposto estaria embasado em um conjunto de Diretrizes Gerais a serem estabelecidas pelo MEC em articulação

com estados e municípios. Um pacto federativo é absolutamente necessário para viabilizar a implementação de uma proposta de EJA que funcione integrada ao sistema educacional.

Portal da Gestão da EJA

Um importante fator de melhoria da gestão da EJA no arranjo federativo brasileiro pode ser a implementação de um portal da gestão da EJA. Esse portal poderia facilitar e dinamizar a criação de novas turmas da EJA, com o monitoramento e a avaliação das ações realizadas. Elencamos na sequência algumas características do portal, com objetivo de melhorar os processos de gestão envolvidos na EJA:

- O portal deverá acompanhar os dados de financiamento e prover o acompanhamento dos gastos dos recursos do Fundeb correspondentes à EJA, propiciando assim transparência financeira;
- O portal também deverá dispor dos dados de gestão acadêmica de todos os estudantes da EJA;
- Deverá conter dados de todos os estudantes e docentes da EJA: matrículas, permanência, êxito, acompanhamento de egressos (possibilidade de acompanhar desde alfabetização, fundamental primeiros anos, fundamental anos finais, ensino médio, educação superior);
- Transparência e controle social da EJA: informações sobre oferta da EJA nos estados e municípios, indicadores educacionais dos estados e municípios, dados e indicadores da gestão das metas pactuadas com estados e municípios.

São evidentes os impactos positivos que podem resultar de um sistema integrado de gestão da EJA articulando Governo Federal, estados e municípios.

Formação de Gestores da EJA

A formação continuada em nível de aperfeiçoamento e especialização em gestão da EJA para gestores em exercício nos estados e municípios é, sem dúvida, um dos aspectos centrais para o aperfeiçoamento da gestão da EJA nos programas em articulação com o MEC, para melhorar a oferta e a qualidade das informações disponibilizadas pelos estados e municípios. Nesse sentido, consideramos relevantes as seguintes ações:

- Criação de um consórcio de Universidades Públicas e Institutos Federais para oferta regular desses cursos;
- Criação de versões na modalidade de EaD de cursos para aplicação em larga escala, em todo o Brasil.

Fomento à dedicação de docentes na EJA

Outro aspecto que consideramos de importância central para a melhoria da qualidade da EJA, do ponto de vista de sua gestão, é a dedicação e a especialização de seus quadros de professores nos estados e nos municípios. Ações para induzir e estimular os estados e municípios a alocarem docentes especializados em EJA nos cursos ofertados nessa modalidade e a criarem planos de carreiras docente têm potencial impacto e, nessa direção, propomos:

- Atribuição de carga horária que permita a plena dedicação e engajamento do docente na EJA;
- Valorização da formação em EJA na progressão da carreira;
- Valorização do sucesso dos educandos da EJA na progressão da carreira.

Com docentes dedicados e especializados em práticas educativas e pedagogia apropriada para educação de adultos, espera-se melhor adequação dos cursos aos perfis dos estudantes e consequente elevação da conclusão dos estudos.

Política de territorialização e criação de Centros de Educação ao Longo da Vida

Como início da nova política da EJA, propomos instalar, de maneira gradual, *Centros de Educação ao Longo da Vida* em municípios de acordo com critérios a serem especificados. Esses centros atuarão como espaços de referência da EJA na região territorial de influência do município, realizarão atividades de formação, pesquisa, produção de material didático pedagógico, formação docente continuada, articulação com outros espaços de formação e com diversas políticas públicas disponíveis para os grupos populacionais. Além de possuírem infraestrutura de referência para a oferta adequada de cursos nessa modalidade com salas de aula, telecentros, biblioteca e salas de estudo, tem-se em mente que sejam também espaços com políticas de assistência e atenção à vida dos estudantes da EJA (salas de acolhimento, salas de recursos para viabilizar a inclusão de pessoas com deficiência, brinquedotecas etc.) e que possibilitem a articulação com sindicatos patronais e de trabalhadores, Pontos de Cultura, CRAS, Universidades, Institutos Federais, extensão, turmas de EJA nos bairros, turmas de alfabetização etc.

Como proposta inicial, entendemos que poderiam ser instalados Centros de Educação ao Longo da vida nos municípios que tenham câmpus de Universidades e/ou Institutos Federais. Atualmente, cerca de 600 municípios no Brasil atendem a esse requisito e neles vivem cerca de 60% dos 81 milhões de potenciais estudantes da EJA.

Intersetorialidade

A possibilidade de articular políticas sociais de outras áreas do Governo Federal com os Centros de Educação ao Longo da Vida é outro grande benefício da proposta. Programas de vários outros Ministérios, como Ministério do Desenvolvimento Social, Ministério do Trabalho, Ministério da Saúde (Olhar Brasil, Brasil Sorridente, Saúde da Mulher etc.), Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, Ministério da Cultura (Pontos de Cultura) são possibilidades com alto potencial de sucesso na promoção da qualidade de vida de populações vulneráveis.

Plano de Comunicação da Nova Política da EJA

A implementação de um Plano de Comunicação que dê visibilidade nacional aos programas da EJA e potencialize as várias ações de gestão dessa modalidade é estratégica e essencial para o sucesso dessa proposta de política nacional para a EJA. Entre as possibilidades do Plano podemos citar a comunicação entre os entes federados; a comunicação (mobilização) com o público-alvo da EJA; a comunicação com os estudantes da EJA; a comunicação com e entre os professores da EJA e a reiteração da visibilidade dessa modalidade. Uma parte significativa dos problemas atuais da EJA decorrem da (quase) ausência de um Plano de Comunicação efetivo.

2) Implementação de políticas de reconhecimento, certificação e validação de saberes gerais e competências técnicas

Um dos vazios da atual política nacional para o setor é a (quase) ausência de uma política nacional que viabilize de maneira simples e efetiva o reconhecimento, a certificação e a validação de saberes gerais e competências técnicas nos estados e municípios. Essa política, com efeito sistêmico, tem potencial capacidade de se articular com os programas de formação e currículos de EJA, favorecendo assim a motivação dos estudantes. Essa atitude permitirá elevar a escolaridade e a certificação de competências técnicas em função dos saberes e conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Entendemos que para o desenvolvimento da referida modalidade são importantes as seguintes ações:

- Estabelecimento de diretrizes gerais nacionais para o reconhecimento de saberes gerais e competências técnicas;
- Incentivo ao reconhecimento de saberes gerais como avaliação processual ou por meio de equipes de docentes da EJA;
- Realização de parcerias com a rede de Institutos Federais e com escolas técnicas estaduais para certificação de competências técnicas;
- Incentivo à implementação de Exames de Certificação estaduais para o nível fundamental em colaboração com o INEP, por meio de descentralização do

banco de questões de um exame que confere certificação de escolaridade para a EJA;

- Possibilidade de certificação de etapas formativas do Ensino Fundamental, em complemento à certificação de todo o Ensino Fundamental.

Salientamos a importância de se romper com a atual visão cartorial e escolar do reconhecimento de saberes gerais e de competências técnicas. Essa proposta é particularmente importante para avançar nas seguintes direções: aumentar significativamente o uso de mecanismos para o reconhecimento, a certificação e a validação de saberes e competências técnicas; articular melhor as iniciativas de educação popular com o sistema formal de EJA; aumentar o interesse dos estudantes em continuar estudos com a possibilidade de economia de tempo para sua conclusão, além de possibilitar a efetiva participação de iniciativas de educação popular a fim de se ampliar a escolarização do adulto.

3) Organização curricular, práticas e recursos educacionais com uma pedagogia especializada em adultos

Entre os graves problemas apontados pelos especialistas para a abordagem atual da EJA temos o fato de que, em geral, ela é uma adaptação malfeita do sistema escolar e não atende às necessidades do público adulto. As práticas educativas e os materiais didáticos são herdados do sistema escolar e, por isso, não se ajustam à realidade e aos interesses dos adultos. A abordagem de ensino não leva em consideração os problemas e características do público demandante da EJA. Os docentes da EJA, via de regra, são os docentes da Educação Básica regular que complementam suas cargas didáticas em turmas da EJA no período noturno e não têm uma formação específica para lidar com esse público. Cumpre ressaltar que os tempos da escola atual, períodos letivos, calendários de matrícula e currículos são muitas vezes incompatíveis com as realidades plurais dos adultos de diferentes faixas etárias. Além disso, as metodologias e práticas educativas atualmente utilizadas são herdadas diretamente da educação escolar e não têm sintonia, relevância nem se identificam com a vida, a cultura e a necessidade dos educandos adultos. Destaca-se, por fim, a necessidade de uma pedagogia especializada em educação de adultos no lugar das adaptações escolarizadas que estão em curso. Com isso, objetiva-se iniciar um processo de reversão dos problemas crônicos da EJA.

As ações coordenadas para uma reorganização pedagógica da EJA têm o potencial de ser uma das ações de maior impacto para o engajamento dos estudantes e o aumento de suas chances para a conclusão dos estudos com sucesso. Nesse sentido é importante coordenar um conjunto de ações que vão desde uma proposta curricular inovadora e pertinente, passando pelas diversas possibilidades de oferta de cursos de EJA – como a educação popular e os

programas que associam a EJA à educação profissional e tecnológica – até a definição de uma política nacional para reconhecimento de saberes gerais e competências técnicas, bem como uma revisão profunda e flexibilizadora das diretrizes curriculares e operacionais da EJA.

A reorganização pretendida tem alto impacto potencial na solução de problemas relativos ao processo educativo da EJA atual. Trata-se de uma reorganização curricular e das práticas educativas da EJA numa perspectiva pedagógica centrada nos adultos, bem como outras medidas e estratégias para fazer avançar a qualidade da educação de adultos tornando-a mais próximo e atrativo para os sujeitos em formação. Em outras palavras, um processo organizado de maneira a se tornar mais significativo e com maior atratividade (principalmente diminuindo a evasão), possibilitando que o estudante trabalhador consiga planejar seu percurso educativo.

Oferta da EJA articulada com EPT

Sem dúvida, o fomento à oferta de cursos de EJA articulando a Educação Básica com algum tipo de educação profissional e tecnológica (EPT) tem possibilidades fortes de tornar os cursos mais atrativos. Nesse sentido, a garantia de presença nos currículos de uma formação geral para o trabalho e de oferta de formação em EPT articulada com a Educação Básica aproxima a oferta da EJA com as necessidades dos estudantes, além de possibilitar o aumento da produtividade dos estudantes trabalhadores no mundo do trabalho e uma consequente melhoria da renda familiar.

Metodologia de desenho curricular de referência

Consideramos que um dos aspectos de maior centralidade nessa proposta de política para a educação de jovens e adultos numa perspectiva de educação ao longo da vida é a elaboração de uma proposta de metodologia nacional para o desenvolvimento de currículos para cursos de EJA (meta-curriculo), alicerçada na pedagogia de Paulo Freire, sintonizadas com a satisfação das necessidades básicas de jovens e adultos trabalhadores com base em pedagogia especializada em adultos. Tomando como ponto de partida o desenvolvimento dessa metodologia de referência para Brasil e a respectiva formação nacional dos docentes nessa abordagem, pode-se viabilizar a construção de currículos mais específicos para os diversos públicos da EJA e o consequente atendimento das necessidades formativas básicas dos estudantes trabalhadores. Com o intuito de desenvolver essa metodologia, elencamos as seguintes diretrizes:

- Aproximação da oferta da EJA às necessidades dos estudantes trabalhadores;
- Construção de currículos altamente flexíveis, modulares e pertinentes que busquem favorecer o desenvolvimento da educação dos adultos a qualquer tempo;

- Desenvolvimento de uma abordagem dual para a construção de currículos de cursos presenciais e semipresenciais;
- Aumento da atratividade e pertinência dos cursos da EJA para, dessa maneira, reduzir a evasão.

Algumas condições necessárias para o desenvolvimento dessa metodologia de desenho curricular de referência são:

- Organizar um grupo de trabalho e realizar seminários para elaboração e detalhamento de uma proposta;
- Ofertar formação nacional e em larga escala na metodologia a ser desenvolvida para o desenho de currículos da EJA.

Articulação e incentivo à oferta de EJA na perspectiva da Educação Popular

Para elevar a oferta, a qualidade, a pertinência e relevância da EJA, consideramos importante promover uma articulação com organizações e movimentos de educação popular. Parte do problema hoje enfrentado pela EJA diz respeito ao desafio de levar cidadãos excluídos da escola de volta ao processo educativo e aproximá-lo da realidade de seu cotidiano. Por isso, instituições e entidades historicamente comprometidas com uma educação popular de qualidade devem participar do esforço nacional pela qualidade dessa modalidade. Nesse sentido, propomos:

- Possibilidade de credenciamento de um conjunto de organizações e iniciativas de educação popular, para que possam realizar também a certificação de elevação escolar;
- Articulação das iniciativas de educação popular com uma nova política nacional de reconhecimento, certificação e validação de saberes gerais e competências técnicas;
- Oferta de educação não formal com possibilidade de elevação formal de escolaridade;
- Oferta de cursos de EJA em igrejas, sindicatos, associações comunitárias, pontos de cultura etc.

Dessa maneira, espera-se o aumento da capilaridade e alcance da oferta de EJA na perspectiva de uma formação com alto grau de identidade com os sujeitos da EJA.

Oferta da EJA na perspectiva da Educação a Distância e uso intensivo de tecnologias de apoio à aprendizagem

As estratégias de oferta de EJA por meio da Educação a Distância com uso de tecnologias de apoio à aprendizagem são realidade no mundo atual, porém ainda têm uso acanhado no Brasil. Efetivamente, a oferta de EJA de forma

semipresencial, híbrida ou a distância pode favorecer a atratividade dos cursos para os estudantes trabalhadores que, muitas vezes, não dispõem de tempo para cursar um programa de forma presencial com horários rígidos. Além disso, mesmo em cursos presenciais a utilização de tecnologias de apoio à aprendizagem pode favorecer o engajamento e o sucesso dos estudantes. Propomos incentivar os Estados a criar seus sistemas de EJA, por meio da EaD e com uso de tecnologias de apoio à aprendizagem, com auxílio tecnológico, metodológico e de formação docente especializada do MEC. Essa oferta poderia ser realizada de maneira análoga à oferta de cursos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em que os polos para os encontros presenciais podem ser estruturados nos Centros de Educação ao Longo da Vida com oferta de cursos de EJA que contemplem a formação em EPT, utilizando metodologia de educação a distância; uso do Portal Educacional da EJA com disponibilização de ferramentas de interação e objetos de aprendizagem; articulação do processo formativo com a disponibilização de mecanismos de avaliação previstos no sistema de reconhecimento e certificação de saberes; formação para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz e na perspectiva da educação ao longo da vida. Ensejamos que essa abordagem amplie o alcance da oferta de EJA na perspectiva de uma formação com alto grau de identidade com o público afim e que seja adequada às limitações de tempo dos educandos.

É importante observar que uma proposta como essa requer formação massiva de professores das redes estaduais em metodologias e práticas de educação a distância, e também de disponibilidade de espaços de estudo e de encontros presenciais nos Centros de Educação ao Longo da Vida que ancorem atividades de tutoria e orientação dos estudantes.

Busca Ativa – realização de estudos de demanda específica por formação na EJA e correspondente diversificação, articulação e pertinência da oferta

Uma das estratégias para o sucesso da EJA é a adequação e a pertinência dos programas ofertados a seus públicos afins. Assim, pretende-se organizar a oferta da EJA de forma sistêmica e por meio de uma busca ativa que considere os indicadores de escolarização dos vários segmentos populacionais, sejam eles etários, comunitários, profissionais ou o público em vulnerabilidade social. Uma oferta de EJA adequada aos vários perfis e grupos deve considerar:

- Oferta específica para o público de 15-17 anos;
- Oferta para os públicos de 18-29 anos (oferta de uma ação, inspirada no ProJovem, com possibilidade de aplicação em alta escala para os níveis Fundamental e Médio);
- Oferta para públicos de 30-59 anos de programas de formação técnica e profissional articulada com a formação básica;

- Oferta específica para idosos;
- Oferta direcionada para trabalhadores em diversos segmentos, população do campo, público em privação de liberdade, público em vulnerabilidade social, pescadores em período de defeso etc.;
- Ampliação da oferta dos programas ProJovem (Médio, Urbano, Saberes da Terra etc.), Proeja, Pronatec-EJA;
- Articulação com o Sistema S, com sindicatos patronais e centrais sindicais;
- Articulação com programas sociais de outros ministérios.

O impacto da articulação da demanda com ofertas específicas pode ser considerável em vários aspectos, entre eles:

- Aumento do acesso à EJA viabilizado por programas e ações de formação especiais para classes de pessoas em grupos etários e sociais distintos;
- Com o aumento da pertinência e oferta focalizada, espera-se maior interesse e aumento do êxito na EJA.

Reorganização das Diretrizes Curriculares e Operacionais da EJA

É evidente que a implementação das propostas apresentadas nesse documento requerem o estabelecimento de um novo marco normativo para dar suporte às várias inovações propostas. Será importante a ampliação da flexibilidade curricular, a redução do tempo mínimo para formação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o suporte normativo para a EJA com educação a distância, o reconhecimento de saberes, a oferta de formação em espaços não escolares, entre outras ações.

Portal Educacional da EJA

O uso da internet e de tecnologias de apoio à aprendizagem favorece a utilização de metodologias semipresenciais e amplia o potencial de aprendizado de estudantes em cursos presenciais. Atualmente, encontra-se disponível para uso uma quantidade enorme de recursos educacionais que podem ser acessados por meio de um portal. Livros, vídeos, objetos de aprendizagem podem ser indexados de maneira adequada para os diversos níveis educacionais da EJA, favorecendo o aprendizado e desenvolvendo o desejo de aprender ao longo da vida. Propomos a organização de um Portal Educacional da EJA que possa fornecer a todos os estudantes da EJA materiais didáticos e ferramentas de interação entre estudantes e professores. A ideia é que um portal de conteúdo acadêmico seja disponibilizado em articulação com um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), ambos configurados com as opções educativas mais adequadas a cada nível de EJA.

Alinhado com as propostas antes discutidas, o Portal Educacional da EJA deve apresentar as seguintes características:

- O Portal Educacional da EJA deverá ser altamente disponível e confiável;
- O Portal deve indexar os objetos disponíveis de modo a possibilitar, aos estudantes e docentes da EJA, alto acesso aos materiais disponíveis;
- Uma biblioteca virtual da EJA, objetos de aprendizagem, videoteca e outras bases como a TV Escola podem ser agregados de forma direta ao portal;
- O Portal deve ter uma área para o professor com indexação de materiais orientados aos docentes, avaliação de materiais feita por eles, troca de experiências e práticas exitosas, além de um mecanismo de busca orientado aos docentes e apoio ao desenvolvimento de materiais pelos próprios professores da EJA;
- A área do Estudante no Portal deverá ter materiais organizados, voltados para os estudantes. Deverá ter um mecanismo de busca orientado aos discentes, sugestão de materiais para estudantes, portal com suporte especial para Smartphones etc.;
- Uma área do Portal será dedicada ao futuro estudante da EJA, com informações sobre oferta de EJA e cursos profissionais na sua região.

Deve-se ressaltar que um portal como o proposto pode provocar um impacto histórico na EJA e tornar-se referência internacional de acesso e formação de qualidade na educação de jovens e adultos.

4) Articulação Acadêmica com Universidades Públicas e Institutos Federais

Em função da análise dos dados sobre a escolarização de adultos e das perspectivas demográficas do país, a nova visão da EJA que está sendo considerada nesta proposta enfatiza a necessidade de um processo educacional ao longo da vida; isto é, a garantia de acesso e de oportunidades de aprendizagem a todos, independentemente de idade, escolarização e itinerário formativo. Nesse contexto, resulta imprescindível a alocação de docentes especializados na EJA com formação específica e o estímulo à produção de conhecimento sobre essa modalidade de ensino, com base em uma abordagem pedagógica especializada em educação de adultos. Assim, propomos a criação de Licenciaturas em Educação de Jovens e Adultos, em nível de graduação e de programas de especialização em EJA para capacitar professores que já tenham licenciatura, e também a criação de linhas de pesquisa em Educação de Jovens e Adultos em programas de pós-graduação em nossas universidades.

Discutimos na sequência um conjunto de ações relacionadas à criação dessas licenciaturas, cursos de especialização e programas de pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos.

Formação Inicial na Área de Educação de Jovens e Adultos

Propomos a criação de uma nova formação inicial em nível de graduação, a saber, uma Licenciatura em Educação de Jovens e Adultos com a perspectiva de Educação ao Longo da Vida que contemple: abordagem pedagógica especializada em educação de adultos, construção curricular orientada à formação de adultos, utilização de metodologias presenciais e semipresenciais e utilização massiva de tecnologias de apoio à aprendizagem.

A expectativa é de que sejam definidas Diretrizes Curriculares Nacionais e um Currículo de Referência Nacional específicos para a nova área de formação e que esse curso forme professores para a Educação Básica, em grandes áreas do conhecimento, com abordagem interdisciplinar e numa perspectiva de educação de adultos. A indução para a criação desse curso poderá se encaixar nas estratégias de expansão da educação superior pública, definida na Meta 12 do PNE. Além disso, a oferta desse curso poderá também se realizar pela UAB, com o uso de EAD e de tecnologias e apoio à aprendizagem.

Criação de linhas de pesquisa em EJA em programas de Pós-Graduação em Educação

Como uma ação articulada à criação de uma nova formação inicial e continuada para professores da EJA, propõe-se investimento e estímulo à produção de conhecimento na área de EJA por meio da criação de linhas de pesquisa em EJA nos programas de pós-graduação das universidades públicas, com propósito de construir o conhecimento necessário para o avanço da EJA, bem como de um sistema de Educação ao Longo da Vida. Pretende-se também incentivar o desenvolvimento de ações de extensão que aproximem as universidades públicas dos espaços de atuação da EJA. Nesse contexto, um conjunto de ações são apresentadas para reflexão:

- Ampliação da oferta de cursos de extensão e especialização em EJA: EJA nas Unidades Prisionais, EJA e Produção de Material Didático e Formação de Leitores e EJA e Economia Solidária;
- Criação de cursos de especialização e de mestrados profissionais em EJA e em Educação ao Longo da Vida;
- Uso de metodologias semipresenciais em articulação com a UAB;
- Utilização de um currículo nacional para os cursos de especialização em EJA na perspectiva da ELV;
- Organização de consórcios de universidades para oferta de cursos de especialização e/ou mestrados profissionais;
- Oferta de cursos de formação continuada para os professores da EJA em exercício;
- Incentivo à criação de Linhas de Pesquisa e Programas de Pós-Graduação centradas na EJA;

- Estímulo à criação de Programas de Pós-Graduação Multi-Institucionais em EJA;
- Organização de um Congresso Anual de Divulgação de Boas Práticas na EJA;
- Publicações específicas sobre a EJA. Criação de uma revista para divulgação de Boas Práticas na EJA.

Mobilização Nacional pela Alfabetização e pela EJA

Com o propósito de iniciar um grande movimento nacional pela alfabetização e a educação de jovens e adultos, propõe-se realizar uma mobilização nacional pela alfabetização e educação de adultos. Pode-se desenvolver de modo ágil uma articulação entre o movimento estudantil organizado (UBES, UNE, etc.) e os cursos de licenciatura das universidades públicas brasileiras, com base em um programa de extensão universitária com suporte financeiro do MEC. Algumas das linhas que podem ser seguidas para essa mobilização são:

- Articulação com um programa nacional de Extensão Universitária que possibilite a formação de consórcios universitários para atuar com programas de alfabetização em determinadas regiões do Brasil;
- Realização de uma avaliação do Programa Brasil Alfabetizado, com especialistas do Brasil e de outros países, com a finalidade de realizar, nesse programa, os ajustes e aperfeiçoamentos necessários para garantir sua efetividade;
- Estimulo às escolas das redes estaduais e municipais a acolher turmas de alfabetização de adultos (Programa Brasil Alfabetizado) por meio de alocação de recursos nas escolas, via PDDE;
- Possibilidade de utilização do Programa Brasil Alfabetizado para custeio de bolsas de formadores e coordenadores que poderiam ser os estudantes das licenciaturas e seus professores;
- Articulação com os estudantes das Licenciaturas e de cursos de pós-graduação;
- Estímulo ao engajamento dos atuais alfabetizadores em cursos de formação e profissionalização para a EJA.

5) Financiamento

Os recursos e a arquitetura de financiamento das ações propostas são centrais para a implementação das ações elencadas até esse ponto. Por um lado, a arquitetura de financiamento que propomos é simples, pois não requer a criação de nenhuma nova lei ou decreto por parte do Governo Federal e se baseia em vários programas já existentes:

- Programa Brasil Alfabetizado;
- Resolução 48 para abertura de novas matrículas;
- Fundeb;
- Bolsa formação PRONATEC;

- PIBID;
- PROEXT;
- Recursos de Transferência Voluntária (PAR, PNLD, PNATE etc.).

Por outro lado, o financiamento requer um aporte de recursos ao longo do período que propomos chamar de Década da EJA para que as diversas ações sejam implementadas e consolidadas; por isso, também apontamos a realização de um Pacto Nacional pela Educação de Adultos, de maneira a estabelecer as prioridades educacionais necessárias. Outrossim, deve-se considerar que, ao longo dos próximos oito anos o Governo Federal, os Estados e o Distrito Federal e os Municípios devem estar alinhados pelo cumprimento do Plano Nacional de Educação estabelecido pela Lei nº 13.005/2014 e pelos respectivos planos estaduais e municipais de educação criados no âmbito do PNE. Deve-se observar, sobretudo, que as Metas 8, 9 e 10 são diretamente relacionadas à Educação de Jovens e Adultos. Estudos preliminares realizados pela equipe da Secadi/MEC indicam que, para que essas metas sejam cumpridas minimamente, mais de 30 milhões de adultos devem entrar para o sistema educacional até o ano de 2024. Dessa maneira, recomendamos que o esforço que será necessário empreender para o cumprimento das Metas 8, 9 e 10 do PNE seja articulado com a implementação da proposta da Política Nacional da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do Direito à Educação ao Longo da Vida.

Como continuidade a este trabalho, sugerimos que ele seja amplamente exposto e debatido pela sociedade, a fim de somar visões complementares, de promover o detalhamento necessário e também para que possa contribuir para unir Governo Federal Estados e o Distrito Federal e os Municípios numa proposta de Direito à Educação ao Longo da Vida.

IV. Agradecimentos

Agradecemos aos muitos especialistas e militantes da Educação de Jovens e Adultos que nos últimos meses compartilharam com a equipe formada pelos autores seus conhecimentos, suas experiências, suas críticas, seus sonhos e suas utopias. Em especial, agradecemos a Pedro de Carvalho Puntual, Antonio Almerico Biondi Lima, Afonso Celso Caldeira Scocuglia, Francisco José Carvalho Mazzeu, Anna Lúcia Miranda Costa, Márcia Conceição de Almeida Moraes, Jorge Luiz Teles da Silva, Thimoty Ireland, Uilma Rodrigues de Matos, entre outros.

Referências bibliográficas

BRASIL. (*Constituição de 1988*). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 de mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – VI CONFINTEA*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docfinal.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.

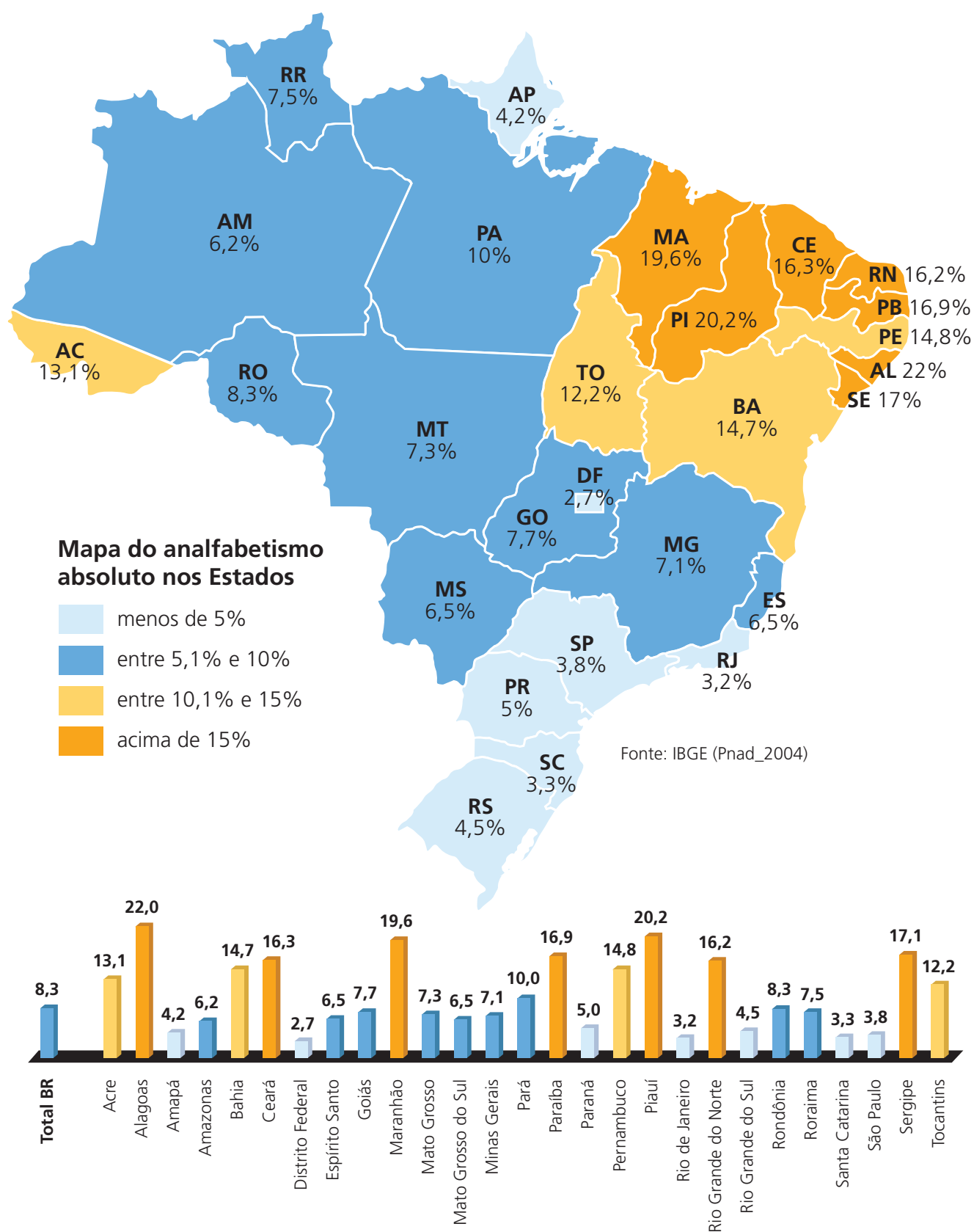
FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO – EDUCAÇÃO 2030: RUMO A UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUITATIVA E À EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA PARA TODOS. *Declaração de Incheon*. Incheon, Coreia do Sul, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

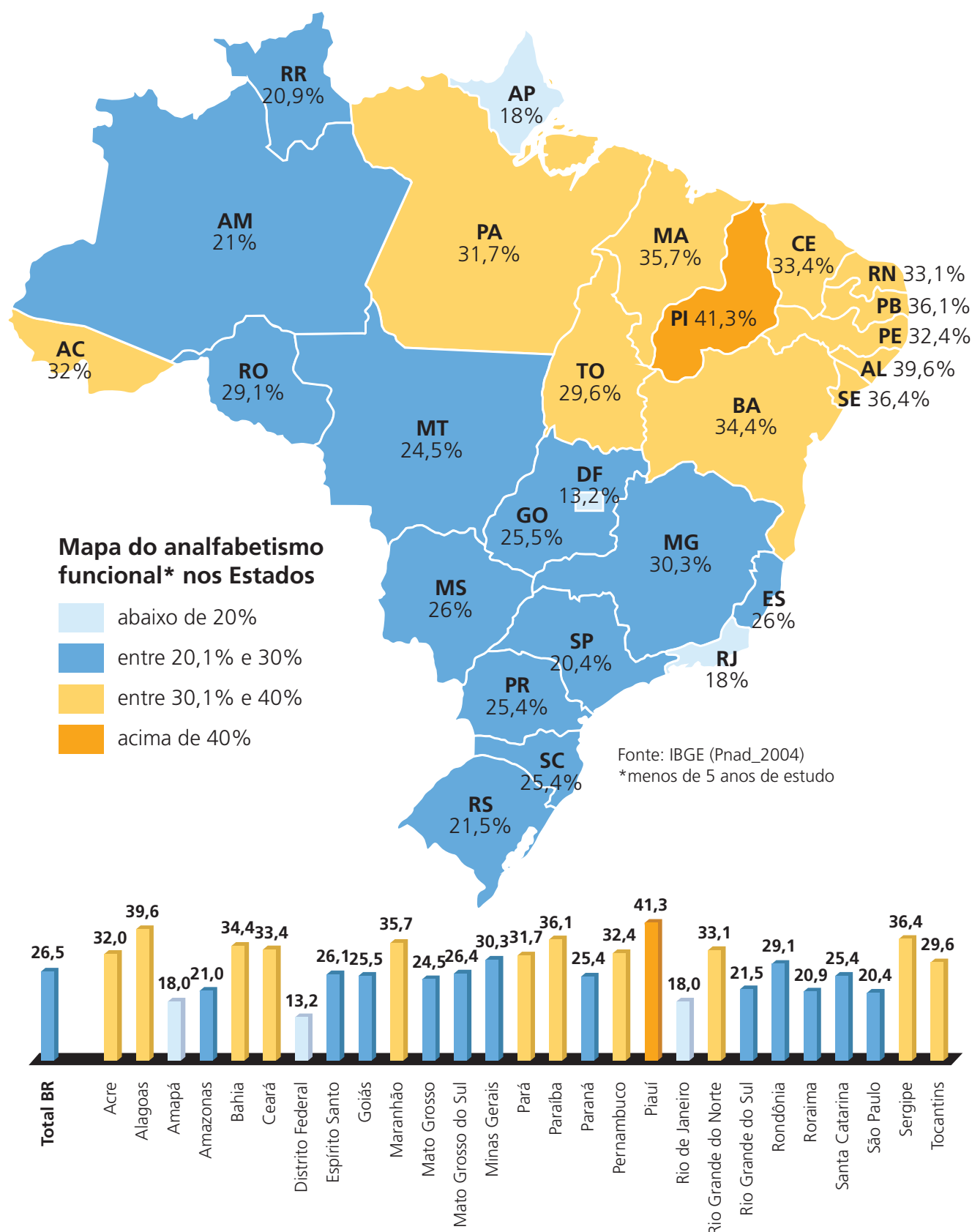
IPEA. *Gastos com a política social: alavanca para o crescimento com distribuição de renda*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 2011. (Comunicado do IPEA, 75). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/110203_comunicadoipea75.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.

OEI. *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Brasília: Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2010. Disponível em: <<http://www.oei.es/metas2021.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

UNESCO. *Marco de Ação de Belém: Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA*, Belém, 2009. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf>. Acesso em: 20 de mar. 2016.

Anexo I: Dados e mapa do analfabetismo absoluto por unidade da federação



Anexo II: Dados e mapa do analfabetismo funcional por unidade da federação

II — EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA E SUAS PERSPECTIVAS



EDUCAÇÃO ESCOLAR DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Tecnologia como prática de liberdade

Daniele dos Santos Ferreira Dias

Timothy Denis Ireland

Pensar o uso das tecnologias digitais nas salas de aula dos dias atuais é desafiador. E, principalmente, quando se fala da Educação de Jovens e Adultos. Afinal, é indiscutível a necessidade de refletirmos e agirmos em busca da igualdade ao acesso à informação e espaços de diálogos reflexivos para todos, sejam esses espaços presenciais ou virtuais.

Os dispositivos móveis são a tecnologia de informação e comunicação mais presentes no mundo em desenvolvimento e, assim, sua crescente utilização tem propiciado uma nova configuração para a construção de saberes. Educadores e estudantes caminham juntos em busca de soluções que permitam reconhecer como e o quanto esses aparatos podem contribuir com os processos de ensino e aprendizagens.

A partir da exploração da perspectiva da Mobilidade (LEMOS, 2011, p. 16) não apenas de tecnologias, mas também de informações, objetos e pessoas, é coerente afirmar que hoje urge uma grande busca por uma Alfabetização Midiática e Informacional que, conforme a UNESCO (2014), proporciona aos cidadãos as competências necessárias para buscar e usufruir plenamente dos benefícios de um direito humano fundamental: a liberdade de opinião e expressão; a liberdade para opinar livremente e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios, independentemente de fronteiras. Concordamos com Freire quando afirma que:

Nunca, talvez, a frase quase feita – exercer o controle sobre a tecnologia e pô-la a serviço dos seres humanos – teve tanta urgência de virar fato quanto hoje, em defesa da

liberdade mesma, sem a qual o sonho da democracia se esvai (FREIRE, 1992).

O Programa Escola Zé Peão nasceu em 1990, tendo como ponto de partida uma parceria entre a Universidade Federal da Paraíba e os diretores do Sindicato Intermunicipal dos Trabalhadores nas indústrias da Construção Civil, da construção pesada e do mobiliário, com sede em João Pessoa/PB. Esse Programa de Extensão Universitária tem dois focos principais: um voltado à introdução de salas de aulas nos canteiros de obras, outro à formação de educadores para atuação na Educação de Jovens e Adultos.

Nos anos 1990, a falta da alfabetização de boa parte dos operários da construção civil configurava-se como uma problemática social no Estado da Paraíba. Nesse contexto surgiu o Programa Escola Zé Peão, que objetivava:

- Alfabetizar trabalhadores da construção civil, com base no entendimento da alfabetização como um processo que possibilita a ampliação e o aprofundamento de sua compreensão da realidade social, por meio da aquisição da linguagem, da matemática e dos conhecimentos gerais, tendo em vista instrumentalizar esses profissionais para lhes possibilitar a reivindicação de seus direitos de trabalhadores e cidadãos, e também sua qualificação profissional;
- Contribuir para melhorar o entendimento do processo de ensino-aprendizagem no campo da alfabetização do aluno-trabalhador;
- Contribuir para a compreensão da especificidade da formação de educadores de adultos.

Para acessar o Programa, os operários realizam a inscrição no Sindicato, expressando interesse em participar das aulas. Em seguida, participam de uma avaliação sócio-pedagógica que os distribuirá em turmas com as seguintes características: Alfabetização na Primeira Laje – APL, destinadas aos operários sem escolarização prévia, ou turmas Tijolo Sobre Tijolo – TST, voltadas a quem tem certo domínio da leitura, escrita e matemática.

Ao longo dos anos, o “Zé Peão” tem sido espaço de debates, reflexões e crescimentos. Nesse sentido, abrigou outros projetos de pesquisa e extensão, como o Varanda Vídeo (voltado a exibição de vídeos e orientação para debates), a Biblioteca Volante e a Oficina de Artes e Nutrição, com intuito de ampliar o campo cultural dos operários. Assim, o Projeto de Extensão “Aprendizagem Móvel no Canteiro de Obras: tecnologia como prática de liberdade” – AMCO foi um dos projetos incorporados pelo Programa.

O Projeto de extensão AMCO surgiu em 2013, com foco no desenvolvimento de atividades pedagógicas que explorem os dispositivos móveis, buscando superar

a necessidade de inserir no “Zé Peão” ações voltadas ao desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à Sociedade do Conhecimento, compreendendo a Educação de Jovens e Adultos enquanto espaço propulsor da inclusão digital e social de seus participantes.

Depois de se efetivar a parceria com a IES2 – empresa de desenvolvimento de *software* situada no Estado São Paulo – foi implementada a utilização dos dispositivos móveis. Duas foram as vertentes de aplicação: uma, voltada à utilização do aplicativo PALMA, útil para apoiar o processo de Alfabetização e complementar o horário vivenciado em sala de aula; outra, voltada à utilização das ferramentas que já vêm embargadas na maior parte dos aparelhos com sistema operacional Android. A utilização do aplicativo PALMA possibilita ao educando do Programa Escola Zé Peão um contato com a operacionalização da lecto-escrita por meio da realização de atividades interativas. Tais atividades proporcionam o crescimento motivacional.

Desse modo, o projeto de pesquisa AMCO tem como principais objetivos:

- Compreender os impactos na aprendizagem dos educandos com base no manuseio dos recursos do aparelho no projeto;
- Utilizar o PALMA como software agregador de valores ao processo de alfabetização de Jovens e Adultos do Programa Escola Zé Peão;
- Possibilitar o desenvolvimento de atividades que propiciem a aquisição de habilidades e competências voltadas ao uso de recursos digitais para resolução de problemas cotidianos na construção civil e inclusão digital, assim como apoio ao processo de leitura.

Tendo como ponto de partida um movimento cíclico (formação-aplicação-avaliação-estudos), o AMCO ganhou vida contribuindo, sobretudo, com a formação dos licenciandos, por meio das participações em oficinas, planejamentos coordenados pelos orientadores e publicações. Os preceitos de interação, colaboração e cooperação (PIAGET, 1983; VIGOTSKY, 1987) são abordados nas diversas atividades desenvolvidas ao longo do processo de aprendizagem. Nesse sentido, o projeto busca estabelecer uma iniciativa de aprendizagem ao longo da vida, não apenas para os estudantes dos canteiros.

Durante estes anos de pesquisa, com cerca de 300 participantes envolvidos, percebemos que a utilização dos dispositivos móveis tem sido instrumento motivador do Programa, tanto para estudantes quanto para seus educadores (estudantes de licenciaturas da Universidade Federal da Paraíba). Entretanto, são inúmeros os desafios para que esse recurso possa ser incorporado na prática pedagógica e atenda à intencionalidade da inclusão digital e social dos envolvidos, num movimento de educação

e aprendizagem ao longo da vida, pautada na tecnologia utilizada em vislumbre da prática da liberdade.

A continuidade desse movimento fortalece a constante busca pela desconstrução de uma escola estática. Como bem coloca Freire (2011), a escola não deve brigar com as novas presenças que se veem em torno dela; essas presenças surgem em função do desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Busquemos, portanto, ter a escola como espaço de criação do conhecimento novo, utilizando os aparatos digitais a favor das aprendizagens e reflexões.

Referências bibliográficas

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

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LE MOS, A. Cultura da mobilidade. In: BEIGUELMAN, G.; LA FERLA, J. *Nomadismos tecnológicos*. São Paulo: Editora Senac, 2011.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

UNESCO. *Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel*. Brasília: UNESCO, 2014.

VYGOTSKY, L. V. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) no Rio de Janeiro: uma Nova Realidade

Marianna Augusta Ferrari do Outeiro Bernstein

Julia Fernandes Lopes

Introdução

“... a educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas”.

(Declaração de Hamburgo, 1997)

CEJA é a sigla usada para denominar os Centros de Educação de Jovens e Adultos, que, no Estado do Rio de Janeiro, são os antigos “Centros de Estudos Supletivos” (CES), autorizados pelo Parecer nº 201/78 do Conselho Estadual de Educação.

Esses Centros de Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro atendem aos alunos em regime de aproveitamento de estudos e adotam um sistema semipresencial de ensino, isto é:

- propõem um estudo por módulos/fascículos didáticos das diferentes disciplinas que compõem o currículo;
- o aluno tem atendimento individualizado e atemporal, em que os professores, em horários pré-determinados e organizados pelos gestores das escolas, atendem aos alunos de acordo com suas necessidades e dificuldades, além de promoverem orientação de estudos;
- o aluno, sob orientação dos docentes e da equipe técnico-pedagógica, tem autonomia sobre a ordem de estudo das disciplinas para cumprimento do currículo;
- a obrigatoriedade de frequência do aluno é apenas para realização das avaliações formais.

Em 2011, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) transferiu a gestão pedagógica dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) para a Fundação CECIERJ, que, por apresentar expertise no desenvolvimento e oferecimento de Educação a Distância de qualidade para nível superior e extensão, além de ter coordenado o processo de discussão e elaboração do Currículo Mínimo Regular e EJA do Estado do Rio de Janeiro, em parceria com a SEEDUC-RJ, possibilitaria às escolas da Rede CEJA estratégias de ensino e aprendizagem adequadas à EJA semipresencial, cujos alunos são atendidos nos CEJAs. Isso contribuiu para uma melhoria dessa modalidade na Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro.

Assim, foram levantadas algumas questões que mereciam ser tratadas:

- qual a melhor metodologia a ser implementada de modo a atender a diferentes perfis de alunos em defasagem idade/série, considerando um percurso atemporal e assistemático no processo de ensino e aprendizagem?
- que recursos próprios da Tecnologia de Informação e da Educação a Distância poderiam ser aplicados a esse aluno de EJA nessa modalidade de ensino?
- como atender ao aluno que busca o CEJA, de modo a garantir o cumprimento de um currículo adequado a sua realidade sócio-cultural-econômica e de acordo com as especificidades da região geográfica onde está inserido?
- de que maneira o professor de EJA, na modalidade semipresencial de ensino, deveria ser formado de modo a melhor atender ao aluno que busca nos CEJAs a chance de dar continuidade aos estudos, a despeito de sua rotina diária de trabalho, de acordo com sua constituição familiar e, ainda, considerando um possível caminho de fracassos ao longo de sua vida escolar?

A partir de um diagnóstico dos problemas que as escolas em geral apresentavam, e do fato de que deveriam ser organizadas de modo a se constituírem uma Rede de Ensino no Estado do Rio de Janeiro, a Fundação CECIERJ necessitou propor estratégias, metodologias, recursos e ações pedagógicas, a fim de que o aluno recebesse uma melhor qualidade de ensino e, por consequência, que apresentasse melhor desempenho escolar – principal objeto de estudo desse artigo – para uma rede de escolas que, hoje, é constituída de 61 unidades em 51 municípios diferentes do Estado do Rio de Janeiro, e atende a aproximadamente 50.000 alunos.

Do CES ao CEJA – um breve histórico

Em 1976 foi criado, na cidade de Niterói, RJ, o primeiro Centro de Estudos Supletivos (CES). Os CES, nesse momento, não eram regulados ainda pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado (SEEC-RJ), já que os procedimentos pedagógicos se diferenciavam daqueles utilizados pelas escolas regulares (BARCELLOS, 2012).

A organização do sistema de ensino nos Centros de Estudos Supletivos considerava:

- atendimento individualizado ao aluno – a escola não se organizava por turmas;
- estudo individualizado e a distância, usando-se apostilas;
- ao terminar o estudo de cada apostila, o aluno era submetido a uma avaliação formal;
- o aluno poderia cursar uma disciplina de cada vez;
- a frequência dos alunos estava diretamente ligada aos atendimentos individuais com os professores e ao processo de avaliação formal.

O principal problema evidenciado nos procedimentos metodológicos e didáticos no sistema de ensino adotado pelos CES estava na variedade desses procedimentos, porque:

- cada escola adotava um plano operacional, resultando em problemas no processo de certificação dos alunos;
- a composição curricular e os procedimentos de avaliação não eram uniformes em todo o Estado, já que cada escola decidia quais conteúdos deveriam ser trabalhados;
- era de responsabilidade de cada escola a elaboração do seu próprio conjunto de apostilas. Assim sendo, o material didático não era homogêneo.

Em 1991, o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, por meio do Parecer nº 97, aprovou o Plano de Estrutura e Funcionamento dos Centros de Estudos Supletivos (CES) do Estado do Rio de Janeiro, definindo sua organização pedagógica e administrativa.

Em fevereiro de 2011, a SEEDUC-RJ publicou a Resolução nº 4673/2011, que alterou a nomenclatura “Centro de Estudos Supletivos (CES)” para “Centro de Estudos de Jovens e Adultos (CEJA)” e, por meio do Decreto nº 43.349, de 12 de dezembro de 2011, o Governo do Estado do Rio de Janeiro passa à Fundação CECIERJ a gestão pedagógica e administrativa compartilhada das escolas da Rede CEJA.

A análise desse sistema de ensino, além do diagnóstico de problemas que advinha dessa diversidade de estratégias e metodologias nas diferentes escolas permitiu que a Fundação CECIERJ, por intermédio da Coordenação Acadêmico-pedagógica, buscasse compreender melhor qual o real perfil do aluno que buscava o CEJA para dar continuidade aos estudos. E, ainda, como o professor dessa modalidade de ensino era visto pela comunidade acadêmica e pelos demais docentes da modalidade regular de ensino.

O aluno CEJA/RJ e o professor de EJA nos CEJAs

Para a implementação de estratégias, recursos, metodologia, procedimentos de avaliação adequados ao sistema semipresencial – e, por conseguinte, atemporal – de ensino para as escolas que compunham a Rede CEJA, a Coordenação Acadêmica precisou identificar qual era o perfil do aluno que procurava a Rede CEJA.

Consideramos, inicialmente, o perfil próprio do aluno da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, percebeu-se que, além das características próprias ao aluno do EJA Regular, onde o aluno assiste às aulas em turmas numa sequenciação curricular previamente definida, o aluno do CEJA buscava

garantir continuidade no seu percurso escolar a despeito de hora/dia/disciplina regularmente pré-definidos pelo sistema.

Na verdade, esse aluno buscava autonomia, considerando suas necessidades individuais, seu tempo destinado aos estudos, seus anseios apropriados ao mundo do trabalho a que ele visa buscar, além de buscar garantir o cumprimento curricular de acordo com suas dificuldades e/ou melhor desempenho escolar. Portanto, o perfil do aluno CEJA, a partir da análise feita pela equipe Acadêmica, apresenta as seguintes características:

- quase sempre é trabalhador e está submetido a um mercado de trabalho, inclusive informal;
- apresenta alternância entre os diversos turnos, considerando trabalho, família, deslocamentos;
- não possui uma organização de tempo diária que lhe permita uma rotina sistemática que garanta a conclusão dos estudos;
- é, quase sempre, um aluno evadido da escola há muitos anos, com várias tentativas malsucedidas no sistema escola;
- por vezes, foi um aluno da escola pública que não se adaptou ao ensino noturno regular;
- são estudantes que vivem em zona rural ou em áreas de difícil acesso.

Identificado o perfil do aluno CEJA, era necessário também que se compreendesse o papel do professor nesse processo.

Além disso, era importante identificar como esse professor, até por se tratar de um profissional que pertencia à Rede Estadual de Ensino, era visto por essa comunidade escolar. Afinal, diferentemente do sistema regular de ensino na Educação Básica, em que os professores atendem aos alunos que se organizam em turmas, o professor do CEJA faz um atendimento individualizado e precisa atender a esse aluno de acordo com o tempo de que ele dispõe, na medida em que procura atendimento para sanar suas dificuldades ou para ser avaliado com base no estudo individualizado do conteúdo das apostilas. O professor precisava, ainda, considerar as necessidades individuais de cada um.

Dessa maneira, o perfil do professor dos CEJAs identificado pela Fundação CECIERJ, por intermédio da Coordenação Acadêmica, considerou alguns aspectos relevantes:

- o professor da EJA, nos CEJAs, reconhecia que havia um certo preconceito em relação a sua prática docente nessa modalidade, considerada uma escolarização “fácil, ligeira, superficial” por professores que atendiam à rede regular de ensino;

- na verdade, acreditava-se que esse professor não era capaz de ensinar para uma turma e, por isso, estava limitado a fazer atendimento individualizado;
- por outro lado, identificamos que o professor no CEJA desempenhava um papel de real importância social na Educação Básica no atendimento a esse aluno de EJA, porque:
 - desenvolve o respeito pelas condições culturais do jovem e do adulto que teve sua escolarização formal comprometida por razões diversas;
 - é responsável pelo diagnóstico das características históricas, sociais, econômicas dos alunos e da comunidade;
 - estabelece uma relação de confiança, de comprometimento entre o saber erudito e o saber popular, considerando a diversidade cultural de seus alunos.

Compreendido o perfil do aluno CEJA e o papel do professor nesse processo de ensino e aprendizagem, passamos a conhecer, também, quais as reais necessidades para uma melhoria nesse sistema de ensino.

Assim, a Fundação CECIERJ compreendeu que era preciso:

- manter um sistema de ensino atemporal;
- utilizar uma metodologia de estudo por módulos/fascículos didáticos;
- desenvolver procedimentos de avaliação pautada no desenvolvimento de competências e habilidades tendo como ponto de partida, no mínimo, uma avaliação formal, ao término dos estudos de cada fascículo;
- garantir ao aluno um estudo mais interativo e dinâmico por meio de recursos midiáticos e interacionais, a despeito de sua frequência presencial nas escolas;
- propor diferentes estratégias de ensino e aprendizagem considerando os diversos perfis de alunos que buscam a Rede CEJA.

A partir daí, foram propostas diferentes estratégias pedagógicas e metodológicas, buscando-se recursos tecnológicos próprios da EaD que melhorassem a interação aluno/professor e ampliassem a dimensão didático-teórico dos conteúdos estudados no material didático impresso.

Estratégias e Ações da Fundação CECIERJ na Rede CEJA

Diante do quadro multifacetado entre as diferentes escolas que compunham a Rede CEJA quanto à composição curricular, às práticas apropriadas ao sistema semipresencial de ensino (que, quase sempre eram ações próprias do sistema regular de ensino adaptadas à realidade semipresencial), à gestão de ensino e aos procedimentos de avaliação, decidiu-se por implantar o seguinte conjunto de estratégias acadêmicas e pedagógicas:

- discussão de uma matriz curricular própria para o público de EJA, considerando a realidade dos alunos do CEJA no Estado do Rio de Janeiro e o sistema semipresencial de ensino;
- definição de um currículo mínimo que deve ser cumprido por todas as escolas CEJA;
- debates sobre procedimentos de avaliação comuns a todas as escolas, incluindo o número de provas correspondentes ao conteúdo de cada série do ensino regular e por disciplina, em consonância com a carga horária mínima obrigatória, para o cumprimento da matriz curricular. Essa atitude ajudaria a compor um sistema de avaliação autônomo para as escolas, garantindo o currículo de cada uma, segundo o perfil de seus alunos e do seu contexto sócio-cultural-econômico;
- discussão de procedimentos acadêmicos que permitissem um registro seguro dos dados dos alunos, matrícula, registro de notas e das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores nas escolas;
- estudo e seleção de recursos e ferramentas tecnológicos, próprias da EaD e adequadas à realidade dos alunos de CEJA.

Paralelamente ao desenvolvimento dessas estratégias, foi possível implantar um conjunto de ações.

- Elaboração de material didático com desenho instrucional apropriado ao sistema semipresencial de ensino, próprio aos CEJAs, organizado por disciplinas, divididos em fascículos que culminam, cada um, em uma avaliação formal correspondente ao desempenho escolar dos alunos sobre aquele conjunto de competências e habilidades de determinada disciplina.
- Disponibilização de ambiente virtual de aprendizagem (AVA) desenvolvido em plataforma Moodle, com base no conteúdo dos fascículos, diante da importância do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na educação e também da necessidade desses conhecimentos no mercado de trabalho.

Por outro lado, também foi necessário propor ações voltadas para uma formação continuada de professores e equipe administrativo-pedagógica das escolas, de modo a garantir uma atualização sobre as metodologias próprias para a Educação a Distância e seu domínio, além de uma reflexão sobre práticas pedagógicas e currículo visando a um aprimoramento nos processos e nas estratégias de avaliação pertinentes à realidade da Rede CEJA.

Assim, como consequência, fez-se necessária a organização de uma equipe de professores, oriundos das escolas CEJA, para compor uma Coordenação Pedagógica por Áreas de Conhecimento, que propõe material didático para o

ambiente virtual, visitam as escolas, multiplicam as boas práticas e respondem por algumas Formações Continuidas, e de uma equipe de professores especialistas em avaliação, responsável por coordenar as discussões sobre os procedimentos de avaliação e pela composição de um sistema de avaliação.

Dentro de cada escola da Rede CEJA, também se promove uma discussão contínua sobre as ações pedagógicas, com a elaboração de Planejamento Estratégico (anual), Planos de Ação (semestrais) e dos Conselhos de Avaliação Escolar (trimestrais).

Considerações

Com a descrição de estratégias e ações implementadas pela Fundação CECIERJ e por intermédio da Coordenação Acadêmica, a Rede CEJA, disponibiliza, hoje, para o atendimento ao aluno CEJA:

- foco nas especificidades do aluno de EJA matriculado num sistema semipresencial de ensino, considerando seu percurso ao longo da vida escolar;
- uso de material didático impresso e virtual que atende às especificidades desse aluno: linguagem dialógica, interativa e instrucional;
- acolhimento no ato da matrícula, com análise do seu perfil, por meio de dados que o próprio aluno compartilha com o professor orientador. Com base nesse perfil, faz-se uma avaliação diagnóstica e uma orientação de estudos;
- atendimento pedagógico individual e presencial: o professor atende ao aluno de acordo com dificuldades particulares e rotina diária que ele apresenta;
- atendimento pedagógico coletivo, por meio de uma oferta de diferentes ações pedagógicas, como oficinas, aulas coletivas, com a finalidade de promover socialização, além de visar ao desenvolvimento de vivências correspondentes às competências e habilidades elencadas na composição curricular de cada disciplina;
- atendimento *online*, em que o professor pode atender ao aluno pela Plataforma Moodle, garantindo interação de modo a permitir-lhe continuidade no processo de aprendizagem, mesmo para aquele aluno que reside em localidades de difícil acesso, ou para os que, por quaisquer motivos, não têm tempo para frequentar regularmente a escola.

Com as estratégias e ações propostas, acreditamos ser possível:

- construção de um processo de ensino-aprendizagem mais adequado e próximo da realidade do aluno, considerando sua história de vida, seu desempenho escolar e suas condições sociais, econômicas, geográficas;
- corrigir distorções série/idade;
- aumentar a conclusão de alunos na Educação Básica;

- promover espaços de discussão, planejamento e avaliação no sistema de ensino;
- melhorar desempenho de docentes e gestores por meio de Formação Continuada já implementada na Rede.

Referências bibliográficas

BARCELOS, Luciana Bandeira. *O CEJA e a qualidade na EJA: uma utopia possível?* In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL E I FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA REGIÃO SUL DO RS, 1. Pelotas, Rio Grande do Sul, 2012. *Campo e cidade em busca de caminhos comuns*. Pelotas, 2012.

RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Educação. *Decreto nº 43.349, de 12 de dezembro de 2011*. Transfere a gestão pedagógica dos Centros de Estudos de Jovens e Adultos – CEJA e suas modalidades da Secretaria de Estado de Educação, localizados no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, para a Secretaria de Ciência e Tecnologia e compartilha a gestão administrativa das referidas unidades/modalidades e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.educacao.rj.gov.br>>. Acesso em: 9 set. 2015.

RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Educação. *Parecer nº 97/91*. Aprova plano de estrutura e funcionamento de Centros de Estudos Supletivos da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências.

RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Educação. *Resolução SEEDUC nº 4673/2011, de 25 de fevereiro de 2011*. Altera a nomenclatura dos Centros de Estudos Supletivos – CES, dos Núcleos Avançados dos Centros de Estudos Supletivos – NACES, estabelece critérios de classificação, para fins de fixação de quantitativos de pessoal e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.rj.gov.br>>. Acesso em: 9 set. 2015.

UNESCO. *Declaração de Hamburgo, Agenda para o Futuro*. Conferência Internacional de Educação de Adultos V, Hamburgo, Alemanha, 1997. Brasília: SESI, UNESCO, 1999.

Políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos: uma experiência em análise

*Adriana Pereira da Silva**

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos, enquanto direito positivado, marcou-se por um percurso histórico, impulsionado por lutas e expressões que proclamavam ao Estado uma demanda de responsabilidade, por meio de várias vertentes. O final do século XX foi um período de entusiasmo no contexto nacional, visto que as lutas aproximavam o direito à educação no Brasil ao pensamento do direito na perspectiva social. Esse contexto histórico tornou-se explícito a partir da Constituição Federal em 1988, um período de afirmação do Direito à Educação para todos(as), conforme artigo 208.

Esse momento evidencia a reflexão que a organização do direito se faz em contextos históricos, impulsionados por lutas sociais, as quais se configuram em cenários econômicos e políticos (BOBBIO, 1992, p. 32). Nessa leitura, o presente texto observa as intencionalidades aos processos educativos para modalidade e analisa o papel do Estado na efetivação do direito à educação.

Ao observarmos o direito à educação como uma produção histórica, o entendimento de processos conjunturais faz-se presente e, nessa abordagem, evidenciamos o fato de que a sociedade brasileira vivenciou tempos históricos amplos de ausência de uma atuação política em perspectiva de Estado-Nação e que somente no século XX essa condição política se apresenta, pautando um alinhamento de responsabilidade do Estado para o povo em um território nacional. Porém, salientamos que o exercício da cidadania pelos direitos civis, políticos e sociais passou por uma trajetória ampla de ausência ou de oscilações desses direitos e na especificidade da Educação Jovens e Adultos (EJA) essa configuração faz-se presente (CARVALHO, 2002).

O percurso para marcar essa organização de nação, com direitos expressos na responsabilidade pública, foi extenso e se constitui de períodos de grandes tensões sociais e políticas, nos quais a educação vai criando formato até se aproximar do perfil do direito para todos (as) em condição objetiva e subjetiva, sabendo que o formato de objetividade é a maneira mais expressiva da organização das políticas públicas. Ao observarmos essa reflexão e relacioná-la à EJA, embora a modalidade tenha sua garantia como um direito subjetivo, a organização dos atendimentos dificilmente se projeta para o perfil desse direito.

Em condição mais objetiva a EJA vai sendo projetada como responsabilidade do Estado, por conta dos esforços e impulsos sociais; porém, em tempos decenais,

o ator Estatal marcou diferente perfil de atuação, ora mais ausente, ora mais presente, na propagação do direito à educação das pessoas jovens e adultas.

Essa leitura de atuação recupera as circunstâncias em que a modalidade sentiu com os impactos da política neoliberal, em que o Estado, com a supervalorização do Ensino Fundamental, tira as condições de financiamento do atendimento dessa modalidade. Isso ocorreu por meio da propagação do Fundo Nacional de Valorização do Ensino Fundamental (Fundef) até os tempos em que a EJA toma um lugar no Ministério de Educação (MEC), com financiamento reconhecido pelo Fundo Nacional de Educação Básica (Fundeb) com diretoria específica, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi); porém, com uma situação em que as matrículas caem pelo oitavo ano consecutivo e os números de baixa escolaridade e de analfabetismo das pessoas acima de 15 anos possuem redução mínima.

Com tal entendimento, essa produção observa que a modalidade sofreu diferentes influências de paradigmas que impulsionaram perspectivas para o direito à educação. Alguns são impositivos para afirmação de um direito racionalista e utilitarista em defesa explícita ao capital, outros em condições de expressões mais neutras, que pautam o reconhecimento da diversidade e a efetivação da democracia para cultura de paz, diante das reorganizações econômicas e políticas excludentes (RODRIGUES, 2014, p. 204. In: EVANGELISTA). Já outros paradigmas, em condições de resistência, propagam intencionalidades educativas em defesa da vida com um entendimento de direito à educação para emancipação dos sujeitos e transformação social.

Essa abordagem que traz a constituição do debate se estrutura numa posição política, epistemológica de análise histórica e dialética. Nesse sentido, pauta-se a leitura de que as políticas são produções humanas em contextos de disputas de classes, o que permite se influenciar por práticas e orientações ideológicas. Nessa leitura, há compreensão que as experiências de EJA têm, no seu exercício de práxis, influências de posições ideológicas; mas compreende-se, também, que as experiências nessa modalidade podem intervir nas intencionalidades do direito à Educação.

Com essa análise, apresentamos uma abordagem de uma experiência de EJA que busca, pelo paradigma da Educação Popular, organizar uma política de reconhecimento da modalidade num sistema responsável pela Educação Básica, em que esse tempo escolar de atendimento a jovens e adultos tem um lugar que lhe é próprio.

Essa experiência é observada desde o ano de 2009, em que, numa ação de governança pública, a modalidade configura-se como uma política de Estado, num espaço de responsabilidade do ente federativo municipal na Educação

Básica, o que permite que as ações sejam conduzidas em perspectivas conjuntivas, as quais marcam uma operacionalização do dever do Estado para o atendimento de jovens e adultos acima de 15 anos que não terminaram o Ensino Fundamental.

Nesse sentido, a política pública reconhece a EJA como uma modalidade própria, assim como é explicitado no artigo 37 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN). Dessa maneira, a organização da oferta faz-se na etapa de Ensino Fundamental com o compromisso público de respeito às especificidades dos sujeitos, em que acesso, permanência e qualidade social de educação para jovens e adultos são as linhas direcionadoras do processo de execução dos atendimentos.

A condição de trazer essa experiência passa por explicitar a proposta curricular, observando a concepção política pedagógica e sua organização estrutural de atendimento.

1. As intencionalidades do direito à educação em defesa da vida, sustentado no paradigma da Educação Popular.

A política de EJA em análise se expressa em uma posição política pautada nos preceitos da Educação Popular, a qual entende a ética humana na ação educativa, comprometida com a concretização do direito em duas dimensões: a estrutural e a política.

A dimensão estrutural é a que se compromete com a garantia à vida, com condições efetivas do (a) educando (a) estar presente num ambiente escolar seguro, acolhedor, flexível em condições vitais para convivência educativa de um sujeito jovem e adulto, marcado pelas diversidades presentes nesse público: idoso; jovem; morador da zona urbana ou rural; mulher ou homem; trabalhador ou desempregado.

Alinhada a essa organização administrativa tem-se a dimensão política pedagógica, pautada numa concepção curricular que compreende o processo formativo das pessoas como um percurso que se distancia das ideias de finitude e condições predeterminadas, pautadas por currículo desconectado, segmentado e hierarquizado. Nesse sentido, a dimensão política organiza-se por percursos formativos integrais, contextualizados, comprometidos com a formação do “*ethos e alteridade*”, de modo que possamos pela ação educativa realizar a “*plenitude de nossa vida pessoal e coletiva*” (CASALI, 2015, p. 49). Ao se aproximar desses pensamentos, evidenciam-se os propósitos que consideram os processos formativos uma possibilidade de descoberta dos contextos culturais, sociais, políticos e econômicos da vida a fim de impulsionar a ação educativa para busca da dignidade humana coletiva.

Essa abordagem de educação pauta-se no pensamento freireano de formação permanente, por processos de construção de conhecimento ao longo da vida, inerente ao ser humano; nesse pensamento, tem-se a compreensão da escola como local de convivência para construção de conhecimento que acolhe sujeitos inconclusos que estão no ato de aprender e ensinar para “*ser mais*” (FREIRE, 2000, p. 61) na vida.

Com essa fundamentação, configura-se uma ação educativa sustentada na ética humana, a qual se distancia de posições racionalistas, utilitaristas e totalizantes, tendo como fundamento o princípio de justiça na convivência concreta e material de homens e mulheres. Essa ética busca a vida em liberdade contra toda forma de opressão. Assim, como observou Freire:

A vida, em si, implica a liberdade, isto não significa, de modo algum, que a tenhamos gratuitamente. Os inimigos da vida a ameaçam, constantemente. Precisamos, por isso, lutar ora para mantê-la ora para reconquistá-la, ora para ampliá-la. De qualquer maneira, porém, não creio que o núcleo fundamental da vida, a liberdade e o medo de perdê-la, possa ser jamais supresso (FREIRE, 2000, p. 61).

Trata-se de um conceito de ética política pedagógica que acolhe a relação objetiva e subjetiva presente na existência humana ao longo da vida e se pauta em princípios de solidariedade e amorosidade; por isso, não é só racional. A racionalidade apresenta-se na problematização, coerentemente, num exercício complexo e rigoroso do tratamento do conhecimento.

Assim, a proposta política pedagógica sustenta-se nos propósitos da educação para libertação, embasando-se em Freire – que, por sua vez, concebe educação como um ato para humanização, em que a construção do conhecimento compromete-se com leitura, problematização e conscientização dos fatos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Essa organização curricular tem um processo educativo envolvido com a finalidade de busca da liberdade, compreendida aqui como libertação (FREIRE, 2006, p. 90); para isso, reconhece como ponto de partida a realidade opressora do(a) educando(a).

Com base nessa concepção curricular, construída pela equipe de Secretaria de Educação e pelos(as) educadores(as) da rede, o sistema de ensino, em sua responsabilidade de atendimento à Educação Básica, organiza uma oferta de EJA diversificada, em que questões como perfil de sujeitos, tempo e espaço foram aspectos orientadores na execução do direito à educação para pessoas jovens e adultas que não tinham o Ensino Fundamental completo.

Com essa abordagem tem-se a leitura do perfil da oferta da experiência em análise.

2. O perfil da oferta da experiência de EJA em debate

Essa sistematização versa sobre o perfil da organização da oferta da cidade de São Bernardo do Campo, localizada na região do ABC Paulista, região metropolitana do Estado de São Paulo. Essa região vem constituindo um caminho complexo de efetivação de uma política pública de EJA em que, pelos grandes subsistemas de currículo, pauta organização, orientação política administrativa com a modalidade, num contexto de responsabilidade com a Educação Básica em que a EJA tem um lugar de efetivação de políticas públicas nos preceitos da Educação Popular.

Enquanto leitura de efetivação de política, essa experiência efetiva-se desde 2009 e se comprometeu com um tratamento da modalidade na ordem do direito e responsabilidade do Estado. Esse apontamento é destacado no documento Diretriz Curricular 2010/2011, o qual descreve que a EJA nessa cidade é tratada como um direito à educação para os sujeitos que tiveram sua oportunidade negada no tempo em que lhe era própria; dessa maneira, aponta um perfil de atendimento formatado numa responsabilidade de poder público que prima com uma formação para perspectiva social, profissional, política e cultural.

Além desse documento, essa análise constitui-se da leitura das normativas de atendimento, organizadas por Deliberações Municipais, as quais decretam a oferta e sua condição, marcando os formatos de atendimento em linha ampla. Essas documentações marcam o perfil da política e atuação do Estado, a qual permite ter uma política conjuntiva, passando por uma linha de financiamento expressa, ações intersetoriais, processos formativos e de participação.

Enquanto análise das deliberações, também foi possível observar que existem serviços diferenciados: EJA por ciclo e em módulo nas Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB); EJA em qualificação profissional organizadas tanto nas Escolas Municipais de Educação Profissional (EMEP) quanto em locais que acontece a expansão de atendimento. Essas Deliberações são: 1/2009, que trata do atendimento da elevação e 2/2010, que apresenta o perfil de elevação com qualificação profissional, apontando a responsabilidade do poder público e o perfil da oferta.

A Deliberação de nº 1/2009 trata da responsabilidade do poder público enquanto dever de Estado e traz o formato da oferta, no tocante à condição do atendimento e ações públicas necessárias:

O Conselho Municipal de Educação, no exercício de suas atribuições, de conformidade com o disposto nos arts. 37 e 38 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e de acordo com a Resolução CNE/CEB de nº 1, de 5 de julho de 2000, e com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, homologado em 7 de junho pelo Senhor Ministro da Educação, DELIBERA:

Art. 1º Os cursos de Educação de Jovens e Adultos na modalidade da Educação Básica, no nível Fundamental, serão mantidos e organizados pelo Poder Público Municipal de acordo com as diretrizes contidas nesta deliberação.

Art. 2º Os cursos de Educação de Jovens e Adultos destinam-se aqueles que não tiveram acesso à educação no momento que era próprio a sua faixa etária, respeitando os princípios de inclusão, solidariedade e justiça.

Art. 3º Os cursos da Educação de Jovens e Adultos do Sistema Municipal de Ensino serão ministrados em segmentos, organizados em ciclos e módulos [...] (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2009a).

Já a deliberação de nº 2/2010 versa sobre o perfil de oferta de EJA e Educação Profissional, a qual se efetiva tanto em ciclo quanto em módulo, em oito Eixos Tecnológicos: Alimentação; Confeção; Construção Civil; Indústria Moveleira; Tecnologia da Informação; Meio Ambiente; Saúde.

Essas deliberações formalizam o compromisso para o atendimento que possui um mecanismo operacional amplo, tendo uma Diretoria de Ensino com uma divisão específica à modalidade, a qual é responsável pela projeção e acompanhamento das políticas pedagógicas.

Assim, há uma política pública organizada em dois serviços em diferentes percursos, que são os seguintes:

- a) EJA por ciclos com uma organização de currículo integrada com as experiências culturais: Dança; Hip Hop; Música, Teatro e ou Qualificação Profissional inicial e continuada nos seguintes percursos:
 - EJA: elevação I segmento em ciclo alfa e pós-alfabetização. Atendimento de elevação de escolaridade organizado para ocorrer em dois anos, com currículo efetivado pelos Eixos do Conhecimento: Memória e Territorialidade, Meio Ambiente e Saúde, Cultura e Trabalho e as Linguagens: (Corporal; Tecnológica; Oral e Escrita). Nas turmas integradas à Educação Profissional, em que se efetiva a elevação de escolaridade e qualificação profissional, o(a) educando(a) pode ser certificado na elevação e na qualificação.

- EJA: elevação II segmento em ciclo III inicial e final e Ciclo IV inicial e final. Organizado em 800 horas anuais, sendo 700 presenciais e 100 em projetos pedagógicos. Nesse atendimento existem turmas, em que ocorre a oferta de elevação com a qualificação profissional.

b) EJA por módulos com uma organização de currículo integrada com as experiências culturais: Dança; Hip Hop; Música; Teatro. Os módulos constituem-se pelas áreas do conhecimento alinhadas aos Eixos do Conhecimento. Para cada módulo, há um tempo de 400 horas num conjunto de duas áreas de conhecimento, tratamento paritário ao currículo.

Nesses serviços de ofertas têm-se os programas que se diferenciam conforme o público:

- EJA Oportunidades: Atendimento diferenciado para trabalhadores da frente de trabalho, conforme lei municipal de organização desse serviço. Trata-se de um percurso formativo que alinha a carga horária dos(as) trabalhadores(as) da Frente Municipal do Trabalho com o tempo de estudo, numa carga horária de 800 horas, sendo 600 horas em tempo presencial e 200 horas em projetos pedagógicos. Na carga horária de 600 horas há uma relação com a oferta de elevação de escolaridade com qualificação;
- EJA PEAT (Programa de Educação para Adolescentes em Iniciação ao trabalho): Política organizada por uma lei municipal, com carga horária de 1200 horas com elevação, qualificação profissional e experiências culturais, organizado no tempo escolar do II segmento do Ensino Fundamental, em que o processo de construção de conhecimento se estrutura nos Eixos do Conhecimento: Memória e Territorialidade; Cultura e Trabalho, Meio Ambiente e Saúde e as Linguagens: Oral; Escrita; Tecnológica e Matemática;
- MOVA – Movimento de Alfabetização: Acontece em locais alternativos em parceria com a sociedade civil. No ano de 2015 havia na cidade 45 salas de aula de alfabetização. As aulas acontecem em três horas diárias.

Na leitura desse atendimento, a cidade possuía 3.612 matrículas no Ensino Fundamental, de acordo com o Censo Escolar de 2015. O sistema de informação de tratamento de matrículas do Estado de São Paulo, o Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP) tem um perfil de captação de dados muito enrijecido, de modo que há uma diferença entre o Censo Escolar e Censo Municipal. No Censo Municipal há um registro de 5.700 matrículas, pois são computadas as matrículas do MOVA e as ofertas mais flexíveis nas escolas municipais, que não são aceitas na PRODESP.

Nessa descrição dos serviços, dois aspectos se evidenciam: o primeiro se faz pela responsabilidade do poder público municipal em ofertar todo o percurso

formativo de sua responsabilidade, que é o Ensino Fundamental. O segundo é o fato de que cada oferta se estabelece com uma perspectiva diferenciada de serviço, o qual pode vir a atender a diversidade que compõe a EJA.

Na análise sobre diversidade é perceptível o propósito de ressignificação da escola para os sujeitos jovens e adultos no tocante a se chegar a uma escola mais participativa, que reconheça as expectativas e necessidades desses sujeitos em uma ação integradora comprometida com a Educação para Todos (as), no reconhecimento das diversidades dos sujeitos (DIRETRIZES CURRICULARES 2009/2010, p.18).

Para o funcionamento desses serviços existem políticas estruturais planejadas para efetivação da ordem do direito: políticas de inclusão digital; alimentação escolar em oferta de jantar ou almoço; material escolar; transporte; uniforme e quadro de pessoal.

Ainda em observação à efetivação de políticas conjuntivas em relação à oferta do atendimento, foi verificado que existem cargos específicos na EJA e que os(as) educadores(as) são concursados, com exceção das educadoras do MOVA.

Para a qualidade desse atendimento, foi realizado um investimento na formação. O serviço conta com as Orientadoras Pedagógicas específicas para EJA que, juntamente com a equipe da Secretaria de Educação, acompanham e realizam a formação para esses(as) educadores(as).

Referências bibliográficas

- BOBBIO, N. *A Era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. Constituição (1988). República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CASALI, A. Ética como fundamento crítico da educação humanizadora. In: COSTA, C. *Educação humanizadora e os desafios éticos na sociedade pós-moderna*. Santa Maria: Biblos, 2015.
- COSTA, C. *Educação humanizadora e os desafios éticos na sociedade pós-moderna*. Santa Maria: Biblos, 2015.
- DUSSEL, E. *20 Teses da política*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais, 2007.
- EVANGELISTA, O. *O que revelam os slogans na política educacional*. São Paulo: Junqueira e Marin, 2014.
- FREIRE, P. *Educação na cidade*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HADDAD, S.; PIERRO, M. C. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago., 2015.
- LIMA, Licínio C. *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na "sociedade de aprendizagem"*. São Paulo: Cortez, 2012.
- SÃO BERNARDO DO CAMPO. Conselho Municipal de Educação. *Deliberação de nº 1/2009*. São Bernardo do Campo, 2009a. Disponível em: <www.educacao.saobernardo.sp.gov.br>. Acesso em: jan. 2016.
- SÃO BERNARDO DO CAMPO. Conselho Municipal de Educação. *Deliberação nº 2/2009*. São Bernardo do Campo, 2009b.
- SÃO BERNARDO DO CAMPO. Conselho Municipal de Educação. *Deliberação nº 2/2010*. São Bernardo do Campo, 2010.
- SÃO BERNARDO DO CAMPO. Conselho Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares da EJA*. São Bernardo do Campo, jan. 2012.
- SARTRE, J. P. *O que é a subjetividade?* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.
- UNESCO. *Declaração de Hamburgo, Agenda para o Futuro*. Conferência Internacional de Educação de Adultos V, Hamburgo, Alemanha, 1997. Brasília: SESI, UNESCO, 1999.
- UNESCO. *Educação para Todos 2000-2015: progressos e desafios, relatório de monitoramento global de EPT, 2015; relatório conciso*. Paris, 2015.
- UNESCO. *Marco de Ação de Belém*. Conferência Internacional de Educação de Adultos VI, Belém, Brasil, 2009. Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

Em busca de nova arquitetura para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil. Caminhos para uma Política Nacional de Educação ao Longo da Vida: ideias para debate

Arlindo Cavalcanti de Queiroz

1. Antecedentes

É grande o desafio da efetivação do direito à educação escolar no Brasil, especialmente da população de jovens, adultos e idosos, não só pelo contingente de mais de 78 milhões de pessoas com 18 anos e mais que não concluíram a educação básica e estão fora escola, mas, sobretudo, pela oferta de uma política pública de educação escolar para a população dessa faixa etária, que não leva em consideração, em sua arquitetura pedagógica, as especificidades psicocronológicas e sociopolíticas próprias desses sujeitos.

Nesse contexto, o propósito deste texto não é abordar e esgotar todas as dimensões fundantes e inerentes à construção de uma política pública para a educação de jovens, adultos e idosos – proposta político-pedagógica, material didático, organização e características do ambiente de aprendizagem, valorização e formação dos profissionais da educação, necessidades básicas de aprendizagem e lógica peculiar do estudante, de acordo com cada contexto social, econômico e político etc. – mas, sim, ressaltar a necessidade de se buscar uma nova arquitetura pedagógica que possibilite ampla articulação entre as diversas iniciativas educativas em curso – escolares e não escolares –, tirando-as do isolamento e possibilitando maior comunicação entre si.

Tendo como provocação o objetivo colocado pela CONFITEA BRASIL+6 de se obterem subsídios para a construção de uma Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida, a reflexão aqui exposta aproxima-se mais da defesa de maior articulação setorial e mais coordenada para contribuir com esse propósito que de uma incursão teórica sobre a concepção de educação de jovens, adultos e idosos.

Registre-se que a concepção de educação ao longo da vida, emergente nos debates das Conferências Internacionais de Educação de Adultos – CONFITEAs, reclama com muita intensidade uma forte articulação entre as políticas de educação de jovens, adultos e idosos e as demais políticas setoriais – principalmente aquelas que instalam processos educativo-formativos em seus espaços institucionais – no âmbito dos governos. Supomos aqui que, entre outros fatores, a articulação entre espaços governamentais e não governamentais de aprendizagem, é um

dos principais gargalos institucionais que fragiliza a implementação de políticas públicas de educação, especialmente quando se propõe uma política brasileira de educação ao longo da vida. Esse gargalo fica mais acentuado quando analisamos a lacuna que existe na frágil articulação entre política de educação escolar e política de educação não escolar (educação não formal e educação informal).

Recentemente, no Brasil, o Governo Federal iniciou um mapeamento de processos educativo-formativos, realizado no âmbito de seus ministérios. Esse mapeamento foi parte da estratégia da instalação de uma rede educativa denominada Rede de Educação Cidadã – RECID, que culminou na publicação do “Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas”. Também, para o atual período administrativo 2014/2018, a opção do Governo Federal pela construção de uma “Pátria Educadora” impôs o grande desafio de se ampliarem e se consolidarem políticas de articulação entre processos educativo-formativos, criando no país um ambiente educador.

No entanto, sabe-se que o esforço de articulação de políticas educativas realizado no âmbito do governo central – “no planalto” – é inócuo se não acompanhado de iniciativas do mesmo gênero pelos governos locais – “na planície”. Ou seja, também nos territórios-unidades da federação (estados, Distrito Federal e municípios) necessita reverberar essas iniciativas de articulação setorial que favoreçam a edificação de uma política brasileira de educação ao longo da vida.

Com esse foco, seguem algumas proposições para organização da educação de jovens, adultos e idosos, que denominamos nova arquitetura pedagógica e que propõe facilitar a articulação de políticas educativas nos diversos territórios da nação brasileira. Almeja-se que as ideias aqui apresentadas somem-se ao debate sobre a necessária articulação setorial e efetiva coordenação dos significativos espaços de aprendizagem que edificam a cidadania ativa.

2. Abrangência da proposta

Parte-se do pressuposto de que uma política brasileira de educação ao longo da vida abrange o direito constitucional de todos/as à educação escolar, inclusive daqueles que a ela não tiveram acesso na idade apropriada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional definiu que

o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL, 2013).¹⁴

14 Redação dada ao artigo 5º pela Lei nº 12.796, de 2013.

A educação básica é obrigatória e, portanto, direito de todos/as e dever do Estado, que a assegurará por meio da garantia de acesso com a oferta de vagas na educação básica às crianças, jovens, adultos e idosos em todo o território nacional.

Por suas características peculiares, os jovens, adultos e idosos demandam espaços de aprendizagem que extrapolam a lógica restrita da escola tradicional e da educação formal. Assim, para o expressivo contingente de jovens, adultos e idosos fora da escola e que não concluíram a educação básica, propõe-se uma política educacional que priorize a oferta da educação escolar articulada à oferta da educação não formal e informal.

Uma proposta político-pedagógica de educação de jovens, adultos e idosos, com essas características, deve favorecer a articulação e a integração da educação com a cultura, o trabalho e a cidadania ativa, no contexto de uma política de educação ao longo da vida. Da mesma maneira, uma Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida deve integrar todas as formas de aprendizagem, que têm, como seus agentes, os diversos órgãos setoriais (ministérios, autarquias, empresas públicas, fundações) do governo central e dos governos subnacionais, bem como as iniciativas da sociedade civil. Anima constatar a iniciativa do governo central em mapear os vários processos educativo-formativos existentes no âmbito das políticas de saúde, cultura, economia solidária, trabalho, ocupação, emprego e renda, assistência social e previdência, agricultura familiar, agroecologia, pesca, educação fiscal etc.

Para ganhar agilidade e amplitude, propõe-se ampla mobilização social na implantação da Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida, que poderá ser ancorada na vigência da “Pátria Educadora”.

É oportuno que, ao criar uma Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida, o Poder Público, além de propor nova concepção pedagógica, redimensione a gestão educacional e reestruture a oferta da EJA em regime de colaboração com os sistemas de ensino, institua um Fórum Interministerial (governo e sociedade civil) para planejar e coordenar todo esforço de integração e articulação entre as ações de educação escolar com as ações de educação não escolar, em âmbito nacional, fomentando os governos subnacionais na mesma direção, potencializando e ampliando o ambiente educador em todo o território nacional. Com nosso modelo federativo, o estabelecimento do regime de cooperação federativa e colaboração entre sistemas de ensino é condição para o sucesso do Programa Brasileiro de Educação ao Longo da Vida.

Alianças e parcerias com a sociedade civil são indispensáveis para ampliar a articulação dos espaços formativos formais, não formais e informais, orientadas pelo Marco de Referência da Educação Popular ao Longo da Vida.

Uma política educativa dessa envergadura requer uma estrutura física com unidades educacionais construídas ou reformadas e instaladas nos estados, no Distrito Federal e nos municípios para implantar essa nova dinâmica educacional. As unidades educacionais – escolas – de educação ao longo da vida deverão ter quadro de pessoal (equipe pedagógica) fixo e qualificado, e poderão servir de espaço para estágios de estudantes da graduação e da pós-graduação. Todas as instituições (governamentais e não governamentais), pessoas (ativos e inativos) e grupos sociais poderão participar do Programa Brasileiro de Educação ao Longo da Vida. A sociedade civil será estimulada a transformar a Educação ao Longo da Vida em um vigoroso movimento de cultura popular.

Portanto, pretende-se com essa iniciativa ampliar os espaços educativos e potencializar as oportunidades de aprendizagem para pessoas de todas as idades, particularmente para jovens, adultos e idosos, por meio de uma ação educadora que promova a longevidade com qualidade de vida. A conquista desse propósito vai permitir o acesso universal e ágil aos novos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade, à cultura popular e à erudita e à produção de diversos tipos de saberes, individuais e coletivos.

3. Estrutura e organização

Uma estrutura que favoreça a organização da Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida pode ser consubstanciada com a instituição, no âmbito do Programa Brasileiro de Educação ao Longo da Vida, de:

- Um **Colegiado Gestor da Política Nacional de Educação ao Longo da Vida** de caráter e composição interinstitucional com os correspondentes colegiados estaduais, distrital e municipais. Essa será a principal instância central e de gestão e coordenação desse esforço de articulação. O colegiado será organizado nas secretarias de educação.
- **Centros (Municipais, Estaduais ou Distritais) de Educação ao Longo da Vida – CELV**, enquanto unidades educacionais que farão parte da rede física, instalada para atender três eixos temáticos: Ciências e Cidadania Ativa; Educação e Trabalho; Cultura Popular e Novas Mídias. Assim, teremos no território local – bairro, vila, distrito ou sítio – uma forma de coordenação do esforço de articulação das iniciativas educativas em uma unidade educacional com tal missão.
- **Núcleos de Educação ao Longo da Vida – NELVs** que funcionarão em diversas instituições e/ou órgãos públicos e/ou privados, articulados e coordenados pelos CELVs, visando à ampliação de espaços de aprendizagem. Os Núcleos serão fixos e itinerantes, otimizando espaços diversos (universidades, escolas, sala de aula, centros comunitários, empresas, clubes etc.) funcionando em parceria com os CELVs.

- **Atividades de Educação ao Longo da Vida – AELVs**, que ocorrerão sistemática ou eventualmente em praças, tendas, ruas, redes sociais etc. Haveria, inclusive, a realização anual de um grande festival de aprendizagem ao longo da vida, como já acontece em vários países.

Propõe-se aproveitar e redimensionar os atuais Centros de Educação de Jovens e Adultos, em regime de cooperação e de colaboração com os sistemas de ensino, transformando-os em **CELVs de Estudo das Ciências para a Cidadania Ativa**. Também poderão ocorrer CELVs encubados, organizados e mantidos pelo sistema federal de ensino, a exemplo dos Colégios Universitários criados com base na experiência desenvolvida pela Universidade Federal do Sul da Bahia. Esses **CELVs** serão organizados em áreas de conhecimento: Centros das Ciências Naturais; Centros das Ciências Sociais; Centros da Matemática e Robótica; Centro das Letras, Comunicação e Artes.

Com o propósito de promover a educação para o mundo do trabalho, serão considerados **Núcleos de Educação e Trabalho ao Longo da Vida – NELVs** os IFES, IES e as unidades educacionais do “Sistema S” que atuam na EJA em ampla parceria interinstitucional com os CELVs.

Para potencializar a integração entre cultura, comunicação e educação serão aproveitados os espaços físicos existentes de promoção da cultura, a exemplo dos CEUs. Nestes, será possível organizar atividades em ação conjunta com o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação, tornando-os **Núcleos de Cultura Popular, Novas Mídias e Educação ao Longo da Vida**.

Prédios públicos ociosos são espaços potenciais para instalação de CELVs e seus Núcleos, dando finalidade educativa a essas estruturas físicas.

4. Traços do projeto pedagógico dos CELVs

4.1 Princípios educativos

- Trabalho, ocupação e renda subordinados à cidadania ativa.
- Valorização dos saberes e do diálogo entre os sujeitos aprendentes (educador e educando) na produção material e simbólica de suas vidas, contemplando os saberes da cultura popular, os conhecimentos científicos e as tecnologias digitais.
- Respeito à diversidade cultural, geracional, de gênero, orientação sexual, etnia, raça e defesa da justiça social.
- Melhoria da qualidade arquitetônica e paisagística do ambiente urbano e rural visando à qualidade de vida.
- Desenvolvimento local com sustentabilidade socioambiental para o aproveitamento das potencialidades humanas e materiais, com reposição das energias desgastadas no processo de produção da vida, evitando-se desperdícios e desgastes do ecossistema.

4.2 Pilares da Organização Pedagógica dos CELVs

- Reconhecimento de parcelas de saberes dos estudantes, adquiridos durante suas experiências de vida, evitando repetições desnecessárias de ensino e proporcionando saltos encorajadores no progresso do itinerário formativo do estudante. Dessa maneira, o estudante terá direcionamento para novos desafios coerentes com suas necessidades de aprendizagem.
- Certificação de saberes profissional e/ou acadêmico/escolar, atestando em caráter terminativo a conclusão de etapa ou nível de ensino, comprovando o domínio de competências adquiridas fora do ambiente escolar, possibilitando o direito de acesso a outras etapas/níveis de ensino e de formação continuada.
- Atendimento com oferta de educação básica (presencial, semipresencial e a distância) aos estudantes jovens, adultos e idosos, no espaço físico dos CELVs.
- Acompanhamento de estudantes para cumprir determinadas aprendizagens específicas inerentes a sua formação, em unidades articuladas aos CELVs e a exames do tipo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).
- Sistematização e/ou construção de itinerários formativos dos sujeitos, conferindo aos aprendentes maior autonomia no planejamento de sua educação ao longo da vida.
- Organização de espaços e produção de módulos de aprendizagem multidisciplinar e por área de conhecimento, potencializando as conexões entre os saberes escolares e, entre estes, os saberes extraescolares.
- Multiplicidade de materiais didáticos e de recursos pedagógicos (livros, vídeos, módulos, aplicativos, software, portfólio, rede social, laboratórios etc.) para facilitar o atendimento personalizado e coletivo.

4.3 Características dos CELVs

A Instalação dos CELVs ocorrerá em um determinado território educacional e terá como objetivo criar polos de incubação, desenvolvimento, articulação, coordenação de práticas educativas de educação de jovens, adultos e idosos na perspectiva da educação popular ao longo da vida. A proposta é ocupar e articular espaços educativos entre escolas, entre estes e os espaços educativos promovidos nas praças, nas ruas e nas residências, envolvendo pessoas de todas as idades. Serão previamente mapeadas as experiências de educação formal, não formal e informal de cada território, objeto da intervenção educacional, possibilitando e identificando e articulação dos espaços de aprendizagem. Os centros serão inicialmente organizados em duas dimensões pedagógicas, a saber:

4.3.1 Dimensão da Educação Não Formal e Informal – Movimento de Educação e Cultura pela Qualidade de Vida – EducaVida.

Essa dimensão compreenderá as ações fixas e/ou itinerantes originadas nos governos (central, estaduais do Distrito Federal e municipais), pela articulação dos processos educativo-formativos promovidos pelos Ministérios e demais órgãos do Governo Federal, coordenadas, em âmbito local, pela Rede de Educação Cidadã – RECID, em colaboração com os governos subnacionais e com os movimentos sociais e/ou por meio de constituição de outras redes colaborativas em parceria com os CELVs.

Serão promovidas atividades formativas (no centro, nas escolas do bairro, nas praças, nas ruas e nas residências) com palestras, exposições, círculos de cultura, exibição de filmes, produção de informativos comunitários, entre outros, sobre: saúde preventiva; artes e cultura; qualidade ambiental; educação fiscal; desenvolvimento local e economia solidária; ética e cidadania; lutas populares; mobilidade e estética urbanas; respeito à diversidade; direitos humanos; astronomia; comunicação e novas mídias; empreendedorismo; produção artesanal; reciclagem de material; potencialidades e vocação das pessoas e da região; saneamento e qualidade da água; convivência com a floresta; convivência com o semiárido; convivência com o cerrado; emprego e renda; história da humanidade; leitura digital; conjuntura política etc.

4.3.2 Dimensão da Educação Formal – Oferta da Educação Básica por meio de uma Proposta Pedagógica denominada Brasil: Meus Saberes, Mais Saberes.

A educação básica será realizada por meio de uma proposta pedagógica destinada à educação de jovens, adultos e idosos, ofertada nos CELVs, tendo sempre como ponto de partida o reconhecimento dos saberes dos sujeitos aprendentes. Esses saberes abrangem aqueles adquiridos durante toda a sua vida: na família, na convivência com outros sujeitos e coletivos comunitários, na sua inserção nas práticas do mundo do trabalho e da circulação de bens e serviços, nas suas práticas artísticas e vida religiosa etc.

Nos CELVs serão planejadas, de forma participativa, atividades de estudos/aprendizagem de novos conhecimentos, para que jovens e adultos tomem como ponto de partida seus saberes, assegurando, àqueles que não tiveram acesso à educação básica na idade escolar, seu direito à educação. Haverá uma caracterização da população atendida com informações detalhadas sobre o perfil dos estudantes.

O projeto pedagógico poderá ser desdobrado em três estágios. Correspondo ao primeiro estágio (estágio I), o domínio da aprendizagem da leitura e da escrita, bem como, das operações matemáticas fundamentais, inclusive

dos saberes inerentes aos anos iniciais do ensino fundamental. Ao segundo estágio (estágio II) corresponderiam os saberes que integram os anos finais do ensino fundamental, e ao último estágio (estágio III), os saberes que integram o ensino médio. Os estudos estariam sempre articulados ao trabalho como princípio educativo, à promoção da justiça e da cidadania ativa, ao aprofundamento das ciências, ao respeito à diversidade, à valorização das artes e à alegria de se viver em coletividade. Com laboratórios instalados, atendimento individualizado e utilização de novas mídias o ambiente oferecerá espaços de aprendizagens atuais e dinâmicos, conferindo novo significado à participação dos aprendentes.

5. Estratégia de Execução

A implantação da Política Nacional de Educação ao Longo da Vida com sua concepção, princípios educativos e estrutura operacional requer um virtuoso suporte técnico que poderá ser construído em parceria com as universidades e em regime de colaboração com os sistemas de ensino. Propõe-se que um consórcio de universidades funcione como incubadora dessa iniciativa, oferecendo suporte técnico e vinculação orgânica. A adequação dos prédios atuais e as instalações projetadas para os CELVs poderiam ser subsidiadas pelo governo central e sua manutenção seria realizada de maneira compartilhada, inclusive em relação à oferta da educação básica com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb). Propõe-se a realização de projeto-piloto em ampla parceria com pelo menos cinco secretarias estaduais e/ou municipais de educação, por adesão espontânea.

6. Conclusão

As ideias apresentadas sob a forma de uma proposta de nova arquitetura da Política de Educação de Jovens, Adultos e Idosos ao Longo da Vida tiveram o propósito de provocar o debate sobre a urgente necessidade de se instalar um processo intenso de articulação setorial, no âmbito do governo central, com repercussões nos territórios educativos locais. A proposição de se implantar os Centros de Educação ao Longo da Vida pode inspirar alternativas para a edificação uma nova arquitetura pedagógica para Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil.

Referência bibliográfica

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 5 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>.

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Alfabetização de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação ao Longo da Vida

Liana Borges

Inicialmente, agradecemos a oportunidade de participar do Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da CONFINTEA+6 Brasil, uma vez que, desde as etapas preparatórias, já se mostra uma excelente oportunidade para estabelecermos um balanço em relação aos desafios, metas, limites e possibilidades, em particular quando se trata da construção de Políticas Públicas de Estado de EJA. Esse objetivo vem sendo perseguido desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/94, precedida pela Constituição Federal de 1988.

Aceitamos o desafio, visto que tivemos a oportunidade de coordenar¹⁵ o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos em Porto Alegre (1997 a 1998) e no Rio Grande do Sul (1999/2020). Por sinal, o MOVA-RS foi o primeiro Movimento estadual, com ação em quase todos os municípios do estado, com base em mais de três centenas de parcerias com a sociedade civil.

O MOVA-RS, ao final de 2002 – portanto, em quatro anos –, atingiu uma marca histórica, pois reduziu em quase dois pontos percentuais o índice de analfabetismo, já que cerca de 200 mil pessoas acima de 15 anos de idade frequentaram ou se alfabetizaram no Movimento. Contudo, isso só foi possível porque envolvemos milhares de educadores populares, animadores de alfabetização e apoiadores pedagógicos em uma rede estadual de formação continuada, que contou com assessorias de muitos mestres representantes da Educação Popular no Brasil e no mundo.

Destarte, antes de continuarmos a reflexão sobre o tema em pauta – *A Alfabetização de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação ao Longo da Vida* –, sentimos a necessidade de refletir e, por conseguinte, demarcar o território em que vamos pisar a partir daqui, considerando dois aspectos.

15 Nesses mesmos períodos, em conjunto com os MOVA-POA e MOVA-RS, também coordenamos a EJA. Na cidade de Porto Alegre, isso se deu de 1989 até 1998.

O primeiro aspecto, e não menos importante que o seguinte, diz respeito ao conceito de Educação de Jovens e Adultos (EJA): EJA abarca a Alfabetização? EJA é a Alfabetização? EJA e Alfabetização se complementam? Ou se sobrepõem? São excludentes? A pertinência sobre esses questionamentos está calcada, entre outros aspectos, nas constantes intervenções dos Fóruns de EJA quanto à compreensão e ao tratamento que o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão** (Secadi) dá ao tema, haja vista que certa dicotomia conceitual entre Educação e Alfabetização impregna os Programas para a área.

Além de verificarmos a presença dos dois conceitos nos documentos da Secadi, a nomenclatura da diretoria¹⁶ responsável por essa política pública (a DPAEJA) parece, simbolicamente, reforçar a cisão entre um e outro, entre uma prática e outra. Porém, mesmo que os Fóruns de EJA clamem com veemência pela superação desta separação, a DPAEJA afirma que essa perspectiva não existe, assegurando, portanto, que a Alfabetização é parte da EJA, é a EJA.

Esse diálogo parece insolúvel, porque não há recuo, e talvez não deva haver, nas duas posições. Os Fóruns de EJA, sempre que podem, asseveram a discordância; o governo afirma que há um equívoco na compreensão daqueles que militam pela causa, uma vez que nossa posição se alinha ao pleito dos Fóruns de EJA. No entanto, compreendemos a posição do MEC, mas também avaliamos que o ponto de vista do ministério carece de uma intervenção menos defensiva e mais propositiva. A dicotomização Educação-Alfabetização poderia ser sustentada se ficasse claro que essa é uma estratégia para dar visibilidade às ações direcionadas à Alfabetização, uma espécie de discriminação positiva – afinal, a superação do analfabetismo se apresenta como um dos maiores limites em termos de garantia do direito à educação.

Nossa postura se baseia na ideia de que as políticas de alfabetização deveriam afirmar, a todo instante, que a articulação com a Educação de Jovens e Adultos é perene e se dá em duas direções: uma, na oferta propriamente dita de ações alfabetizadoras, cujo acesso, em qualquer época e em qualquer lugar, deveria ser garantido àqueles que ainda têm esse direito negado – inclusive porque a oferta entre os muros das escolas públicas tem se apresentado insuficiente; outra, na alfabetização como indutora da continuidade da oferta de EJA (e até mesmo do ensino médio e superior), na perspectiva de uma Política Pública de Estado.

16 Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA).

O segundo aspecto diz respeito às reações passionais diante da oferta de programas, projetos, campanhas ou movimentos de alfabetização, independentemente do mérito político e do viés pedagógico, sendo que tais atitudes parecem ter decorrido das frequentes interrupções, interdições ou, para ser mais ameno, da descontinuidade das experiências de alfabetização. É como se a história garantisse a naturalização do fracasso da alfabetização de pessoas jovens e adultas, ou delas mesmas, como se a interrupção de processos e o fechamento de turmas não produzisse consequências drásticas na vida dos usuários e, certamente, do país em geral.

Se pudéssemos retomar a caminhada da EJA no que se refere às ofertas de alfabetização, em especial as de caráter massivo, situadas no campo popular ou não, vericariíamos que o fechamento dessas experiências é recorrente, sem efetiva e profunda avaliação e, sobretudo, sem promover reflexão sobre as consequências nas vidas dos alfabetizandos ou dos não alfabetizados. Na maioria das vezes, a razão é política, raramente técnica e muito menos porque foi atingido o patamar desejável de alfabetismo.

Nessa perspectiva, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), criando em 2003 pelo MEC, cuja meta para os quatro primeiros anos era ousada – alfabetizar 20 milhões de pessoas, visando a eliminação do analfabetismo no Brasil – não pode sofrer uma avaliação leviana, política e passional, da mesma maneira que as experiências anteriores.

Portanto, esperamos que este governo desencadeie, em diálogo com os sujeitos e segmentos que têm acúmulo na área (incluindo os alfabetizandos, os maiores interessados), um processo reflexivo permeado pela ideia de que a superação do analfabetismo até 2024, meta 9 do Plano Nacional de Educação, requer a convivência com as contradições e acordos inerentes aos processos de alfabetização massivos. Acreditamos, conforme demonstrou nossa experiência na gestão da EJA, que somente a combinação de experiências massivas de alfabetização com a oferta de EJA nas redes públicas será capaz de atender a essa intenção.

Isto posto, vamos tratar da *Alfabetização de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação ao Longo da Vida* apoiada nessas duas concepções: Alfabetização é EJA (grifo nosso); a superação do analfabetismo só é possível se compreendermos que experiências de alfabetização massiva, como é o PBA, seja concebido e analisado com base em suas contradições e possibilidades.

A partir da análise do cenário da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil atual, seja por meio dos dados censitários ou de uma avaliação qualitativa das políticas públicas de EJA, é possível percebermos avanços significativos em muitos aspectos. A legislação para a modalidade, a afirmação cada vez mais

contundente sobre a necessidade de pensarmos em uma proposta político-pedagógica própria, o papel das Instituições de Ensino Superior na formação dos docentes de EJA, o financiamento via Fundeb, mesmo que sem a devida isonomia, por exemplo, ilustram os movimentos que confirmam a EJA como integrante da educação básica.

De outro, no que tange à Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA), o PBA, desde o ponto de vista quantitativo, e somente deste, quanto à abrangência nacional, só se equipara ao MOBREAL,¹⁷ pois a dimensão territorial do Programa Alfabetização Solidária, desenvolvido nas gestões de Fernando Henrique Cardoso, não se aproxima desses dois.

No que diz respeito aos resultados do PBA, se a oferta de alfabetização representa avanços, os indicadores oficiais demonstram que a caminhada ainda é longa. A fim de ilustrarmos rapidamente o tema, a taxa de analfabetismo, apesar de ter sofrido uma redução de 2,2% pontos percentuais entre os anos de 2006 a 2014, passando de 10,5% para 8,3%, depara-se com o aumento da quantidade de analfabetos com 15 anos ou mais, em números absolutos, de 14,5 para 13,2 milhões.

Caso traçássemos uma análise qualitativa com base em outros condicionantes – idade, cor, gênero, local de moradia, entre outros –, os percentuais comporiam identidades diversas sobre quem são os sujeitos não alfabetizados, e isso certamente revelaria o quanto é complexa a elaboração, execução e, principalmente, o acompanhamento de uma Política Pública de AJA, como é o caso do PBA.

Nesse sentido, quando afirmamos que as realidades dos sujeitos da AJA são distintas, pois são jovens, adultos e idosos carregados de histórias de vida diversas, inseridos em contextos sócio-político e culturais absolutamente peculiares, e se de fato nossos discursos embasam nossas práticas, precisamos compreender que não há nenhuma possibilidade de contarmos com um modelo único de alfabetização massiva, nem, tampouco, com uma receita de política pública que abarque toda a complexidade do analfabetismo no nosso país. Portanto, a seguir, nos propomos a trazer algumas ideias-força para esse tenso e denso debate.

Conceito e prática de Programas e Projetos: A história da EJA vem demonstrando que ações de alfabetização massiva são, de fato, necessárias. No entanto, essa mesma história já evidenciou que o necessário é a elaboração de Políticas Públicas de Estado que perdurem até que o país pague essa dívida social, que não é somente com a alfabetização, mas com a escolarização

17 Movimento Brasileiro de Alfabetização.

básica. Freire, não por acaso, forjou o conceito *Movimento* para dar nome à experiência que implementou em São Paulo (MOVA-SP), uma vez que no bojo desse conceito está presente três ideais: A noção de Educação como Direito, portanto, não é um programa ou um projeto, mas uma política pública; a Alfabetização como parte da EJA; a Educação Popular como referência teórica para a construção de processos libertadores de alfabetização.

Conceito de Alfabetização e chamada pública: Partindo-se da premissa de que Alfabetização é EJA, carecemos de dados mais fiéis à realidade, pois as pesquisas do IBGE são limitadas do ponto de vista da abordagem. A pergunta feita pelo recenseador pode intimidar parte dos recenseados; dessa maneira, tanto a baixa autoestima quanto a culpa individualizada podem gerar dados falsos sobre o analfabetismo no país. Não temos solução para esse limite; porém, com a experiência deste Instituto, do INEP, de gestores públicos, das universidades e da sociedade civil, o MEC poderia assumir como tarefa promover uma investigação qualitativa. Inclusive, *a posteriori*, de posse de dados mais próximos da realidade, estes serviriam de instrumento facilitador de uma Chamada Pública, uma vez que não é mais possível continuarmos escutando dos gestores que não há demanda de jovens, adultos e idosos para a alfabetização e para a educação de jovens e adultos.

Onde estão, quem são e o que desejam os sujeitos não alfabetizados: Consideramos essas três questões fundamentais quando elaboramos políticas públicas de alfabetização massiva, pois, via de regra, as orientações são pautadas em um padrão de sujeito; ou seja, quem foge dessa tipologia não cumpre plenamente as regras. Citamos dois exemplos, pois são recorrentes: Concordamos que o tempo de alfabetização deve ser regulado (exemplo: oito meses), porém, esse teto não serve para uma parte dos alfabetizandos. Nessa situação, é necessário que se investigue se os oito meses são a base para a maioria e, caso não seja, que outros parâmetros precisam ser adotados. Ou, ainda, que condições apresentam as pessoas que necessitam de mais tempo para se alfabetizarem.

O segundo exemplo está relacionado à continuidade dos estudos, já que é sabido que um número significativo de pessoas que se alfabetizam no PBA, ou em outros programas e projetos, não se matriculam na EJA, apesar do gestor declarar que criará condições para que isso ocorra.

Reconhecemos que o PBA dá espaço para a flexibilização; contudo, os instrumentos do Programa não suportam as realidades distintas dos modelos de acompanhamento – se o sujeito não se alfabetiza em 8 meses, ele engrossa as estatísticas dos “fracassados”, daqueles que não se alfabetizaram; se o sujeito se alfabetiza, mas não continua seus estudos na EJA, se encaixa nos

indicadores que computam quem não continuou os estudos. Sobre isso, o ministério poderia, de um lado, acompanhar de maneira mais eficaz se há oferta de EJA que atenda às necessidades das pessoas recém-alfabetizadas; de outro, levantar os limites quanto à continuidade dos estudos, bem como as razões daqueles que não têm interesse, necessidade etc. em escolarizar-se.

A medida da Alfabetização: Em complemento à ideia-força anterior – a avaliação de processos de alfabetização –, inclusive quando a oferta se dá por dentro da escola, e não somente em ações massivas de alfabetização, verifica-se que uma parte significativa de alfabetizandos e alfabetizandas acessa esses programas, projetos ou movimentos com outras intenções, em especial a da socialização. No entanto, não temos um mecanismo de avaliação que levante as intencionalidades dos participantes dessas ações de alfabetização, haja vista que aprender a ler e a escrever pode não ser o motivo maior ou a razão única de estarem ali. Essa realidade explica, também, a permanência dessas pessoas nas classes de alfabetização e até mesmo a negação em dar continuidade aos estudos.

Essa nuance deveria ser objeto de pesquisa e estudo, pois os resultados encontrados poderiam interferir, enfaticamente, no planejamento de políticas públicas de EJA, uma vez que outras atividades educativas poderiam ser formuladas. Um exemplo disso foi assumido pelo Paraná Alfabetizado, há alguns anos, quando criaram os Círculos de Leitura que, na nossa avaliação, representavam muito bem o conceito de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida.

Formação dos alfabetizadores e alfabetizadoras e acompanhamento pedagógico: Sabemos que essa ideia-força é uma das mais polêmicas, pois posições divergentes pautam essa discussão: Quem deve ser o(a) alfabetizador(a)? Que formação mínima deve ter? Pode ser um(a) educador(a) popular sem formação pedagógica? Se defendermos uma determinada posição, como vamos garantir a alfabetização nos rincões mais distantes deste país? Essas são questões centrais em qualquer ação massiva de alfabetização, pois o cumprimento da meta 9 do PNE passa, obviamente, pelo impacto na oferta da EJA, e não basta abrir turmas sem a garantia da formação inicial e continuada dos(as) alfabetizadores(as), porque a aprendizagem do código escrito deve ser o foco do acompanhamento pedagógico.

Programas, projetos e movimentos de alfabetização, incluindo o PBA, guardam espaço para o acompanhamento pedagógico; porém, nem sempre o suporte teórico é tão evidente quanto deveria, e por isso a formação continuada pode tornar-se frágil e de difícil compreensão quando se trata de monitorar os resultados. Isso não significa subtrair a autonomia dos gestores; ao contrário,

defendemos a constituição de consensos quanto aos temas pertinentes à formação inicial e continuada, bem como a definição de instrumentos balizadores da prática; diário de aula do(a) alfabetizador(a); portfólio do alfabetizando, por exemplo.

Ainda sobre esse tema, observamos que há certa dificuldade em assumir a Educação Popular como referência teórica mais relevante no campo da alfabetização de jovens e adultos, já que a perspectiva do letramento vem sobrepujando a premissa de Freire, que compreende a Alfabetização como precedida pela leitura de mundo e, portanto, voltada para a transformação da realidade. Na mesma direção, se concebemos adequadamente o conceito de alfabetização como ação política e cultural, não precisamos afirmar a Educação ao Longo da Vida descolando-a da concepção de Freire; ao contrário, há que se articular uma ideia com a outra.

Alfabetização de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação ao Longo da Vida e da Educação Popular – considerações finais

É inevitável não fecharmos este debate sem vinculá-lo ao PBA; afinal, esta é Política Pública de Alfabetização de Jovens e Adultos que serve de referência, pois, conforme dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no ciclo de 2013, o Programa esteve presente em 1.095 municípios, sendo que o Brasil tem 5.570 municípios, 134 mil turmas e 1.228.004 alfabetizando. É importante reconhecermos que o Ministério da Educação, por meio da Secadi/DPAEJA/CGA, vem empreendendo esforços para qualificar o Programa Brasil Alfabetizado desde a práxis, pois ajustes foram e estão sendo feitos. Dessa maneira, não defendemos, de modo algum, a ideia de desmonte do PBA, em especial porque os sujeitos dessa política pública – as pessoas não alfabetizadas, na sua maioria, em particular os idosos –, já vivenciaram outras experiências que fracassaram ou que foram extintas.

Não obstante, é fundamental que sejam promovidos ajustes mais radicais em pontos de estrangulamento, tais como a duração do curso, os instrumentos de acompanhamento das aprendizagens, o formato dos planos de formação inicial e continuada, a formação propriamente dita e a continuidade da escolarização etc. Outro tema que chama atenção, e não poderia ser diferente em uma ação massiva de alfabetização, são os estudantes, cujos perfis, interesses, limites e potencialidades para a aquisição da leitura e da escrita são absolutamente diversos. Nesse contexto, a busca, o encontro e, por fim, o mais complexo momento, o convencimento, são elementos quase sempre desafiadores.

Para tanto, dentro dos parâmetros orçamentários e político-pedagógicos, respeitando, sobretudo, a autonomia dos parceiros do PBA, a necessidade de flexibilizar o PBA

em consonância com a realidade das alfabetizandas e dos alfabetizandos é uma matéria que não pode ser desconsiderada. Um bom exemplo sobre isso está voltado tanto para os indicadores de alfabetização do PBA quanto para a continuidade dos estudos na EJA: a maior parte dos sujeitos do PBA são idosos; a maior parte deles não tem êxito na alfabetização em seu sentido restrito; a maior parte não tem 'interesse' em seguir na EJA escolarizada. Em vista disso, cabe perguntarmos: Por que não conseguimos levar em conta as idades e as gerações nos processos de avaliação dos Programas? Por que não conseguimos avaliar o impacto da alfabetização em seu sentido ampliado – político, cultural, de resgate de autoestima e de cidadania? Que outros interesses os adultos e idosos têm e que escapam à continuidade na EJA? Círculos de leitura, de troca de vivências, de socialização?

Por fim, o atingimento da meta 9 do PNE, que é a de superar na plenitude o analfabetismo no Brasil, uma condição está estabelecida: construir uma Cultura de Alfabetização no país, em que se produza, coordenado pelo MEC, um levantamento e o desencadeamento de processos avaliativos das ações de alfabetização em curso no país, tanto nas redes públicas como nos movimentos sociais, por meio do diálogo em fóruns municipais, regionais e nacional, com segmentos e pessoas que têm acúmulo teórico-prático no campo da alfabetização.

Referências bibliográficas:

- ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens – adultos populares? *REVEJ@ – Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. Disponível em: <http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2016.
- BORGES, Liana. *A alfabetização de jovens e adultos como movimento: um recorte na genealogia do MOVA*. 2009. Tese (Doutorado) – PUCRS, Porto Alegre.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 mar. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Princípios, diretrizes, estratégias e ações de apoio ao programa brasil alfabetizado: elementos para a formação de coordenadores de turmas e de alfabetizadores*. Brasília: MEC/SECADI, 2011a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10022-diretrizes-principios-pba-secadi&Itemid=30192>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Programa Brasil Alfabetizado: orientações sobre o Programa Brasil Alfabetizado*. Brasília: MEC/SECADI, jul. 2011b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8463-orientacoes-programa-brasil-alfabetizado-final-2011-pdf&Itemid=30192>.
- BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. Departamento de Educação Popular. *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas*. Brasília, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- PONTUAL, Pedro de Carvalho. Desafios pedagógicos na construção de uma parceria: a experiência do MOVA-São Paulo (1989-1992). *Alfabetização e Cidadania: Revista da RAAAB – Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil*. São Paulo, n. 5, jul. 1997.

Algumas ideias para pensar uma educação centrada na pessoa e destinada a se estender por toda a sua vida

Carlos Rodrigues Brandão

Primeira

Considerar o saber e a criação do saber como o valor fundador da própria experiência humana. Tomar a aventura de criar saberes, sentidos e significados, pessoal, coletiva e solidariamente, como a mais surpreendente e essencial vivência humana.

Criar saberes, conhecimentos, valores, reconstruir saberes não é em nós, seres humanos, algo instrumental posto “a serviço de”. Não é algo utilitário, “para o uso de” qualquer tipo de experiência situada aquém ou além da comunicação de sentidos, de significados, de sensibilidades e de partilha de sociabilidades. Isto é: de interações autônomas e significativas entre atores culturais voltados à construção de cenários de vida e de momentos de diálogos fecundos entre a pessoa e ela mesma, entre pessoas que se ensinam e aprendam e entre indivíduos e seus símbolos, seus mundos.

Assim sendo, não aprendemos e compreendemos alguma coisa quando a incorporamos de maneira habilitada, memorizada e acumulativa em nossa inteligência. Não aprendemos algo nem mesmo quando apenas integramos um novo saber e suas novas vivências no todo de nosso ser, entre a mente e a sensibilidade. Aprendemos e compreendemos algo novo quando nos incorporamos ao círculo vivo da existência interativa dessa compreensão. Não sou o saber que eu sei nem possuo o conhecimento que aprendi. Sou o saber que me faculta ingressar na interação dos que sabem comigo e, cada um à sua maneira, aprenderam e aprendem ainda a saber como eu ou diferentemente de mim. Conheço não o que sei, mas aquilo que me abre o entrar em diálogo com os outros conhecedores ou buscadores, como eu, de um mesmo ou de um diverso novo saber.

Como um gesto original da espécie viva de quem somos, a finalidade do aprendizado não se reduz a qualquer tipo de atividade instrumental situada fora desta vocação primeira: aprender. Assim, aprender para o trabalho, capacitar-se para exercer alguma função produtiva, treinar-se ou instruir-se para lograr um ofício no mundo dos negócios são as razões secundárias na vocação humana de aprender. O trabalho sobre a natureza, instrumental e utilitário, sobretudo quando imposto e tornado uma obrigação rotineira, não é, nem em seus processos sociais, nem nos seus produtos econômicos, a vocação fundadora da experiência humana no mundo. No mundo e na escola. Ele é um

ofício necessário, essencial mesmo. Mas não vem a ser a razão do viver a vida cotidiana de cada ser humano. E nem o motivo da história que construímos a cada dia por meio do trabalho de criar, mas, antes dele e durante ele, por meio do trabalho de saber.

Segunda

Deslocar o eixo de uma “educação para trabalho”, uma “educação para o desenvolvimento”, uma “educação para a vida” para o eixo de uma “educação em”. Assim, tornar a educação uma razão de ser de si mesma, tornando o aprender-a-saber-criar-saberes o motivo essencial do ofício de ensinar.

Nascemos, independentemente de condição social, cultural, etnia, gênero, escolha ou vocação, destinados a criarmos e a recriarmos, imperfeita, incompleta e infinitamente, os nossos próprios símbolos, sentidos, significados, saberes e as sociabilidades de nossas partilhas ao longo de nossas vidas. Somos destinados a construir nossos mundos de saber e de viver – de com-saber e de com-viver, melhor ainda – para neles compartilharmos a interação e o diálogo, múltiplas e diferenciadas unidades das escolhas culturais do exercício do aprender e ensinar. A escola é uma delas.

Nascemos convocados a viver entre situações de procura interativa e amorosa da felicidade, por meio da busca pessoal e solidária de construção de si mesmo e do outro. Algo que estamos e estaremos realizando como seres da pergunta sempre renovada e da pesquisa sempre inacabada. Uma múltipla pergunta ao mesmo tempo emotiva, racional, ética, estética, intelectual, ativa, existencial, interativa e, no limite, até instrumental, e dirigida a respostas sempre provisórias e, se possível, sempre provocadoras de novas e mais complexas perguntas.

É importante recolocar o eixo da educação nela mesma, como unidade fundadora essencial e, nunca, derivada, complementar ou apenas instrumental. Tal como o saber, a educação que o abriga e que nele se abriga não existe “para”. Ela não é uma agência de segunda mão ou um equipamento cultural de transmissão de conhecimentos instrumentais para uma ou para múltiplas aplicações utilitárias, mormente aquelas do interesse do mercado do “mundo dos negócios”. A educação deve ser pensada e praticada como um cenário multifocal de experiências culturais de trocas de vivências destinadas à criação entre nós de saberes e à partilha da experiência do exercício inacabável de aprender.

As *pedagogias de mercado* não se revelam tanto por um achatamento da qualidade de ensino, continuamente revelada nos “provões do MEC” e nos conceitos de avaliação de cursos de graduação e de pós-graduação, sobretudo nas universidades particulares e, mais ainda, nas universidades, centros universitários e faculdades de declarada vocação empresarial. Elas se dão a ver na maneira como deslocam as aspirações do estudante e o sentido dos

resultados do aprendizado, dos desafios humanos contidos na aventura de aprender a saber para um culto de uma dupla aparência. Primeiro, a imagem do aprender como uma forma fácil de adquirir não o conhecimento, mas sim a habilidade “para” [conhecer]; e não a capacidade pessoal e dialógica de refletir, mas sim a destreza retórica em se fazer passar por um ser pensante. Segundo, a reiteração de que no mundo a que se destina a pessoa educada, mais vale de fato o que ela representa ser através da imagem de seus desempenhos do que aquilo em que ela se torna, ao transformar-se interior e interativamente por meio de criar saberes e aprender do que cria.

Uma educação voltada à formação integral da pessoa deve reclamar o caminho ao da *pedagogia do negócio* e o de uma *pedagogia de Narciso*, centrada na capacitação egoísta e solitária de um indivíduo em contraposição aos outros. Pois uma educação integral não se destina a capacitar competidores competentes para um mercado de um “mundo dos negócios” que venha a se apresentar como critério de qualidade e, até mesmo, como juiz dos processos e dos “produtos” pedagógicos.

A educação não é um meio. Ela é um fim cuja finalidade somos nós mesmos. Não é um instrumento de formação utilitária dirigida “a”: ao mercado de compra-e-venda, ao “desenvolvimento econômico do país”, e até mesmo “à vida”, quando essa vida prometida é um distante “bem” sempre protelado e dependente de um diploma a mais. A educação de vocação cidadã é uma experiência humana de diálogo entre pessoas, cuja razão fundadora é ser e fazer-se praticar como um sumo bem em si mesmo. De alguma maneira quero ousar sugerir que a “função” da educação não é instruir, capacitar ou educar pessoas “para”, mas manter em si – ou seja, em seu próprio círculo de criações – pessoas devotadas à experiência de construir saberes e compartilhar aprendizagens.

Terceira

Centrar a educação no desenvolvimento humano, não no desenvolvimento econômico.

O documento editado pelo Banco Mundial sobre a educação ao findar do século e do milênio submete a educação ao *desenvolvimento econômico* e aposta nesse vago modelo de práticas sociais dominadas pelo valor econômico dos atos sociais e dos gestos humanos. Aposta em um desenvolvimento planejado da economia, sobretudo nos países emergentes e nos do 3º Mundo, como uma alteração de cenários capaz de gerar riquezas, de melhorar a qualidade de vida, de desaguar em uma maior igualdade social e de, finalmente, obrigar

as políticas públicas e à gestão do capital a uma melhor justiça distributiva.¹⁸ A educação desempenha, nesse processo, um lugar de reconhecida relevância.

Em uma direção divergente, um relatório encomendado pela UNESCO a uma equipe internacional de especialistas associa a educação ao *desenvolvimento humano*. Entre os “quatro pilares” de uma educação multicultural e pensada como uma vocação de direito e de dever da pessoa ao longo de toda a vida, a missão do ensinar seria conduzir estudantes a quatro conhecidas realizações do aprender: *aprender a fazer, aprender a aprender, aprender a conviver e aprender a ser*.¹⁹ Quero retomar esta “quadrilogia”, para alguns já ultrapassada, com outro olhar. Quero pensar que ela nos desafia a, de uma forma radical, separar em dois domínios o que quase sempre aparece associado como uma coisa só na educação. Uma coisa é a *formação* humana em sua integridade e plenitude – em um ser sempre incompleto e, portanto, permanentemente aperfeiçoável – e, assim, educar é inevitavelmente formar pessoas. Outra coisa é informar, instruir, capacitar, instrumentalizar, treinar. Essas tarefas do ensinar-e-aprender são importantes e, em alguns momentos e dimensões, são mesmo essenciais. No entanto, dado que não contemplam, ou contemplam incompleta e imperfeitamente os princípios que defendo aqui, elas não constituem propriamente “a educação”. Servem para habilitar indivíduos a realizar alguma tarefa instrumental. Não servem para formar a pessoa na totalidade de seu ser e na profundidade inalcançável de seu mistério.

Ora, voltando ao que tenho reiterado aqui, podemos pensar que a tarefa da educação não é qualificar atores sociais competentes e competitivos para um desenvolvimento econômico em qualquer de suas variantes políticas e/ou ideológicas. Ela não deve restringir a educação ao “capacitar com qualidade” para o “mundo do trabalho”. Pois atrelar a educação a qualquer projeto de desenvolvimento econômico é submeter o primado essencial dos direitos da pessoa a uma instrumentalização de consequências robotizadoras desde a educação e por intermédio dela. Isto é, fazer afinal com que a educação abandone de vez o “lado da vida” e se reduza a gerar e a reproduzir mercadoria humana para o “mundo dos negócios”.

Em nome de uma educação integral, pensada para “toda a vida”, seu sujeito é o sempre sujeito educando e nunca, afinal, “educado”. Isso porque somente um processo robotizador de instrução-capacitação tem começo, meio e fim.

18 Ver o documento *Priorities and strategies for education: a World Bank Sector review*, editado pelo Banco Mundial em 1995. No mesmo ano a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo realizou um seminário com o oportuno título: “O Banco Mundial e as políticas de educação no Brasil”. Dele resultou o livro: *O banco mundial e as políticas educacionais*, editado pela PUC-SP, Ação Educativa e Cortez Editora. A leitura de todos os artigos do livro é bastante recomendável.

19 O “Relatório Delors” foi publicado em português pela Cortez Editora, em coedição com o MEC e a UNESCO. Tomou o nome de: *Educação – um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*.

Desde os primeiros “tempos da escola” este *sempre-educando* deveria ser a pessoa participante de contextos de vivências partilhadas do aprender-a-saber e do saber-aprender, cujo resultado, sempre instável e aperfeiçoável, é o sujeito progressivamente senhor de sua vida e de seu destino. O jovem ou o adulto aberto ao trabalho social de teor político do fazer-se estar presente na construção do mundo de sua vida cotidiana. Uma pessoa voltada ao alargamento e à fecundidade de seus círculos pessoais de diálogos à volta do saber e do sentido e que, por esse motivo, à medida que se educa, desenvolve ao mesmo tempo a autonomia e a reciprocidade.

Quarta

Criar e consolidar uma educação dirigida ao diálogo; uma educação destinada ao aprender a conviver em círculos mais amplos e abertos de comunicação por intermédio do saber e do aprender.

Muito embora essa ideia possa parecer muito romântica, ela deveria ser tomada como outro fundamento da educação. É importante descobrirmos alternativas para devolver o trabalho de ensinar-e-aprender em nome do primado de uma gratuidade devotada ao desenvolvimento humano. Um trabalho dialógico e vocacionado de fato a realizar a qualidade das verdadeiras interações entre as pessoas e, com a consciência de seus gestos, a própria democratização, local, nacional e universal do que afinal mais importa na vida: o direito a sermos felizes.

Em alguns momentos antecedentes, quis defender o suposto de que a educação não existe “para”, mas “em” si mesma. Poderia agora defender a ideia de que em seus processos a cada momento, e em seus produtos a cada instante, a educação se realiza *entre*. Seu ponto de partida é, infinitos quilômetros antes, igual ao seu lugar de chegada: o diálogo entre seus praticantes. E o diálogo que seus praticantes aprendem a exercer sempre de maneira mais autônoma e solidária entre os outros e entre buscas de saberes-valores e gestos cujas perguntas são, como o próprio desenvolvimento humano, inacabáveis.

Assim sendo, a educação deve ser a experiência humana múltipla e fecundantemente diferenciada do próprio diálogo: 1º) entre pessoas envolvidas em um mesmo trabalho face a face de se aprenderem e ensinarem por meio da empresa partilhada de viverem a criação de seus próprios saberes; 2º) entre pessoas situadas em momentos (séculos de distância) e em cenários (a Índia e o Brasil) diferentes, mas reencontradas na aventura do diálogo, por intermédio de um momento de qualquer tipo de interação em busca – mesmo que aparentemente unilateral – de respostas a perguntas e de perguntas a respostas; 3º) entre pessoas, grupos de pessoas (as comunidades aprendentes de que falo aqui e ali) e os símbolos e também os significados construídos como experiências, tão múltiplas e tão diversas, ao longo do trabalho interativo de

busca do que no fim das contas importa compartilhar: o sentido, o saber, a beleza, o valor do gesto ético, o mistério da vida e, afinal, as razões do envolvimento no trabalho político de torná-la, vida, algo mais igualitariamente justo, livre, fraterno e feliz.

Quinta

Estender a educação como um projeto “por toda a vida”. Pensar em uma educação que, de ciclo a ciclo do desenvolvimento humano, o acompanhe ao longo de toda a existência conforme a escolha de cada pessoa que aprende.

Durante muito tempo estivemos presos à ideia de que deveria haver um breve tempo de vida dedicado ao estudo, para que quase todo o “resto” útil dela fosse devotado ao trabalho produtivo. E se isso parecia ser verdadeiro para a pequena fração das mulheres (em muito menos proporção, até muito pouco tempo atrás) e dos homens que puderam chegar até o nível dos “estudos superiores”, parecia valer mais ainda para a imensa maioria das crianças e dos jovens cujo destino social foi o de nenhuma escolaridade, ou alguma coisa entre três e cinco anos nos bancos de um “grupo escolar”.

Nada mais falso. As relações entre educação e trabalho precisam ser invertidas. É o trabalho produtivo que deveria ocupar uma fração de nossas vidas. E é o ofício da busca do saber que deveria nos acompanhar ao longo de toda a vida. Não somos seres programados por uma perversa genética iludida, destinados a “aprender para o trabalho” ou “para a vida”, durante um breve lapso de tempo anterior à “maturidade” aqui entendida como o tempo depois de quando se aprendeu “o bastante para saber trabalhar e saber viver” e já não se precisa mais nem de escola nem de estudos.

Podemos e devemos estar sempre em busca do autoconhecimento. Em busca da experiência da intercomunicação à volta da experiência sem fim da descoberta do conhecimento e da aprendizagem. Somos seres sempre mutáveis, sempre aperfeiçoáveis, inclusive quando idosos, inclusive quando “já aposentados”. Somos passíveis de sermos sempre melhores do que fomos, mais esclarecidos, mais libertados de nós mesmos e do que não é verdadeiro e criativo em nossas culturas. E elas são tão imperfeitas quanto nós, tão interativamente aperfeiçoáveis quanto nós mesmos.

A antiga (anos 1960/1970) proposta de uma *educação permanente* retorna ampliada no documento da UNESCO já mencionado linhas acima. E deve ser ainda mais ampliada. De fato, o “Educação – um tesouro a descobrir” reserva várias passagens à defesa de uma “educação por toda a vida”. E é com base nessa ideia que tudo o mais é proposto. Contra esse reencantando valor humano conspiram os projetos utilitários da razão instrumental, quando

ela é dirigida à educação. Como ali a vocação da sociedade e a da pessoa são traduzidas como o interesse do mercado do “mundo dos negócios”, é no ritmo de sua pressa que devem desaguar os tempos e os momentos da formação por meio dos estudos escolares.

Vemos então acontecer o seguinte: os tempos seriados da vida dedicada aos estudos são encurtados sempre que isso pareça representar uma vantagem adicional para a pessoa que estuda. Que se faça em três o que se fazia em cinco anos; que se acabe em um semestre o que antes parecia precisar de um ano inteiro. Em nome de uma racionalidade cujo destinatário é o desenvolvimento econômico subordinado aos valores e às exigências do mercado onde se enfrentam o capital e o trabalho, toda uma educação “enxugada” e “objetiva” apressa os passos de quem, a seu ver, vale pelo que aprendeu para devolver o mais cedo possível aquilo que sabe porque aprendeu, sob a forma mecânica de um trabalho subordinado, mesmo quando aparentemente vivido em uma “posição de sucesso”.

Segundo: os processos vividos e os conteúdos ensinados na educação escolar são igualmente “enxugados”, para que tudo o que se aprenda responda a necessidades situadas cada vez mais fora dos desejos mais profundos, da vocação mais humana e do alcance infinito do saber-e-aprender da pessoa que somos quando aprendemos e quando ensinamos. Um “português operativo” ao lado de um “inglês funcional” basta para resolver na escola o que poderia ser um mergulho sempre mais e mais maravilhado na magia do mundo da linguagem. De uma linguagem que aprendemos não para ler as instruções do maquinário de uma fábrica ou de um equipamento de informática. E nem ainda para dominarmos a retórica vazia dos embates aprendidos em algum curso importado de MBA.

Isso é pouco ainda, diante de quem somos e de quem estamos destinados a ser. Pois ensinamos e aprendemos “línguas” e “gramáticas” ao lado de “literaturas”, para aprofundarmos o conhecimento necessário ao desvelamento inacabável da comunicação por meio da arte, da ciência, da filosofia ou da espiritualidade. Ou para tornar mais férteis e desejantes os diálogos do correr da vida, em qualquer comunicação com qualquer outra pessoa, mesmo nos momentos simples do “jogar conversa fora”. Aprendemos matemática e gramática, música e geografia para densificarmos linguagens de decifração de mistérios do mundo, da vida e de nós mesmos. Mergulhamos no aprendizado de uma ou de múltiplas linguagens, para descobrimos, sem limites, como e o que dizemos uns aos outros.

Uma educação humanista e “por toda a vida” parte do reconhecimento de que um direito-dever essencial em cada uma e em cada um de nós é o de viver sem

limites utilitários a procura do saber e a experiência de aprender. Pois a pessoa é o ser que sempre pode estar se transformando enquanto participa do trabalho de construir com outros os saberes das culturas de seu mundo social.

Na direção oposta da apressada e seriada educação funcional de resultados e de instrução programada – não raro, sob excelentes disfarces – cujo sujeito se desloca de pessoas do “mundo da vida” para setores do “mundo dos negócios”, um projeto de educação cidadã pode começar deslocando aos poucos a lógica pedagógica da formação seriada, em direção a uma educação por ciclos de vida. Lembrem-se da pergunta: “O que é que precisa aprender uma menina de quarta série para passar de ano e ser promovida para a quinta série?” Por que não formulá-la desta maneira: “O que é que precisa aprender e saber uma menina de nove anos para viver da maneira mais completa e profunda possível a experiência única e irrepetível de ter nove anos”?

Sexta

Uma educação de vocação cidadã é uma educação política. É uma educação destinada a formar pessoas capazes de viverem a busca da realização plena de seus direitos humanos no mesmo processo de consciência crítica e de prática reflexiva com que se sentem convocadas ao dever cidadão de participarem de maneira ativa da construção dos mundos de sociedade e cultura de suas vidas cotidianas.

Podemos aqui repensar a própria ideia de sujeito-cidadão. Cidadão é quem aprende fazendo-se a si mesmo, para fazer-se um cocriador do mundo social em que vive. Não consigo imaginar um educando-cidadão distanciado do desejo de se ver coautor do direito-dever da construção de seu próprio mundo social. E esta é, lembrando Paulo Freire, um trabalho dialógico e social; logo, uma ação política – aqui compreendida como o cuidado responsável e ativo da *polis*: nossa casa comum, nossa cidade, nosso estado ou província, nossa nação, bem como o poder que nela existe. Um poder de estado e fora do estado que não pertence nem a políticos profissionais nem a mandatários de plantão, mas que deve ser local e universalmente nosso, pessoas criadoras, na sociedade civil, do “lado da vida” do mundo em que vivemos.

Defendo aqui que não é o trabalho pedagógico que se serve do diálogo como estratégia didática destinada a facilitar a aprendizagem. Ao contrário, toda a pedagogia e toda a didática servem para criar pessoas dialógicas por meio da “com-vivência” em processos ativos de partilha do saber e por meio do progressivo ensino de conteúdos do saber. Conteúdos sempre relativos, sempre mutáveis, sempre acessórios e sempre a serviço do desenvolvimento autônomo da capacidade pessoal de criação dos próprios repertórios de conhecimentos a serviço dos processos do saber. Pois o que importa não é aprender a “saber coisas”, mas saber aprender processos de criar saberes. E isso é o diálogo.

Assim, experiência interativa do diálogo deságua no trabalho político da gestação e da gestão de cenários da vivência solidária e livre de intercomunicações entre pessoas tornadas socialmente iguais em suas diferenças, com base na responsabilidade no dever ético e político de construção ativa da experiência de criação democrática dos mundos sociais de suas vidas cotidianas. Eis o que realiza a pessoa de vocação cidadã. Eis para quê uma educação de igual vocação deve formá-la, sem cessar.

No horizonte de uma democracia ativa, uma pessoa educanda para ser alguém autônomo e dialógico, criativo e crítico, presente e cooperativo, deve reconhecer-se como um sujeito de direitos porque, em primeiro lugar, é solidário e lúcido sujeito agente e criador de seus deveres. Ética e politicamente ele se reconhece como coparticipante de um estado de direitos, em que cabe a todas e todos nós a responsabilidade pela criação de nossas próprias leis, de nossas gramáticas de vida, de nossos mundos sociais. E, então, ele se reconhece no dever cidadão de se submeter a leis sociais de seu mundo do diaadia porque, antes, viveu o pleno direito de criticar as que haviam e de criar as suas próprias leis. Isto é, os princípios de vida e as cartas concretas do exercício diário da cidadania.

Sétima

Tornar a educação uma experiência de vocação multicultural crescente. Um projeto de educação cidadã deve formar pessoas motivadas a participar de ações viáveis de enfrentamento da desigualdade social e de suas consequências. Ao mesmo tempo, ela deve voltar-se a um ideário ainda mais aberto do que o de um simples respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas ou de quaisquer outras escolhas autênticas, pessoais ou comunitárias, de vida e de destino. Ela deve considerar uma tarefa sua o formar pessoas intelectual e afetivamente abertas ao pleno acolhimento do direito à diferença como um fundamento do diálogo e da comunicação entre as pessoas e os povos.

Até não muito tempo atrás, considerava-se, entre missionários e educadores, que a missão do cidadão branco, ocidental, cristão, letrado e “normal” era tornar os outros, os “diferentes”, uma imagem de espelho da norma das culturas civilizadas por intermédio de catequeses e das pedagogias civilizatórias. Num mundo dividido entre os “brancos civilizados” e os “outros” – os “índios”, os “negros”, os “selvagens, os “bárbaros”, os “primitivos”, os “caipiras”, os “mestiços”, os “atrasados” –, por que não doutriná-los e educá-los para que venham a ser também como “nós”, seus educadores?

Tendemos a compreender isso de outra maneira hoje em dia. Novos conhecimentos das ciências da natureza, da pessoa e da cultura, novos olhares sobre o mundo e nós, novas sensibilidades e a ousadia amorosa de novas interações entre nós e a natureza e entre nós e os nossos símbolos e significados, sugerem uma visão inversa, e, por consequência, outra relação entre a formação de pessoas e de povos por intermédio da educação. O direito

à diferença não é o exercício da tolerância de quem, ao se sentir de algum modo superior, aceita que o outro ainda não tenha alcançado ser como ele é. E por isso o respeita à distância; e por isso o educa.

O educando que comparte conosco a própria recriação da escola em que fazemos interagir o todo das pessoas que somos e que envolvemos em uma comunidade aprendente não é uma imagem imperfeita de outro ser qualquer – um adulto educado, por exemplo – que não seja ele mesmo, aqui e agora, como uma pessoa plena a cada instante. Como um ator cultural em toda sua inteireza, a cada momento irrepetível de sua experiência de “ser assim”, agora e a cada passo de seu ciclo de vida.

Assim, uma primeira vocação multicultural de uma educação cidadã aponta para esse direito dado à escolha de si mesmo entre os outros. E a própria ideia da formação da pessoa cidadã bem poderia ser tomada desde esse ponto de partida. Trago o exemplo de algumas vivências minhas em um passado não muito distante.

Uma educação de vocação crítica e humanista tem aqui um caminho ainda longo a percorrer. Mal estamos aprendendo a nos abrir à superfície das outras culturas e de outros modos de ser. De outras histórias e de sentidos culturais dados às histórias, também. Pensamos agora um modelo de educação não excludente também em termos de culturas e de escolhas pessoais. Mas nos falta muito. Pensamos uma educação em que, por exemplo, a orientação homossexual de meninas e de meninos seja reconhecida e tolerada. Mas quando viremos a dar o passo seguinte – isto é, o salto pedagógico em que a orientação e o modo de ser homossexual seja incorporado nas pessoas, nos temas, nas questões, como simplesmente outra orientação? Essa é uma orientação legítima por uma vivência de corpo e de espírito que não é menos do que a minha, a hétero, mas é, apenas, outra entre tantas e entre todas.

Aprendemos muito quando a face feminina da cultura entrou nas escolas e, primeiro ouviu, quando o mestre falava e a aluna, silenciosa, ouvia e anotava. E, depois, começou a falar e a se fazer ouvir e entender. Pouco se tem dito sobre esse tema. Mas tão importante quanto a conquista das mulheres ao direito de estudar na escola foi – e tem sido – o ganho, para todas e todos nós, do fato de termos aprendido a ouvir e a pensar por meio do modo feminino de viver, sentir e construir conhecimentos e sensibilidades. Um passo seguinte está à espera de ser dado.

Se o motivo fundador da educação é o perene alargamento e o adensamento da interação entre pessoas por meio do diálogo de partilhas na construção de saberes-valores de origem e sentido do aprender, então ela só pode ser uma educação *da e por meio da* diferença. Oposta em conteúdos e em processos

a todo o tipo de *pedagogia de espelho* e, assim sendo, a todo o projeto de associar o ensino-aprendizagem a algum tipo de doutrinação aberta ou velada, ou mesmo de redução do processo de criação do saber a uma repetição de conhecimentos já criados e, pior ainda, consagrados culturalmente, a educação da pessoa cidadã só pode ser uma pedagogia do inesperado.

Um multiculturalismo crítico não serve somente para uma mudança cultural de atitude e de direção do trabalho pedagógico, em nome do respeito ao outro e de um culto generoso às diferenças étnicas e culturais. Serve para criar pessoas em quem o diálogo seja a experiência da interação com o diferente. Que o aprendizado do ofício de construir o que quer que seja se dê por meio da negociação democrática entre modos de ser e de pensar diferenciados e, se possível, antagônicos. Afinal, quando em algum lugar todo mundo está pensando a mesma coisa, deve ser porque ninguém está pensando coisa alguma.

Oitava

Em um mundo ainda marcado pela desigualdade, a injustiça, a restrição da liberdade, a exclusão e a crescente consagração do ideário do capitalismo neoliberal como patrimônio cultural dos princípios de vida no mundo de hoje, uma educação da pessoa cidadã deve colocar-se de preferência a favor dos pobres, dos excluídos, dos postos à margem e de todos aqueles impedidos de viver os direitos ativos de participação cidadã na vida cotidiana, por terem sido até aqui privados dos seus direitos humanos, como o do próprio acesso adequado à educação.

Campo das escolhas livres do sujeito autônomo, a educação não pode fechar-se ao drama do mundo de que é parte. Penso ser difícil imaginar a possibilidade de existência de um projeto pedagógico que não penda para um lado – o do “mundo da vida” – ou o outro – o do “mundo dos negócios” – a cada momento do cotidiano em que, aqui e por toda a parte, vivemos e nos educamos. Haverá uma terceira escolha? Será possível uma educação que, como algumas tendências das ciências, possa se propor neutra diante da condição de mundo em que vivemos hoje?

Sobre o que fundar uma educação de valores humanos antepostos a essa sequência de motivos de base aos valores das diferentes alternativas da educação instrumental? Algumas ideias foram sugeridas até aqui. Sobre o primado da pessoa criativo-solidária, oposta ao sujeito competente-competitivo. Sobre o primado da vivência do ser-e-conviver oposto ao primado do ter-e-competir. Sobre o chão generoso dos gestos-diálogo dirigidos à construção de uma sociedade de convivência, realizada como o “mundo da vida, oposto à geração da concorrência dirigida à reprodução competitiva das relações humanas reduzidas aos jogos capital-trabalho, e realizadas como o mercado social do “mundo dos negócios”.

A formação de educandos, realizada pela participação em uma pedagogia crítica, é um fator decisivo no fortalecimento do “terceiro setor” da vida social. O setor das forças vivas de uma sociedade civil ativamente contraposta ao poder e à lógica do monopólio do “mundo dos negócios” sobre a sociedade. Sobre nós, nossas vidas, nossos destinos. Mais ainda, sobre os excluídos, tornados mais pobres e ainda mais deserdados do que já são. Sobre as pessoas-raiz que o capital considera a sobra marginalmente desprezível, ou utilizável ao limite, quando necessário do modelo de sociedade que controla.

Nona

Devemos ousar nos abirmos a uma educação voltada à busca da verdade, da virtude e da beleza, entre o generoso gesto poético e o responsável ato político. Uma educação aberta, portanto, à aventura de desafiar-se continuamente a novas integrações, a novas interações e à própria indeterminação, na construção de seus saberes e na partilha recíproca de seus momentos de ensino-aprendizagem.

Podemos ousar pensar uma educação desafiada a abrir-se a novas integrações, a novas interações e até mesmo às próprias indeterminações que se abrem diante do conhecimento científico, das criações da arte e dos voos da espiritualidade em todos os seus planos e domínios de realização cultural da busca de sentidos e de significados. Podemos começar pela crítica radical a toda redução instrumental do conhecimento *das/nas* culturas escolares. De uma maneira consequente com as propostas sugeridas aqui, podemos reclamar uma educação cujos motivos sejam a formação “por toda a vida” de pessoas cujo destino é buscar solidariamente a felicidade por meio, também, de uma criação original de saberes e de valores para muito além da utilidade determinada pelo imaginário e pelos interesses do mercado do “mundo dos negócios”.

Podemos ousar pensar integrações curriculares – e para além do curricular – muito mais criativas e ousadas do que as que temos elaborado até aqui. Em vez de eliminar do plano de estudos de crianças, jovens e adultos as combinações de saberes que não servem diretamente a uma qualificação funcional – já que somos seres destinados a criar e a ousar o inimaginável, e não a apenas “funcionar” – podemos recriar frágeis e sempre mutáveis *caminhos de conhecimentos* – melhor que “grades curriculares” – capazes de colocarem na sala de aula as mesmas integrações entre campos do saber com que se defrontam as ciências de ponta. Integrar os tempos e os ritmos da matemática, da música, da gramática e da literatura em um só plano de estudos. Pensar combinações de saberes postos em relação “harmônica”, mais do que em isoladas sequências “sinfônicas” da unidade fragmentada de cada “matéria” ou cada “disciplina”.

Podemos recolocar na escola as interações entre o saber das ciências da natureza e as da natureza humana, e os também inesgotáveis saberes, valores

e descobertas da filosofia, das artes, das espiritualidades, dos esportes (para muito além da “educação física”) e de um renovado sentido humano do próprio lazer. Eu não consigo compreender por que é tão importante aprofundar na escola os conhecimentos de informática e “internalizar” crianças e adolescentes como se “isso” fosse o passaporte único ao futuro, quando elas poderiam estar, também e com mais razões, vivendo momentos de círculos de criação de poesia, de aprendizado vivido da natureza (cursos de escaladas de montanhas, por exemplo) ou de meditação budista.

Uma educação destinada ao aprofundamento perene e ao adensamento do diálogo em todas as suas dimensões e possibilidades deve começar por abrir-se à realidade de que também o campo dos saberes das ciências pode estar dividido entre uma direção reducionista e instrumental, ainda competitivamente aferrado à busca de teorias únicas ou hegemônicas, e todo um outro lado de trabalho e de criação aberta ao múltiplo e ao indeterminado. Um lado em busca crítica de novos olhares, de novas sensibilidades, de novas inteligências, de novas interpretações, de novas integrações complexas e de novos paradigmas do conhecimento. Qual deles trazer para dentro da educação e para o interior da escola também é outra difícil e inevitável escolha.²⁰

Décima

Uma educação voltada amorosamente à vida e responsável por formar pessoas e grupos humanos cada vez mais comprometidos com estender a consciência de sua responsabilidade ao todo de seu mundo, a toda a humanidade e a toda a vida existente em nossa casa comum: o planeta Terra.

Os militantes dos movimentos ambientalistas possuem de longa data um preceito: *agir localmente, pensar globalmente*. Hoje em dia alguns pretendem mesmo sua revisão: *agir e pensar local e globalmente*. Uma ideia equivalente, guardadas as diferenças e as proporções, poderia ser trazida para dentro de uma educação de vocação cidadã. A extensão do diálogo e a corresponsabilidade de todas as pessoas com quem trabalhamos como educadores precisa estender-se a planos e a domínios da vida cada vez mais amplos. Iniciado esse processo generoso, ele não deve ter mais fim. Minha casa começa em minha rua e se estende a todo um continente, a todo um mundo que comparto com todas as outras pessoas. Mas se estende também a todos os círculos por meio dos quais eu comparto com outros seres vivos a própria experiência da aventura da vida.

Até aqui temos tratado esses “outros círculos” em momentos restritos de vivências frágeis de uma educação ambiental. Creio haver chegado o tempo

²⁰ Recomendo com ênfase o livro de Maria Cândida Moraes, *O paradigma educacional emergente*, da Editora Papirus.

de levar isso a todos os seus limites. Não temo pensar que uma “compreensão pan-ecológica” de nós mesmos, do mistério da vida e de todo o mundo deverá vir a ser o fundamento de uma desafiadora revisão crítica e humanista da educação. Toda a cidadania que pare no plano de um só pequeno círculo social, de uma nação única, de um culto restrito de pátria tenderá a desvirtuar-se como a realização empobrecida ou mesmo fanática de seu ideal de origem. Pois, uma vez iniciado, o voo da consciência da vocação cidadã não tem mais limites. Seu “outro” são todos os outros de seus mundos de vida, a começar pelas pessoas do povo, com quem deve aprender a caminhar e a quem deve aprender a servir. Sua pátria estende-se a toda a humanidade e, dela, a toda a vida. E o mundo pelo qual é responsável vai de onde vive o seu dia a dia até toda a Terra.

Referências bibliográficas

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Somos as águas puras*. Campinas: Papirus, 1994.
- DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 1998.
- JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.
- TOMMASI, Livia de et al. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- TORRES, Rosa Maria. *Educação para todos*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

O lugar dos Centros de Educação de Pessoas Adultas na política educacional da Espanha

Adriana Valéria Santos Diniz

José Beltrán Llavador

1. Introdução

Debater a Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida (ELV) por meio de um Seminário organizado pela Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos – DPAEJA, em que participaram experiências e entidades que atuam no campo da educação de jovens e adultos e da educação popular pode ser considerado acertado, pertinente e relevante para o contexto educacional brasileiro.

Isso porque, tendo sido o Brasil anfitrião da CONFINTEA VI, realizada em Belém do Pará, em 2009, nada mais pertinente que analisar as possíveis maneiras de revisar as políticas educacionais brasileiras à luz desse conceito que vem sendo propugnado desde a década de 1970 e que ganha centralidade a partir da CONFINTEA V, realizada em Hamburgo, em 1997. “Educação ao longo da vida é mais que um direito: é uma das chaves para o século XXI”, torna-se a palavra de ordem da época, assim como “passar da retórica à ação” tornou-se a atual.

Mas esse argumento por si só não se sustentaria se não se ancorasse no próprio reclamo da realidade educacional brasileira, em especial no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, por renovação, por inovação, em um contexto caracterizado por processos de aceleradas transformações da sociedade contemporânea que impactam de modo bastante significativo a educação, a qualificação profissional, o trabalho, a cidadania, como campos nos quais os sujeitos jovens e adultos transitam e dotam de sentidos suas trajetórias vitais. Reconhecemos que são muitos os avanços e conquistas para a institucionalização das políticas públicas de EJA, tanto na Espanha como no Brasil, mas também se reconhece não somente “a baixa participação dos adultos ou os ainda significativos baixos resultados das iniciativas públicas de políticas educativas, como também a fragmentação e a diversidade de perspectivas conceituais e práticas das políticas públicas, o que reforça a necessidade de se problematizar e pesquisar como e de que maneira a formação das políticas educativas se constrói e se consolida em função das necessidades e das expectativas dos sujeitos adultos” (DINIZ, 2010, p. 21).

O presente texto trata de apresentar uma contribuição a esse debate, trazendo à luz uma experiência internacional – neste caso, a espanhola – e buscando apresentar o lugar dos Centros de Educação de Pessoas Adultas (EPA) na política educacional da Espanha. As reflexões apresentadas foram desenvolvidas no e

a partir do Doutorado realizado na Universidade de Valência, quando pude conhecer mais de perto a realidade espanhola/europeia, assim como o Professor José Beltrán Llavador, também autor deste texto, um estudioso da área, que vem visitando o Brasil de modo sistemático e desenvolvendo diversos trabalhos de cooperação acadêmica. Não se trata de copiar ou imitar a realidade espanhola de modo mecânico, nem de reduzir o conceito de ELV à realidade europeia, mas de, com base no conhecimento e na análise das experiências realizadas, buscar verificar possíveis contribuições para a construção de uma política brasileira de ELV, que considere nossa trajetória e nosso contexto, especialmente o conceito de educação popular.

Para iniciar, parece-nos importante apresentar os fundamentos da Aprendizagem ao Longo da Vida e sua configuração como princípio orientador das políticas públicas educacionais na Espanha no contexto da União Europeia.

2. O conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida e suas contribuições para a educação pessoas adultas: uma visão do caso espanhol

No contexto espanhol/europeu, um conjunto de marcos normativos, especialmente a partir do ano 2000, vem impulsionando a introdução do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) como princípio orientador das políticas públicas educacionais educativas e formativas, com a intenção de garantir a todos um acesso às ofertas de educação e formação, em uma grande variedade de contextos de aprendizagem²¹. Da leitura desses documentos, assim como de teóricos da área, a exemplo de Alheit e Dausien (2007), Beltrán (2007, 2015), Hernández (2007), podemos depreender os seguintes aspectos:

A Aprendizagem ao Longo da Vida é vista sob uma ótica quantitativa, relativa à aprendizagem que se inicia nos primeiros anos de vida até a aposentadoria, inclusive considerando a etapa pós-profissional como tempo de aprendizagens escolares e sociais, tendo em vista a ampliação da expectativa de vida e, no caso brasileiro, o próprio *déficit* educacional de boa parte da população dos idosos. Porém, também é vista como medida qualitativa que relaciona a aprendizagem às diferentes dimensões do mundo da vida, a esfera do trabalho, da economia, da informação, da cultura.

Por outro lado, é recorrente, nos referidos documentos, o uso dos termos **educação** e **formação**, não utilizados como sinônimos. O termo **educação** aparece referido

21 Ver: *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida* (2000); *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade* (2001); *Educação e formação para 2010: a urgência das reformas para fazer triunfar a estratégia de Lisboa* (2003); *Educação e formação de adultos: nunca é tarde para aprender* (2006); *Situação da aprendizagem ao longo da vida na Espanha* (Ministério do Trabalho e Assuntos Sociais, 2006); *Estratégia de educação e de formação Europa e Espanha – ET 2020* (Conclusões do Conselho, 2009).

ao âmbito institucional²², enquanto que o termo **formação** é empregado de modo mais ampliado, conforme Beltrán (2007), compreendendo que:

[...] o processo de aprendizagem de uma pessoa não se esgota em um itinerário educativo básico e obrigatório, que se conclui com a certificação de uma etapa ou nível de ensino, mas agora este processo se abre a um cenário tão diverso como versátil, com entradas e saídas, e no qual os sujeitos ou grupos sociais reelaboram continuamente suas trajetórias formativas, redefinem suas competências, validam suas experiências e ajustam suas expectativas a suas condições de possibilidade (BELTRÁN, 2007).

Nesse sentido, se a educação aparece interpretada sob o prisma da institucionalização do ensino, a formação pode ser interpretada sob o prisma da aprendizagem, nesse caso, referido à aprendizagem permanente e não somente como educação de adultos, mas como um processo contínuo que se desenvolve durante todo o ciclo vital.

A aprendizagem ao longo da vida abarca todo o espectro da aprendizagem formal, não formal e informal, de forma sinérgica (ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p. 36-39), não isolada, como formas diferenciadas de aprendizagem, reconhecendo-se que no âmbito da experiência biográfica tal distinção não é operativa. Essa abordagem sinérgica aparece na CONFINTEA V, que insta os Estados a repensar e a refazer as interconexões entre sistemas formal e não formal, o que exige flexibilidade e capacidade de inovação e criação, a fim de pensar formas de valorização e de reconhecimento formal dos saberes não formais.

Vale registrar que o conceito de ELV não é isento de críticas e tensões. Por um lado, pelo risco de sua vinculação com os propósitos de uma “economia do conhecimento”, pelo entendimento que a aprendizagem forma parte da atividade econômica cotidiana (FEITO, 2002), o que pode derivar na promoção de uma mudança no papel do Estado em relação à educação, de provedor para avaliador (COWEN, 2003). Ainda há o temor do risco da perda de centralidade do educativo e da institucionalização do escolar (CANÁRIO, 2006).

Para Alheit e Dausien, tudo isso insere o conceito num marco de certa ambiguidade; de um lado, a ideia de *emancipação*, sob a compreensão de

22 Há que se considerar que a educação pode ser entendida pela sua dimensão institucionalizada, mas não se limita a ela, nos termos apresentados por Hernández e Dobon (2007), que considera que a educação pode ser interpretada com base em sua dimensão *institucional*, ou seja, como espaço regulado pelo Estado por meio da política e da legislação educacional; mas também como *campo* e *âmbito*; *campo* como espaço para onde convergem diferentes e desiguais variáveis que atuam como vetores de força (como a física fala de campos de forças como espaço no qual uma determinada posição é associada a um vetor de força) e, finalmente, como *âmbito*, como espaço de convivência humana e de produção de interações sociais, ou seja, como um lugar social onde as pessoas se comportam como em qualquer outro.

liberdade biográfica de planejamento e de compromisso social dos indivíduos; mas, por outro, conduz à *instrumentalização* do educativo, já que se inscreve num marco econômico e político cujos objetivos são a competitividade, a empregabilidade e a adaptabilidade (ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p. 37). Isso parece sobrecarregar o sujeito adulto de novas responsabilidades, de novas oportunidades de aprendizagem, mas também de novas formas de coerção social, pela forte pressão nos indivíduos por mais qualificação e domínio de determinados saberes (ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p. 47).

Mesmo assim, também se reconhecem as oportunidades e contribuições do conceito para a política educativa. A educação ao longo da vida é uma necessidade social cada vez mais importante rumo às sociedades de conhecimento em construção, supõe uma ampliação de oportunidades vitais, não apenas como privilégios, mas como direitos de cidadania; supõe uma mudança educativa e social (como um *pedagogic turn*), uma espécie de revolução copernicana para a educação, porque nos reconhece como seres de aprendizagem, reconhece que não há idades nem limites para aprender, nos ajuda a repensar para melhorarmos como indivíduos e como espécie (BELTRÁN, 2015).

Ainda segundo Beltrán (2015), a Aprendizagem ao Longo da Vida pode ser vista como uma “energia limpa”, que nem se cria nem se destrói, tão somente transforma e nos transforma, em termos de melhoria e de emancipação individual e social. A ALV é transdisciplinar (não é propriedade de nenhuma disciplina); é um inédito viável (Freire), e combina políticas e práticas (como passagem da retórica à ação). Além do mais, tem efeitos benéficos, pois produz equidade, solidariedade, contribui com a saúde das pessoas e a igualdade de oportunidades.

Um aspecto relevante abordado por Alheit e Dausien (2007) diz respeito ao fato de a ALV poder contribuir para a superação dos riscos de aumento da segregação, de um lado, um pequeno número de “ganhadores”, os da aprendizagem sem fim, e do outro, o grande número de “perdedores”, aqueles que nunca tiveram oportunidade de aprender ou que foram liberados da obrigação de adquirir novos saberes. Os autores exortam a “uma forma nova de ‘economia da formação’ ou poderia ser uma *ecologia social da aprendizagem*, em que fosse tomado seriamente em conta que todo indivíduo aprende”.

No caso espanhol, a institucionalização da ELV como política pública supôs sua assunção como princípio norteador da organização dos diversos sistemas de educação e de formação, não apenas da EJA, mas também o sistema de educação básica e de ensino superior, o sistema nacional de qualificações profissionais, que envolve tanto a formação profissional regular como a formação continuada do trabalhador. Ou seja, todo o sistema educacional trata de incorporar o conceito e de fortalecer os nexos entre os diferentes sistemas,

a fim de ampliar as possibilidades de vivenciar o educativo e o formativo como um *continuum*, ao longo de toda a vida.

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos, o conceito abarca tanto a alfabetização, a consolidação e o prolongamento de estudos até a conclusão da educação básica, a formação profissional, a formação para novas tecnologias e a aprendizagem não formal. No tocante ao ensino superior, a legislação espanhola prevê o ingresso nesse nível de ensino a partir dos 25 anos, sem exigências formais de comprovação de estudos anteriores, apenas como submissão e aprovação de exames seletivos específicos de cada Instituição de Ensino Superior. Muitas universidades desenvolvem, ainda, políticas específicas para maiores de 55 anos, como é o caso da Universidade de Valência, que desenvolve o “Nau grande”. A UV também instituiu no Reitorado uma secretaria que trata da Educação ao Longo da Vida.²³

Passamos a apresentar, a seguir, de modo breve, o lugar dos Centros de EPA na política educacional da Espanha no contexto de aprendizagem ao longo da vida.

3. O lugar dos centros de EPA

Os Centros de Educação de Pessoas Adultas,²⁴ na Espanha, estão destinados aos maiores de dezoito anos de idade ou, excepcionalmente, maiores de 16 anos com contrato de trabalho. Os Centros não se limitam à oferta da educação formal, ainda que esta se constitua em uma de suas primordiais funções sociais; porém, articulado ao conceito de aprendizagem ao longo da vida, os Centros funcionam, de acordo com os seus princípios gerais (artigo 2º), como espaço educativo e formativo, formal e não formal, com atividades que incorporam diferentes tipos de ensinamentos, buscando favorecer a conciliação entre os estudos com as outras responsabilidades e atividades (familiares e laborais).

Nessa perspectiva, os Centros oferecem processos de ensino e aprendizagem para o nível inicial I (alfabetização) e o II (conhecimentos básicos), que incorporam conteúdos relativos ao âmbito da comunicação (língua castelhana e estrangeira), âmbito científico e tecnológico, âmbito social. Oferecem cursos de Educação Secundária para pessoas adultas, de forma presencial e a distância, e também oferecem cursos de preparação para “provas livres” de obtenção do título de graduado no Secundário Obrigatório, provas de acesso à formação profissional de nível secundário para os que têm idade acima de 17 anos, e

23 Para maior aprofundamento sobre o conceito de ALV no ensino superior, ver: DINIZ, Adriana V. S.; PONTES, Neroaldo P. *A aprendizagem ao longo da vida como instrumento de gestão do ensino superior*. In: BRENNAND, Edna G. de G.; BENAVENTE, Ana; QUEIROZ, Sandra (Orgs.). *Espaços-mundo e educação: desafios no Brasil e em Portugal*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

24 Atualmente, os Centros de EPA se encontram, na Espanha, regulados de acordo com a Ordem EDU/1622/2009, de 10 de junho, que regulamenta o ensino básico presencial e a distância para pessoas adultas, no âmbito de gestão do Ministério da Educação.

formação profissional de nível superior aos que têm acima de 19 anos, bem como ensino superior para os maiores de 25 anos e, mais recentemente, para os maiores de 40 e de 45 anos.

Os Centros oferecem uma ampla variedade de cursos não formais de qualificação profissional, aulas de inglês, aulas de espanhol para imigrantes, preparação para obtenção do certificado de conhecimento de valenciano, aulas de informática. Também disponibiliza biblioteca. Nem todo Centro oferece tudo, mas essa informação é disponibilizada pelas Secretarias de Educação.

Há flexibilidade da oferta educacional, que pode acontecer de modo presencial, a distância ou por autoestudo, de modo a permitir que os sujeitos possam adquirir as competências básicas e as correspondentes titulações, no caso das pessoas que abandonaram o sistema educativo. Os horários de atenção semanal ao alunado devem ser organizados de modo que facilitem o acesso ao Centro de EPA.

O Centro funciona, também, como lugar de acesso à informação e à orientação sobre as possibilidades de educação e formação que permitam ao sujeito jovem e adulto uma melhoria na sua inserção social e laboral. Há diferentes formas de comunicação entre os alunos e os Centros, de modo presencial, mas também por telefone, por correio ou por meio das mídias sociais. Alguns materiais didáticos ficam disponíveis nas páginas dos Centros, dando ao aluno a possibilidade de descarregar e fazer o uso mais adequado.

De um ponto de vista metodológico (artigo 10), prevê-se uma metodologia flexível e aberta, centrada na autoaprendizagem, que considere suas experiências, que busque responder às capacidades, interesses e necessidades do alunado. Boa parte da educação de pessoas adultas nos níveis iniciais (alfabetização, neoleitores, alfabetização funcional) está inspirada na perspectiva dialógica de Paulo Freire. Muitos materiais didáticos – a maior parte está elaborada pelos próprios docentes de maneira coletiva – têm como base a proposta da palavra geradora. Essas propostas, inclusive, são consideradas na atualidade para a aprendizagem dos sujeitos adultos por meio das novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC). A inspiração de Freire na Espanha é considerada tão importante que alguns centros de EPA recebem seu nome.

Cabe ao professor fornecer a orientação acadêmica e profissional que permita a cada aluno elaborar um projeto pessoal de acordo com suas aptidões, necessidades e interesses. O professor atua de modo individualizado a fim de ajudar o aluno a desenvolver hábitos e estratégias adequadas para o estudo e a organização do trabalho de acordo com sua situação pessoal. Esse papel orientador, pessoal e grupal é visto como uma possibilidade para que o aluno possa se integrar melhor no centro educativo, assim como para favorecer as

relações sociais, a motivação e o esforço com o fim de obter êxito no processo de aprendizagem.

Por outro lado, do ponto de vista pedagógico, o currículo de EPA baseia-se, no mínimo, em três princípios:

- 1) Princípio da participação: parte do pressuposto de que os sujeitos adultos têm de participar ativamente na elaboração do conhecimento, ou seja, devem ser os principais protagonistas na “relação com o saber”. Por esse motivo, os processos de aprendizagem devem ser horizontais, experienciais e dialógicos.
- 2) Princípio da dinamização cultural: baseia-se no pressuposto de que os Centros de EPA devem superar a cópia ou reprodução dos modelos escolares (adultos não são “crianças grandes”) e preferem ser concebidos como espaços de formação, espaços de relações de vida e cultura, círculos com calor humano onde se partilham experiências e aprendizado. Um Centro de EPA é concebido como um lugar de encontros, como uma casa do conhecimento. Nesses lugares as pessoas adultas não são receptoras ou consumidoras de cultura, mas, acima de tudo, produtores de cultura; uma cultura que é popular porque pode ser compartilhada, participada, elaborada e dinamizada pelos próprios sujeitos.
- 3) Princípio da autoformação conjunta: parte do pressuposto de que a EPA é uma forma de vida social. Como seres humanos, aprendemos em sociedade, e nossa formação é enriquecida quando ela é desenvolvida de modo conjunto, de maneira que vamos ganhando autonomia à medida que sentimos a necessidade de continuar a aprender, socializando nossos conhecimentos e nossas experiências de aprendizagem.

A adoção de medidas para o reconhecimento formal de aprendizagens também se configura como uma das funções dos Centros, que desenvolvem um processo intitulado Valoração Inicial das Aprendizagens (VIA) destinados às pessoas adultas voltadas para certificação do ensino secundário obrigatório. Interessante notar que a expressão **valoração** ou **validação** dentro desse processo chamado VIA tem dois significados importantes e complementares: validação como reconhecimento formal da experiência dos sujeitos e validação como uma avaliação, no sentido de dar valor, precisamente a aquilo que “vale a pena”, ou seja, a trajetória vital dos indivíduos, suas próprias vidas únicas e em interação com os outros sujeitos.

O VIA considera tanto a competência curricular quanto as aprendizagens não formais e informais adquiridas, sendo que cada Centro pode adotar uma série de procedimentos para o reconhecimento, como provas, entrevistas informativas e orientadoras, acreditação de estudos já realizados. O VIA deve ser realizado antes do início do período letivo, caso haja necessidade de complementação de

estudos, devendo ser feita por uma equipe de professores. Os resultados vão ser registrados no histórico escolar do aluno, indicando o que fica reconhecido e o que deve ser cursado.

Vale registrar, ainda, que por ocasião do Doutorado (2006 a 2010), para além dos estudos acadêmicos, tive oportunidade de visitar alguns Centros de EPA, por indicação do professor José Beltrán. Alguns funcionavam em espaço compartilhado com a escola, nos moldes brasileiros, mas a grande maioria em espaço próprio e adequado a esse público, o que muito ajuda a garantir especificidade e também diversificação da oferta, além de funcionamento em diversos turnos, não apenas no noturno.

Chama atenção o caráter orientador do Centro na formulação de um projeto de vida centrado nos estudos e na aprendizagem escolar, social e laboral, bem como a capacidade de certificação das aprendizagens não formais. Recordo o dia em que um caminhoneiro foi se matricular em um Centro e, após uma longa entrevista, o Centro entendeu que pela profissão ele detinha saberes de geografia da Espanha, já que viajava há muito por todo o país, tendo registrado no seu histórico escolar a validação desse componente curricular. Esse fato demonstra como as aprendizagens não formais podem obter reconhecimento formal, tal qual formulado pelo conceito de aprendizagem ao longo da vida.

4. Contribuições para o contexto brasileiro?

Ao concluir esta apresentação, uma reflexão nos motiva: é possível pensar uma EJA desse tipo no Brasil? Se entendemos que o objetivo não é imitar ou copiar, quais seriam as lições da experiência espanhola? Quais seriam os fundamentos de uma ELV para o contexto brasileiro, considerando nossa história, nosso contexto e nossas concepções de EJA?

Na verdade, não se trata de receber lições de um lado a outro, mas de partilhar as experiências derivadas tanto das boas políticas quanto das boas práticas do Brasil e da Espanha. Em ambos os países, os respectivos coletivos docentes exercem a crítica às autoridades, exigindo maior reconhecimento social da EJA (ou EPA) e também autocrítica para melhorar sua tarefa de ensino e continuar participando em processos de inovação educativa e de formação continuada. Com diferenças de escala e de história, ambos os países oferecem contextos e geram oportunidades de aprendizado que podem ser compartilhados.

Vivemos um tempo histórico que desafia a todos educadores, mais ainda no caso brasileiro que, às novas demandas para o mundo da educação, com o avanço científico e tecnológico, a globalização, juntam-se as “velhas feridas” (DINIZ, 2010, p. 50) do analfabetismo, baixo desempenho escolar, ainda pouca valorização do magistério, entre outras, de modo que nos permita avançar

na direção da construção de uma sociedade *democrática* do conhecimento (FLECHA, 1990).

Pensar a EJA como aprendizagem ao longo da vida, como uma formação mais integral e integradora, tendo como referência a experiência espanhola (que em seu momento se inspirou nessa experiência local que se iniciou há quatro décadas em Angicos e que depois alcançou uma projeção global), implica transformações nas condições e na qualidade dos processos de formação. Supõe mudanças pedagógicas e curriculares, supõe superar a perspectiva do *déficit* para a do direito à educação;²⁵ exige uma melhor articulação entre as etapas e modalidades da educação básica e desta com o ensino superior, e com a política nacional de qualificação profissional; desenvolver formas de validação e integração das aprendizagens não formais (escolares e profissionais); supõe melhor articulação entre os diferentes sistemas de ensino e com outros ministérios/secretarias que também oferecem ofertas formativas para os sujeitos jovens e adultos, supõe melhor articulação com o trabalho, cultura, turismo, esportes. A edificação de espaços físicos específicos e agregadores de várias possibilidades educativas e formativas muito colaboraria, como um centro educacional voltado para o jovem e o adulto trabalhador.

Supõe, ainda, escuta atenta às experiências docentes e disposição para reinventar a EJA, de modo menos escolarizante e mais formativo. Sobre esse aspecto, vale considerar os ensinamentos de Hargraves (2012) ao tratar da mudança pedagógica e educacional para sociedades do conhecimento sustentáveis. As mudanças educacionais não podem prescindir do passado, da experiência e dos saberes acumulados pelos docentes. De modo geral, afirma o autor, “a seta da mudança só se desloca para a frente”, e o passado é visto como problema, “como resistências regressivas e irracionais de professores que preferem ficar onde estão e são emocionalmente incapazes de deixar para trás velhos hábitos, apegos e crenças”. No entanto, pondera o autor, “quando tem apenas presente e futuro, a mudança torna-se a antítese da sustentabilidade”.

No caso brasileiro, supõe incorporar a experiência acumulada na EJA e na educação popular na formulação dos fundamentos, das políticas e práticas de ELV. Outro ensinamento, que pode nos ajudar neste momento de repensar a EJA à luz do conceito de educação ao longo da vida, diz respeito ao necessário cuidado para que, ao defender a flexibilização em contraposição à padronização pedagógica, esta possa ser estruturada a partir de uma personalização que conecta a aprendizagem com narrativas e projetos sobre os aprendizes e cidadãos de uma nação ao longo da vida, e não uma simples “customização

25 Sobre esse assunto, ver: DINIZ, Adriana V. S. *Educação de Jovens e Adultos: uma historiografia de transição entre o déficit e o direito*. In: ANDRADE, Francisco Ari de e SANTOS, Jean Mac Cole T. (Orgs.). *Ditos e interditos em educação brasileira*. Curitiba: Editora CRV, 2012.

desta aprendizagem, de modo que se torne simplesmente mais flexível quanto à forma pela qual é acessada ministrada e apresentada – tal como se carrega um *Ipod* ou se encomendam opcionais pra um automóvel” (HARGRAVES, 2012, p. 362).

Nesse sentido, vale a pena estarmos atentos às perspectivas teóricas que dão um valor crescente à “aprendizagem narrativa” (Ivor Goodson) e à “biograficidade” dos sujeitos (Peter Alheit e Bettina Dausien). Essas perspectivas sublinham a importância da reflexividade dos sujeitos nas sociedades cada vez mais complexas, baseadas no vetor do conhecimento (HERNÁNDEZ; VILLAR, 2015). Ao mesmo tempo, essas novas perspectivas convidam a repensar e a realizar uma interpretação contemporânea da “pedagogia do oprimido”, para integrá-lo em um abrangente mais amplo, como parte de uma “pedagogia de reconhecimento” (Axel Honneth). Com base em um enfoque baseado no reconhecimento dos sujeitos (no valor individual e social dos indivíduos), o marco de sentido torna-se ao mesmo tempo um marco de ação. Apreciar os sujeitos significa tanto opor-se às sociedades do desprezo como participar na “luta pelo reconhecimento”.

A educação é um projeto de vida de longo prazo, com resultados que podem ir sendo colhidos ao final de cada etapa, mas que se consolida em um horizonte mais amplo. A educação ao longo da vida pode se tornar um potente e operoso conceito transformado em políticas públicas que faz da educação um recurso com o qual o sujeito pode contar em qualquer época ou condição de vida. A educação para jovens e adultos mais distante de um viés escolarizante e mais próxima de uma perspectiva formativa, propiciadora de uma melhor adequação entre o educativo institucionalizado e a situação biográfica do sujeito adulto, poderá contribuir para um melhor atendimento das necessidades e expectativas dos sujeitos jovens e adultos de formação para o trabalho, para a cidadania, para o desenvolvimento humano, tal como apregoa a Constituição brasileira.

Referências bibliográficas

- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. *En el curso de la vida: educación, formación, biograficidad y género*. Xátiva: Instituto Paulo Freire de España y Crec, 2007.
- BELTRÁN, José. Educación a lo largo de la vida: un horizonte de sentido. *Sinéctica*, n. 45, jul./dic. 2015. Disponível em: <http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=685_educacion_a_lo_largo_de_la_vida_un_horizonte_de_sentido>. Acesso em: 20 fev. 2016.
- BELTRÁN, José. *Espacios de formación: educación y formas de vida social*. Alzira: Alemanha, 2007.
- CANÁRIO, Rui. A escola e a abordagem comparada: novas realidades e novos olhares. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 1, p. 27-36, ago. 2008. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>.
- COWEN, Robert. Globalisation, educational myths in late modernity and reflections on virtue. In: LÁZARO LORENTE, Luis M.; MARTÍNEZ USURRALDE, María Jesús (Eds.). *Estudios de educación comparada*. Valencia: Universitat de València, 2003. p. 13-38. (Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación).
- DINIZ, Adriana V. S. *Entre educación, formación y trabajo: modos biográficos de transiciones formativo-profesionales de sujetos adultos en España y en Brasil*. 2010. Tese (Doutorado) – Universidad de Valencia, Espanha.
- FEITO ALONSO, Rafael. *Una educación de calidad para todos: reforma y contrarreforma educativas en la España actual*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 2002.
- FLECHA, Ramón. L'educació en la societat de la informació: cinc grans línies de transformacions socio-educatives. In: ROTGER, Joseph M. (Coord.). *Sociología de l'educación*. Barcelona: Eumo Editorial, 1990. p. 261-274.
- HARGREAVES, Andy. Mudança pedagógica e educacional para sociedades do conhecimento sustentáveis. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M; ULTERHALTER, Elaine (Orgs.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*, v. 1. Brasília: UNESCO, Capes, 2012. p. 362-363.
- HERNÁNDEZ I DOBON, Francesc J. *Consideraciones provisionales sobre la educación y la formación*. Disponível em: <<http://www.uv.es/fjhernan>>.
- HERNÁNDEZ I DOBON, Francesc J.; BELTRÁN LLAVADOR. *Mutaciones del campo educativo: nuevas reglas del juego en la modernidad radicalizada*. Disponível em: <<http://www.uv.es/fjhernan>>.
- HERNÁNDEZ I DOBON, Francesc J.; VILLAR, Alicia. La formación permanente y su relación con otras variables educativas: la medida del compromiso educativo con la formación permanente en los países de la Unión Europea. *Sinéctica*, n. 45, jul./dic. 2015. Disponível em: <http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=696_la_formacion_permanente_y_su_relacion_con_otras_variables_ed>. Acesso em: 20 fev. 2016.
- PRESTES, Emília M.; DINIZ, Adriana V. S. Educación y aprendizaje a lo largo de la vida: los adultos y la enseñanza superior. *Sinéctica*, n. 45, jul./dic. 2015. Disponível em: <http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=695_educacion_y_aprendizaje_a_lo_largo_de_la_vida_los_adultos_y_la_>.

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA E MUNDO DO TRABALHO

ELV na Perspectiva do Mundo do Trabalho: contribuições da Central Única dos Trabalhadores

Rosane Berttoti

Rosana Miyashiro

Introdução

Bandeiras históricas do sindicalismo CUT em defesa de políticas públicas de qualidade e a ampliação da proteção social estão na ordem do dia neste momento de crise política e econômica, quando ganha força a agenda neoliberal de contenção de gastos públicos, em especial na área social.

Não podemos deixar de considerar que houve avanços significativos nos últimos 12 anos, como confirmam os índices de redução de pobreza e a melhoria do índice de desenvolvimento humano (IDH) em todas as regiões do País. Contribuíram para esse processo as lutas dos próprios trabalhadores, o crescimento econômico e o aumento do emprego e salário mínimo, somados às políticas de distribuição de renda e combate às desigualdades sociais; entre elas, o acesso dos trabalhadores à educação por meio das políticas de Educação de Jovens e Adultos e de Educação Profissional.

No entanto, a herança de um modelo de desenvolvimento excludente e concentrador de riquezas, que vigorou no País durante décadas, está longe de ser superada. Por mais que tenhamos avançado, as condições de vida dos setores mais pobres da população, que vivem nos bolsões de pobreza no interior dos estados ou nas periferias das regiões metropolitanas, continuam inaceitáveis.

Os níveis de discriminação e marginalização existentes no país ainda são um problema. Basta verificar as crescentes ondas de intolerâncias de classe, étnicas e religiosas, bem como o acirramento da violência contra a mulher, contra a população LGBTQ, contra a juventude negra e a criminalização dos movimentos sociais.

Embora o Brasil tenha ratificado a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, da ONU no processo de redemocratização do país e a Constituição Federal de 1988 tenha assegurado os princípios dos direitos e dignidade humana, vivemos essa realidade contraditória no século XXI.

Porém, há que se destacar que as políticas afirmativas foram um grande avanço para a sociedade brasileira, bem como para o enfrentamento das condições desumanas no trabalho, uma vez que:

O Brasil é pioneiro no estabelecimento de agendas subnacionais de Trabalho Decente. [...] O caminho que levou à convocação deste processo de consulta nacional teve seu início em junho de 2003, quando o Diretor-Geral da OIT e o Presidente do Brasil assinaram um Memorando de Entendimento que previa o estabelecimento de um programa especial de cooperação técnica para a promoção de uma Agenda Nacional de Trabalho Decente no Brasil, em consulta com as organizações de empregadores e de trabalhadores (OIT, 2015).

Dessa maneira, é de fundamental importância que a CUT, os movimentos sociais e o conjunto da sociedade continuem na luta para assegurar o respeito aos acordos internacionais e à Constituição Federal.

Em relação à educação, há um consenso sobre sua importância como instrumento indispensável na construção da identidade nacional e no processo de enfrentamento das desigualdades, bem como para alavancar um novo padrão de desenvolvimento econômico e social. Não por outra razão, o movimento sindical CUTista investiu parte significativa da sua energia em defesa da educação inclusiva, plural, democrática, gratuita, laica e solidária.

No entanto, há que se considerar que problemas estruturais existentes historicamente nos campos da Educação e do Trabalho se mantêm.

Ao mesmo tempo que se passa a exigir do trabalhador uma formação técnico-científica mais abrangente e multifacetada, as condições de 'flexibilização' (ou melhor, de precarização) do emprego formal têm gerado novas incertezas e ambigüidades, tanto para os sujeitos como para a definição do papel e da função da escola (MANFREDI, 2002, p. 55).

Não obstante as várias ações e programas governamentais que desde 2003 possibilitaram o atendimento de diversos segmentos sociais no país – trabalhadores/as rurais e urbanos, quilombolas, mulheres, juventude, entre outros –, há que se avançar para alcançar o contingente da população que ainda permanece à margem dos sistemas educacionais e sem possibilidade de uma cidadania plena por não terem acesso ao direito à educação e ao trabalho. Em muitas regiões do país, sente-se o descompasso entre a oferta educacional e a realidade do mundo do trabalho local/regional/setorial, seja no meio rural ou urbano. Temos ainda 45,8 milhões de pessoas com 18 anos ou mais que não frequentam a escola e não concluíram o ensino fundamental (IBGE. Pnad, 2012 apud BRASIL, 2014, p. 33).

Além disso, os “dados do Censo da Educação Básica, realizado pelo INEP, apontam que a educação de jovens e adultos (EJA) apresentou queda de 3,7% (141.055), totalizando 3.711.207 matrículas em 2013. Desse total, 2.427.598 (65,4%) estavam no ensino fundamental e 1.283.609 (34,6%) no ensino médio” (BRASIL, 2014, p. 34).

Num país originado sob o signo da negação ao direito à educação, a CUT, numa perspectiva contra-hegemônica, tem sido importante na defesa da universalização do direito à educação pública; da concepção emancipadora de formação em contraposição a cultura de mercado; da valorização dos Profissionais da Educação como sujeitos do processo de construção do conhecimento e da participação social que fortaleça um Estado Democrático e Popular que caminhe em sintonia com as demandas da sociedade brasileira.

A EJA e o mundo do trabalho: a perspectiva da educação integral de trabalhadores

Nos últimos anos, a política de EJA tem buscado maior integração com o mundo do trabalho por meio da articulação com a educação profissional e a economia solidária como possibilidade de ampliação das perspectivas de inclusão no mundo do trabalho e de criação de alternativas de trabalho e renda visando à conquista de melhores condições de vida.

É oportuno ressaltar que as experiências da CUT no campo da Educação dos Trabalhadores desde a década de 1990, especialmente a Educação Profissional integrada à Elevação de Escolaridade dos Trabalhadores Jovens e Adultos, possibilitaram novas perspectivas de construção curricular e implementação de metodologias da educação popular na mediação entre os saberes e experiências dos sujeitos com os conhecimentos historicamente acumulados, a fim de se ampliar o grau de letramento e a leitura crítica de mundo.

Em relação à formação profissional,

Cabe destacar que a concepção de educação que tem por finalidade precípua e restrita a preparação das pessoas para um desempenho eficiente e eficaz no sistema produtivo é empobrecedora. A educação deve se voltar para a realização do ser humano em sua omnilateralidade. Ou seja, de acordo com este conceito formulado por Marx, o ser humano deve ser integralmente desenvolvido em suas potencialidades, por meio de um processo educacional que leve em consideração a formação científica, a política e a estética. Só assim o ato pedagógico pode ser emancipador e libertar os seres da espécie, seja da ignomínia da ignorância e da miséria, seja da estupidez da dominação (ROMÃO, 2010, p. 33-34).

Com base nessa compreensão mais ampla da educação profissional, a Central, ao desenvolver experiências educativas envolvendo as diversas instâncias organizativas (sindicatos, federações, confederações, CUT's estaduais e regionais) e Escolas Sindicais, consolidou princípios e fundamentos teóricos e metodológicos da concepção de educação integral. Essa consolidação indica uma visão de Educação ao Longo da Vida englobando as várias dimensões dos sujeitos e da formação (política, econômica, cultural, social) em sintonia com as realidades e necessidades dos trabalhadores. Assim,

É possível verificar que a proposta de educação integral no seio do movimento sindical, por exemplo, conformou um campo de resistência ao paradigma oficial e, ao mesmo tempo, constitui-se numa referência político-pedagógica importante. Historicamente, o universo jovem e adulto, em suas múltiplas dimensões, faz parte do campo de ação política dos movimentos sociais por estarem inseridos na realidade concreta do cotidiano desse público, com maior sensibilidade para lidar com suas especificidades. Enfatizar a importância das práticas pedagógicas gestadas no âmbito dos movimentos sociais em uma política pública de educação profissional, na perspectiva da educação integral, justifica-se pela dimensão da dialogicidade como característica basilar da prática pedagógica, o que denota um grande desafio para as escolas regulares, sejam elas públicas ou privadas (PACHECO, 2012, p. 35).

No contexto das experiências educativas, a CUT vinha apontando a necessidade de construção de Itinerários Formativos para os trabalhadores que tiveram suas trajetórias educacionais interrompidas, a fim de integrar a educação básica e profissional de curta duração (Formação Inicial e Continuada). Essa atitude possibilitaria o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos e reconhecimento de saberes dos trabalhadores, pois, como alerta Frigotto, “a formação inicial, independentemente da escolaridade, somente existe no Brasil porque ainda não se universalizou a educação básica” (FRIGOTTO, 2005).

Por essa razão, consideramos um grande avanço o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja na medida em que preenchia essa lacuna existente na formação dos trabalhadores. No entanto, a oferta dessa modalidade de educação ainda é tímida diante das demandas existentes no país: há que se avançar numa ação integrada envolvendo os diversos atores sociais na perspectiva de construção de itinerários formativos e certificação de saberes e experiências articulado às dimensões da ciência, tecnologia, trabalho e cultura.

Nessa perspectiva, a formação do trabalhador extrapolaria os interesses mais imediatos das empresas de adequação da força de trabalho, visando o aumento da produtividade. A política de educação e certificação profissional sob os princípios da Educação Integral dos Trabalhadores balizaria diagnósticos para acesso a uma trajetória formativa com base num perfil social e profissional negociado com os diversos agentes sociais (Governo, Representação dos Trabalhadores e Empresários), em vista da

[...] necessidade de as políticas públicas de formação profissional superarem o viés assistencialista/compensatório e promover a inclusão social. Assim, elas devem estar necessariamente articuladas às políticas de desenvolvimento econômico locais, regional e nacional, ao sistema público de emprego, trabalho e renda, sem o que não é possível oferecer perspectivas de melhoria da qualidade de vida e possibilidades de a população prover seus próprios meios de existência (FRIGOTTO, 2005, p. 39).

Do ponto de vista educacional, significa que um determinado trabalhador, com seu histórico curricular em um setor produtivo específico, poderia, ao buscar a certificação profissional, realizar uma avaliação diagnóstica para validar os conhecimentos e saberes resultantes de sua experiência profissional e de vida e, também, identificar suas insuficiências formativas a fim de dar prosseguimento aos estudos. Na perspectiva profissional, os conhecimentos reconhecidos socialmente teriam como finalidade a ampliação das oportunidades de inserção no mundo do trabalho (para os desempregados) e/ou melhoria das condições de trabalho (no caso dos já empregados).

Ou seja, os instrumentos metodológicos de avaliação e validação de saberes não se circunscreveriam apenas aos ditos “conteúdos escolares” ou “nas exigências profissionais” dissociadas dos diversos conhecimentos adquiridos nas práticas sociais dos trabalhadores. Em termos práticos, a formação não se desvincularia da elevação de escolaridade e de uma série de atividades políticas e culturais numa perspectiva ampla de formação.

Portanto, a luta pela implementação da Meta 10 do PNE para “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (MEC/SASE, 2014, p. 37) é estratégica para a CUT. Para além da ampliação de matrículas, torna-se urgente avançar na concepção e práticas da educação numa perspectiva popular e integral articuladas com as realidades, demandas e lutas dos movimentos sindical e social no país.

O trabalho como princípio educativo e o modelo de competências: perspectivas em conflito

Desde as lutas pela redemocratização do país com o fim da ditadura civil-militar e pela disputa de um projeto sindical que superasse a estrutura oficial vigente em fins dos anos 70 até os dilemas da classe trabalhadora no século XXI com a agudização da precarização das relações de trabalho (terceirizações, informalidade e sazonalidade do trabalho em nível mundial),²⁶ a CUT vivencia um processo permanente de atualização do seu projeto político-organizativo, a fim de dar respostas concretas aos novos desafios e realidades da classe trabalhadora.

Em contraponto à educação dominante no país, a construção da concepção metodológica na CUT desde o início dos anos 1980 foi fruto de experiências formativas que vinham sendo gestadas e praticadas no seio dos movimentos sindical e social até então, cujo legado da educação popular foi um dos alicerces da concepção de educação dos trabalhadores como instrumento de libertação e disputa de hegemonia na sociedade.

Ao considerar as experiências, saberes e problemas da classe trabalhadora um ponto de partida dos processos educativos, buscava-se uma ação emancipadora, determinante para uma atuação consciente, crítica e transformadora dos sujeitos e da realidade social, numa perspectiva classista. Dessa maneira, a construção da Rede de Formação ao longo da trajetória da CUT foi forjada integrando as vivências da classe trabalhadora, a ação política e os processos de formação, considerando que:

A aprendizagem que se dá no cotidiano e nos momentos de embate envolve ensinamentos adquiridos na própria vida. A riqueza desses ensinamentos extraídos da vivência dos trabalhadores se potencializa quando eles têm a oportunidade de fazer reflexões mais profundas e críticas de suas experiências individuais e coletivas. Sendo assim, é importante que ao aprendizado vindo da prática se acrescentem outros, obtidos através da leitura, do estudo, da participação em debates, cursos, enfim, de formas mais sistemáticas e planejadas de reflexão e teorização da prática (MANFREDI, 1994, p. 3).

Nos anos 1990, novos desafios emergem diante de um novo discurso sobre a Educação dos Trabalhadores que, aparentemente, propõe a superação da

26 Sem esquecer as mobilizações e reivindicações por melhores condições de vida e democratização das relações de trabalho no campo e na cidade dos anos 80, bem como os enfrentamentos diante das novas estratégias do capital sob a ideologia neoliberal que marcou a década de 1990, caracterizada pelas reformas do Estado, pela globalização, pela reestruturação produtiva e pelo desemprego estrutural.

hierarquização e do mero treinamento, marca da formação profissional no paradigma fordista-taylorista.

A expressão mais acabada desse discurso é a proposição do Modelo de Competências, cujo centro do processo de aprendizagem reside na capacidade de os trabalhadores se adaptarem às incertezas no mundo do trabalho contemporâneo por meio da adesão ideológica à lógica do Capital, conforme as necessidades produtivas no contexto da produção flexível (HARVEY, 1996). Nesse sentido, Ramos alerta que:

Este princípio da adaptabilidade – que requer uma personalidade responsável, comprometida e autônoma, ao lado de posturas flexíveis frente às incertezas – recebe o investimento da empresa, mediante o gerenciamento exercido sobre a personalidade do trabalhador. Isto favorece a interiorização dos valores da empresa e a internalização de seus modos de controle. Este tipo de gestão é instrumentalizado pela valorização de características psicocognitivas e sócio-afetivas do indivíduo, em outras palavras, do *saber* conjugado ao *saber fazer* (RAMOS, 2001, p. 11).

As prerrogativas do modelo de competências do *saber agir*, *saber fazer* e *saber ser* se valem, muitas vezes, de formulações pedagógicas preconizadas na educação popular, como reconhecer a realidade e as trajetórias de vida dos sujeitos e considerar os saberes tácitos dos trabalhadores para a construção coletiva do conhecimento, entre tantas outras formulações que foram e estão sendo constantemente apropriadas e resignificadas visando “educar” a força de trabalho, compatibilizando-a com as demandas do capital em seu novo ciclo de acumulação.

Como podemos perceber, a noção de competência tem implicações diretas na subjetividade dos trabalhadores e impacta nas relações de trabalho, em particular. Procura estabelecer novos parâmetros sociais, que diluem a perspectiva coletiva de organização com base na difusão do ideário das competências individuais.

Reafirma-se a cultura do trabalho como valor a ser perseguido (autonomia, criatividade e resolução de problemas previsíveis e imprevisíveis), buscando mobilizar todas as dimensões dos sujeitos para o “desempenho profissional” restrito a maior produtividade e incorporação da lógica empresarial por meio de estímulo à capacidade empreendedora individual e adaptação às exigências de rapidez na atualização de conhecimentos no mundo globalizado.

Na contramão dessa perspectiva, a Educação Integral dos Trabalhadores, com a centralidade do trabalho e a práxis dos seres sociais (LUCÁKS, 1979) demarca a possibilidade de construção de um projeto de educação emancipadora porque

sob esta concepção ontológica e ontocriativa, o trabalho [...] é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade. Por isso o mesmo não se reduz a atividade laborativa ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana. [...] O trabalho como princípio educativo, então não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político (FRIGOTTO, 2005, p. 58).

Assim, fundamenta-se na perspectiva da plena Formação Humana para além das exigências do mercado, resgatando a utopia de uma formação onmilateral (GRAMSCI *apud* MACCIOCHI, 1977) e politécnica (SAVIANI, 2007), que possibilite aos trabalhadores se reconhecer como produtores da riqueza social.

Portanto, para a CUT, a Educação Integral busca:

[...] Superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Com essas considerações, é necessário e urgente reverter quaisquer perspectivas ou ações que remontem à ideologia neoliberal implementada na década de 1990, expressa no caráter privatizante da educação e no reducionismo da Educação Profissional como mera adaptação aos imperativos da globalização excludente.

Perspectivas da Educação ao Longo da Vida

A CUT, por meio da Plataforma da Classe Trabalhadora para o Desenvolvimento do país e da Agenda do Trabalho Decente, tem buscado o enfrentamento da realidade adversa à classe trabalhadora no que concerne ao direito à educação e ao trabalho digno.

Nas centrais sindicais da América Latina, é consensual que:

[...] a educação é um direito humano fundamental que se desenvolve durante a vida toda. Nesse sentido, situa a formação sindical junto com o direito à educação formal e à formação profissional. Sobre a educação formal, coloca-se a necessidade de que as políticas públicas assumam o conceito de uma educação para a vida, integral, contínua, gratuita, obrigatória, pública, laica, de qualidade, com igualdade de oportunidades e acessível para todos e todas (CSA, 2015).

Em relação à luta pelo trabalho decente, é importante destacar que em 2009 “foi criado o Comitê Interministerial que instituiu o Subcomitê da Juventude com o objetivo de elaborar uma Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude em torno a quatro prioridades: (i) mais e melhor educação; (ii) conciliação entre estudos, trabalho e vida familiar; (iii) inserção digna e ativa no mundo do trabalho; (iv) diálogo social” (OIT, 2015).

Mesmo com todas essas frentes, temos enormes desafios em relação ao acesso à educação pelos trabalhadores, diante da constatação de que:

- Em todos os setores da economia, os trabalhadores que estão em condições mais precárias de trabalho têm como característica menor escolaridade e pouca ou nenhuma inserção em percursos formativos de educação profissional, sobretudo os de longa duração (cursos técnicos de nível médio e tecnológicos);
- A extensão das jornadas de trabalho é incompatível com o tempo disponível para os estudos;
- Persiste a alta rotatividade do trabalho (DIEESE, 2011), que acarreta instabilidade na vida dos trabalhadores e afeta na continuidade, na permanência e/ou na conclusão das etapas de educação;
- Há disparidades entre as realidades regionais/setoriais, entre a população urbana e rural, entre negros e brancos, entre homens e mulheres.

Nesse cenário, para que as políticas públicas de inclusão social sejam efetivas é de fundamental importância considerar tais realidades, a fim de se traçarem estratégias e ações para ampliar o atendimento às populações em situação de vulnerabilidade social.

Acrescente-se, ainda, o fato de que a crise internacional continuará pressionando o agravamento do quadro de precarização das relações de trabalho em todo o mundo. Portanto, a educação dos trabalhadores, especialmente no momento presente, configura-se numa importante luta do movimento sindical em favor dos interesses da classe trabalhadora, tanto no âmbito das relações trabalho e capital quanto no das políticas públicas.

Dessa maneira, uma Pátria Educadora deve considerar tais processos de luta e construção em defesa de uma política de estado que inclua todos e cuja educação com qualidade em todos os níveis de ensino esteja enraizada na identidade cultural do povo brasileiro, assegurando não somente qualificação técnico-científica, mas também voltada à formação de cidadãos com capacidade de leitura crítica da realidade socioeconômica, política e cultural.

A dimensão humanizadora da educação deve romper com a lógica mercantil/ produtivista e o conservadorismo moral para que seja fortalecida uma cultura do respeito às diversidades, valorizando e incentivando a solidariedade e a integração social. Ao se retomar a perspectiva da educação popular, amplia-se a possibilidade de participação social envolvendo diferentes sujeitos nas políticas públicas com o propósito de fazer avançar as conquistas sociais com base nas realidades e demandas da população. Somente pela incorporação dessas práticas sociais e valores a sociedade brasileira pode efetivamente ser portadora de um projeto civilizatório emancipador.

Assim, defendemos que a Educação ao Longo da Vida incorpore em sua diretriz os processos educativos formais e informais, ao longo de toda a vida, que tenha o trabalho como princípio educativo, numa concepção integral de educação, que contemple as dimensões social, política, cultural e técnico-científica e que promova o reconhecimento social do saber acumulado dos trabalhadores e trabalhadoras.

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA, RECONHECIMENTO E CERTIFICAÇÃO DE SABERES

Reconhecimento de saberes profissionais na Educação de Jovens e Adultos: o projeto formativo do IFSC para a EJA

Claudia Hickenbick

Elenita Eliete de Lima Ramos

Introdução

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. (BRASIL, 2009, p. 28)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) estabeleceu que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passa a ser uma modalidade da Educação Básica, constituindo-se, portanto, um direito, e não mais educação suplementar. Essa conquista pode ser situada no contexto das lutas da sociedade civil organizada, sendo importante citar os fóruns de EJA do Brasil e os projetos de educação associando elevação de escolaridade e qualificação profissional da Central Única dos Trabalhadores (CUT) nos anos 1990. Tais projetos tinham como objetivo a conquista da autonomia dos trabalhadores em relação aos poderes econômicos e políticos, em contraposição às reformas promovidas no governo Fernando Henrique Cardoso, alinhadas com as orientações do Banco Mundial.

Na mesma direção, de acordo com Moraes (2005), as discussões promovidas pelo movimento popular, sindical e de entidades representativas da escola básica e das universidades impulsionaram o Ministério da Educação (MEC) a criar, em 2005, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Entretanto, a promulgação da LDB nº 9394/96 e a criação do programa não foram suficientes para garantir uma oferta adequada para esse público.

De acordo com Paiva (2006), o acesso do público da EJA ao sistema educativo – assim como a qualidade do que é oferecido – é restrito em toda a América Latina, o que não é, no entanto, exclusivo da região. Relatórios sobre

processos políticos vividos no contexto da globalização informam o decréscimo de investimentos em todos os países, desenvolvidos e não desenvolvidos, e demonstram que, até 2009, cerca de 70 países não tinham atingido as metas fixadas pela V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA 1997), 12 anos depois dos acordos firmados.

Esse prognóstico foi confirmado no Marco de Ação de Belém, documento final da CONFINTEA VI, em 2009, de acordo com o qual a reconstrução e o reforço da EJA não se concretizaram. O direito de jovens e adultos à educação continua sendo negligenciado, estando frequentemente ausente das agendas governamentais; sofre, ainda, pela carência de cooperação interministerial, pelo enfraquecimento das estruturas organizacionais e pela desarticulação entre aprendizagem formal, informal e experiencial. (UNESCO, 2010). No que se refere especificamente ao reconhecimento e à certificação da aprendizagem, o Documento afirma que “tanto os mecanismos nacionais quanto os esforços internacionais dão ênfase excessiva a habilidades e competências formalmente certificadas, raramente incluindo a aprendizagem não formal, informal e experiencial” (UNESCO, 2010, p. 21).

O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) exemplifica e confirma as afirmações acima, uma vez que, embora tenha iniciado a oferta de EJA há mais de uma década, não logrou obter a inclusão significativa desse público na instituição. No entanto, a partir de 2012 a EJA ganhou novo impulso com a criação das coordenações do Proeja e do CERTIFIC na Pró-Reitoria de Ensino.

O objetivo deste artigo é apresentar o projeto formativo do IFSC para jovens e adultos trabalhadores. Tal projeto tem buscado alternativas para melhor adequar a instituição às necessidades desses sujeitos, que retornam aos bancos escolares em condições bem diferentes daquelas do estudante que percorre sua trajetória escolar sem interrupções, ou seja, estão na chamada “idade certa”.

Adequar a instituição às necessidades dos sujeitos da EJA significa reconhecer a Educação de Jovens e Adultos como um direito e “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, 2009, p. 28).

O Projeto

É uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou. É preciso respeitar o aluno adulto, utilizando-se uma metodologia apropriada, que resgate a importância da sua biografia, da sua história de vida (GADOTTI, 2014, p. 41).

A EJA começou a ser ofertada no IFSC em 2004, um ano antes da criação do decreto do Proeja. De lá para cá a instituição já formou 20 turmas na Especialização Proeja, e aprovou, no seu Conselho Superior (CONSUP), a Resolução nº 11/2013 que ratifica o Decreto nº 5.840/2006 – em outras palavras, determina que no mínimo 10% do total das vagas de ingresso da instituição devam ser disponibilizadas ao Programa. Essa é uma conquista do fórum do Proeja, realizado em 2012, e da coordenação do Proeja. Entretanto, a Tabela 1 mostra que ainda temos muito em que avançar.

Tabela1 – Dados da oferta do Proeja no IFSC

ANO	Percentual
2008	3,35%
2009	2,60%
2010	3,06%
2011	7,20%
2012	2,96%
2013	0,90%
2014	1,24%
2015	2,26%
2016.1	4,74%

Fonte: Construção das autoras com base em informações do Departamento de Ingresso do IFSC.

Percebe-se que a oferta mais significativa foi registrada em 2011; tal resultado se deve a dois fatores: o primeiro está relacionado à ação de incentivo à oferta de Proeja do Ministério da Educação por meio do Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC de abril de 2009;²⁷ o segundo e mais significativo motivo para aumento da oferta do Proeja no IFSC em 2011 está relacionado à oferta do CERTIFIC pelo Câmpus Florianópolis-continente. Cabe registrar que, nos anos 2010 e 2011, uma das obrigações para quem participou da oferta do CERTIFIC incentivado por edital promovido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) era a oferta de cursos Proeja no mesmo itinerário formativo em que estava sendo realizado o reconhecimento de saberes profissionais. Após a oferta desses cursos, atrelados ao edital, a oferta caiu, chegando a menos de 1% em 2013 – não

27 O objetivo do Ofício foi apoiar a implantação de cursos de formação inicial e continuada integrados ao ensino fundamental na EJA. Os recursos oriundos dessa ação incentivaram os novos *campi*, inaugurados por meio da Expansão da Rede Federal, a realizar sua primeira oferta do Proeja, que, em sua maioria, foi feita em parceria com a Rede Municipal de Ensino. De acordo com Hickenbick e outros, “A maioria dos câmpus ficou na oferta única” (HICKENBICK et al., 2015, p. 10).

por acaso, ano da criação da Coordenação de Reconhecimento de Saberes na Pró-Reitoria de Ensino.

Evidencia-se a importância da articulação entre ações protagonizadas pelo MEC e pelas instituições que as concretizam em conjunto com a sociedade. Entretanto, registramos o fato de que os três anos de trabalho das CIPS coincidiram com o ostracismo do Proeja e do CERTIFIC no âmbito da SETEC. É plausível considerar que os resultados do projeto formativo poderiam ter sido mais significativos se tivesse havido articulação.

A criação da Coordenação do CERTIFIC, na mesma estrutura organizacional da Coordenação do Proeja, possibilitou a articulação necessária ao surgimento da Comissão Permanente de Integração dos Programas Sociais do IFSC (CIPS), justamente a fim de pensar ações para a qualificação da oferta educativa para a EJA.

Na perspectiva da CIPS, a EJA é uma oferta educativa que vai além de um programa de elevação de escolaridade (Proeja); é mais amplo que um processo de reconhecimento de saberes (CERTIFIC), mais abrangente que um programa de gênero (Mulheres MIL/SIM) e vai além, também, de um programa de acesso ao ensino técnico (Pronatec). Trata-se de uma oferta que deve ser capaz de atender de modo mais apropriado os trabalhadores adultos, mais jovens ou menos jovens, mas, sobretudo, trabalhadores. Esse público é composto de mulheres em situação de vulnerabilidade social, profissionais que aprenderam seu ofício em processos não formais, desempregados, e trabalhadores, inseridos ou não no mercado de trabalho, que ainda não concluíram a educação básica. Em outras palavras, são os 81 milhões de brasileiros que ainda não acessaram o direito constitucional de acesso à educação básica (BRASIL, 2013).

Duas questões orientaram a concepção do projeto da CIPS. A primeira é a assunção do despreparo da instituição para atender a esses sujeitos trabalhadores que voltam à escola após um período de ausência e que, ao retornar, não possuem as mesmas condições do estudante que percorreu seu itinerário formativo sem interrupções, ou seja, crianças e jovens que não possuem as responsabilidades de uma vida adulta – ou seja, prover sua própria existência e de sua família. Dessa maneira, a adoção da expressão **estudante trabalhador** nos projetos-piloto objetiva concretizar essa ideia. A segunda é a compreensão acerca da identidade dos públicos do Proeja e da Rede Nacional de Certificação Profissional – Rede CERTIFIC, bem como dos programas Mulheres Mil e Mulheres Sim e do Pronatec.

A perspectiva orientadora do projeto é a organização de um trabalho coletivo e em rede, com pequenos grupos, necessariamente permeado por relações horizontais entre reitoria e câmpus e ancorado em experiências concretas, nomeadamente, os projetos-piloto.

A seguir, descrevem-se resumidamente as ações empreendidas pela CIPS a partir de 2013:

1. Integração entre as Coordenadorias Proeja e CERTIFIC, agregando também a Coordenação do Pronatec e dos Programas Mulheres Mil e Mulheres Sim, esta última alocada na Pró-Reitoria de Extensão;
2. Elaboração de uma proposta para oferta de projetos-piloto integrando o CERTIFIC ao Proeja, tendo como perspectiva a articulação com o Mulheres Mil e Mulheres Sim, e a concretização da integração entre as Pró-Reitorias de Ensino e de Extensão;
3. Apresentação oficial da proposta em reunião com os chefes dos Departamentos de Ensino e de Extensão dos *campi*, com pré-inscrição dos interessados e agendamento de reunião para aprofundamento da discussão;
4. Lançamento de edital já direcionado aos *campi* interessados, para a oferta de cinco projetos-piloto e quatro cursos, sendo dois Proeja Certific Técnico (Têxtil e Guia de Turismo), dois Proeja Certific Qualificação Profissional (Operações Básicas de Hospedagem e Pescador Profissional) e um processo de reconhecimento de saberes profissionais (Certific Guia de Turismo); criação da figura do articulador do curso, para enfatizar a importância do acompanhamento dos estudantes trabalhadores;
5. Lançamento de edital para concepção e oferta de um Processo de Reconhecimento de Saberes Escolares – Ensino Fundamental, para possibilitar o acesso de trabalhadores, previamente contatados, a um dos cursos: Proeja Certific – Técnicos em Guia de Turismo;
6. Criação de um grupo de trabalho para regulamentar o CERTIFIC no IFSC, resultando na aprovação da Resolução n.46/CONSUP/2015;
7. Criação de dois grupos de trabalho, um para estudar as inadequações institucionais relacionadas ao Registro Acadêmico nas ofertas do Proeja e do CERTIFIC, outro para elaborar o Documento Orientador da EJA no IFSC;
8. Lançamento de edital para a oferta de CERTIFIC e cursos Proeja, articulado ao edital para oferta do Mulheres Sim, e para fundamentar a estruturação dos Núcleos Especializados na Integração dos Programas Sociais (NEIPS) nos *campi*;
9. Criação de um Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (GEPEJAT).

Para além das ações acima apresentadas, dois outros movimentos devem ser ressaltados, uma vez que vêm reforçar e fundamentar tais ações. Um deles é a busca contínua pelo ingresso inclusivo, tendo tido como resultado a

desburocratização do acesso às vagas remanescentes dos editais. Atendendo a uma demanda da CIPS, discutida no II Fórum EJA do IFSC, em 2014, a Diretoria de Assuntos Estudantis decidiu que, não tendo sido completadas as turmas por meio dos inscritos nos editais, os interessados nas vagas poderiam dirigir-se aos *campi* e realizar sua matrícula, sem necessidade de publicação de novo edital, concretizando o ingresso pelas vagas remanescentes. O outro é a pesquisa de dados referentes à escolarização da população das cidades onde estão os *campi* do IFSC, realizada pela Pró-Reitoria, no âmbito da Direção de Ensino. Tais dados foram disponibilizados para todos os *campi*, quando da construção do Plano de Oferta de Cursos e Vagas (POCV), e são constantemente retomados pela CIPS nas reuniões com os *campi*, uma vez que indicam número significativo de pessoas sem educação básica.

Como resultado dessas ações articuladas, além de uma oferta mais adequada a esse público, também podemos perceber nos dados da Tabela 1 que, a partir de 2015, tem acontecido um incremento na oferta.

No que tange especificamente aos projetos-piloto, temos a busca pela superação da dicotomia entre educação e trabalho, com base em duas orientações fundamentais: uma forma adequada de acesso, por meio da busca ativa dos trabalhadores, uma vez que historicamente a Rede Federal de Educação Profissional seleciona seus alunos por meio de exames classificatórios, o que faz com que os sujeitos da EJA raramente sejam contemplados com vagas nessas instituições e, conseqüentemente, não se sintam pertencentes a ela (RAMOS, 2011); uma organização curricular que contemple o reconhecimento de saberes profissionais, a formação em trabalho (Alternância), tempos de permanência na escola combinados com tempos de estudo realizados em outros espaços (Tempo Social),²⁸ acompanhamento dos estudantes trabalhadores e efetivação de coletivos docentes e discentes.

O conceito de educação, firmado na Conferência de Hamburgo (1997) como um processo continuado que se estende ao longo da vida, com ênfase na aprendizagem, tem norteado, de modo geral, as propostas para a EJA. A aprendizagem deve ser considerada amplamente, partindo dos saberes,

28 O Tempo Social está assim descrito no Projeto Pedagógico de Curso e de Certificação Profissional Proeja Certific Técnico em Guia de Turismo: O tempo social é composto de Horas Complementares (HC). As Horas Complementares serão propostas pelos docentes, pela articuladora e pelo Núcleo Pedagógico. Os docentes deverão prever as horas complementares no Plano de Ensino, para serem realizadas pelos estudantes trabalhadores preferencialmente às sextas-feiras. As atividades realizadas nas Horas Complementares serão sistematicamente acompanhadas, ora por meio da presença do(s) docente(s), ora por meio de instrumentos avaliativos diversos. As Horas Complementares têm natureza assíncrona e sobre elas incidirá presença, tal como ocorre com as horas síncronas. Essa presença deverá ser calculada previamente, de acordo com a atividade proposta, e posteriormente poderá ser discutida com os estudantes que poderão propor ajustes sobre o tempo que terão de dispensar para a realização. Assim, sobre as horas complementares deverão incidir presença e conceito/nota (IFSC, 2016).

conhecimentos, interrogações e significados aprendidos pelos sujeitos ao longo da vida, sendo um ponto de partida para uma pedagogia de diálogo entre os saberes escolares e sociais (ARROYO, 2005). Nesse sentido, o projeto formativo para a EJA no IFSC contempla a valorização da experiência extraescolar, o trabalho e as práticas sociais; enfim, um vínculo mais estreito com a vida.

A centralidade do trabalho preconizada para a EJA está relacionada também à organização dos cursos, que devem priorizar conteúdos e métodos de ensino adequados às realidades profissionais e sociais dos trabalhadores (MORAES, 2005). Nesse sentido, os processos de reconhecimento e certificação de saberes profissionais são uma dimensão importante nessa modalidade.

Compreende-se este “vínculo mais estreito com a vida” como a assunção do trabalho, ontológica e historicamente compreendido, como princípio educativo, no sentido de que

é preciso deixar que as experiências e saberes trazidos do trabalho invadam o espaço escolar, o que implica considerar o trabalhador como par dialético com o professor [...] realizar um trabalho pedagógico em que a experiência está no centro e não as carências (FISCHER; FRANZOI, 2009, p. 42).

Os esforços empreendidos pelas equipes que desenvolvem os projetos-piloto, sob a orientação e em parceria com a CIPS, têm objetivado realmente efetivar uma oferta educativa para trabalhadores, uma vez que “toda discussão sobre a ontologia do trabalho está centrada sobre o trabalho concreto [...], condição da existência do homem, independentemente da sociedade, do modo de produção” (MARX, 1996, p. 172 apud LIMA, 2008, p. 4).

Ensinar e Reconhecer Saberes, Ligar a escola à vida: o CERTIFIC

“Pra mim foi muito importante, o que eu não soube eu aprendi e o que eu sabia eu apresentei. Esse processo do CERTIFIC e do Proeja criou uma importância total perante todos. A gente tem um conhecimento do que é, mas é um conhecimento prático, não tem o teórico, que é importante”

(Estudante trabalhador do projeto-piloto Certific Proeja Guia de Turismo Regional, Câmpus Florianópolis-Continente, 2015).

No Brasil, até 2003 os processos de reconhecimento de saberes profissionais foram desenvolvidos no contexto de políticas neoliberais (no qual estava colocado o protagonismo do setor empresarial). A partir do referido ano, o governo Lula assume o desafio da construção de um sistema nacional de certificação profissional que possa atender ao conjunto das demandas sociais, e não apenas aos interesses de um único segmento social (MORAES, 2005).

Quatro anos depois da criação do Proeja surge a Rede Nacional de Certificação Profissional e Educação Continuada (CERTIFIC), no âmbito dos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego, regulamentada pela Portaria Interministerial nº 1.087, de 20 de novembro de 2009. Em 2012, ao avaliar os resultados da oferta do CERTIFIC, a SETEC decidiu reestruturar a Rede. De acordo com a Secretaria, poucos trabalhadores foram atendidos pelo CERTIFIC. Dos 3.567 que acessaram o programa, somente 134 receberam certificação e 1.161 foram encaminhados para cursos de qualificação ou de elevação de escolaridade. Considerando-se que a meta era capacitar e favorecer a inclusão de 10 mil trabalhadores brasileiros no mercado, os números atingidos pelo CERTIFIC, inicialmente, podem ser considerados baixos (IFSC, 2016).

O IFSC realizou o reconhecimento de saberes profissionais de camareiras, garçons, padeiros e cozinheiros em 2010 e 2011; de acordo com Agustini e Martins (2012), foram atestados ou certificados 66 trabalhadores e, destes, apenas 19 efetivaram suas matrículas em um dos cursos do câmpus Florianópolis-continente. Somente oito permaneceram.

Mais recentemente, já no contexto dos projetos-piloto da CIPS e da nova Portaria MEC/MTE n.5, o IFSC oferta o CERTIFIC para guias de turismo, costureiros, pescadores e, novamente, camareiras. De acordo com o Anuário Estatístico no IFSC foram matriculados no CERTIFIC 64 alunos trabalhadores no ano de 2014 e 152 em 2015, totalizando 216 matrículas distribuídas nos *campi* Florianópolis-Continente, Garopaba, Itajaí e Jaraguá do Sul-Centro em sete cursos. O acompanhamento desses processos pela CIPS forneceu subsídios para a construção da Resolução que regulamenta o processo na Instituição.

Conforme dados anteriormente citados, muitos trabalhadores que, após realizarem o processo de reconhecimento de saberes e serem encaminhados para complementar sua formação, não o fizeram. Dessa maneira, a Coordenação de Reconhecimento de Saberes, ao regulamentar o CERTIFIC no IFSC, empenhou-se para que a oferta pudesse também ser integrada ao currículo de um curso, especialmente no Proeja, conforme demonstram os artigos da Resolução 46:

Art. 6º O CERTIFIC poderá ser ofertado de forma articulada ao currículo de um curso.

§ 1º Compreende-se como forma articulada aquela que está incorporada ao currículo de um curso, constituindo o Projeto Pedagógico de Certificação Profissional – PPCP e o Projeto Pedagógico de Curso – PPC um único projeto, respeitados os itens básicos de cada um.

§ 2º Os saberes reconhecidos no CERTIFIC na sua forma articulada dispensarão o trabalhador participante de cursar os Componentes Curriculares correspondentes.

Art. 7º Na forma articulada o trabalhador somente terá direito ao Certificado ou Diploma do curso se tiver concluído a escolaridade mínima exigida para o exercício da profissão, conforme a LDB e a CBO.

Parágrafo único. Se o processo de reconhecimento de saberes for equivalente ao curso técnico, e caso a CBO se omita em relação à exigência de escolaridade, o aluno terá direito ao atestado, ou certificado de qualificação profissional, ou diploma ao final do processo, conforme detalhado no Projeto Pedagógico de Certificação Profissional (PPCP) ou no Projeto Pedagógico de Curso e Certificação Profissional -PPCCP. (IFSC, 2015)

Hickenbick e Felácio comentam sobre a Resolução 46.

Um Projeto Pedagógico de Certificação Profissional, mesmo não articulado ao currículo de um curso, deve prever a complementação. De acordo com a Resolução 46, o candidato deverá manter a matrícula no CERTIFIC, e será acompanhado até que as lacunas de formação detectadas no processo sejam sanadas e ele possa ser certificado. Na perspectiva do Projeto Formativo do IFSC, o acompanhamento é fator decisivo na permanência dos estudantes trabalhadores que são o público da EJA, aí incluídos os candidatos à certificação de saberes profissionais. [...] É fundamental refletir sobre o acesso à escola como condição mínima e necessária para a redução das desigualdades sociais. Tais reflexões não têm sido suficientes, no entanto, para retirar do esquecimento social as pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. É preciso que esse acesso se torne permanente e que essa permanência signifique a possibilidade de emancipação. Mais que isso, é fundamental discutir a oferta de Educação Profissional, historicamente marcada pela característica de formação para o mercado, colocar em debate a ampliação do acesso à formação profissional realizada pelo Governo Lula, tendo como ponto de partida questões como a certificação em larga escala que geram indicadores que não necessariamente significam melhoria nas condições de vida da classe trabalhadora (HICKENBICK; FELÁCIO, 2014).

De acordo com alguns autores, a denominada sociedade do conhecimento (NOVAES, 2014; DUARTE, 2014 apud HICKENBICK; FELÁCIO, 2014) mantém a precariedade do trabalho, a exploração e a exclusão, mas com uma nova roupagem:

[...] são poucos os trabalhadores que podem usar as suas faculdades intelectuais para se inserirem num padrão estável, com carteira assinada, direitos trabalhistas, direito à aposentadoria, direito a uma alimentação saudável, transporte e habitações dignos. [...] Em função do desenvolvimento desigual e combinado, vastas regiões do globo terrestre são simplesmente jogadas no lixo da história, tendo seus trabalhadores como inenpregáveis. Para outros resta o emprego taylorista, com pouco ou nenhum direito trabalhista. Neste cenário temos o máximo da acumulação primitiva, do trabalho escravo, a máxima mercantilização da vida e a coexistência de setores toyotistas com inúmeros setores tayloristas. Para nós o capital jamais poderá extinguir as formas precárias de trabalho, e isso deve ser sempre lembrado para contrariar as teorias dos adeptos da sociedade do conhecimento (NOVAES, 2014, p. 136 apud HICKENBICK; FELÁCIO, 2014, p. 50).

Considerações finais

No decorrer de três anos de trabalho da CIPS, de busca pela integração das ações relativas aos programas sociais do IFSC, especialmente o Proeja e o CERTIFIC, foi necessário empreender uma profunda discussão sobre a instituição e seus processos, por conta das questões suscitadas pela oferta dos projetos-piloto, que demandam outro formato de escola.

É urgente que a instituição busque os meios para uma oferta de EJA mais adequada a esse público de jovens e adultos trabalhadores. Há quase 20 anos a própria LDB nº 9394/96, no seu artigo 4º já previa

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

A experiência do IFSC com a EJA vem mostrando que essa adequação significa outro sistema de ingresso, outra organização curricular e, sobretudo, outro educador. A oferta de processos de reconhecimento de saberes demanda um educador com habilidade para dialogar, verdadeiramente, com os saberes de trabalhadores que exercem suas profissões, muitas vezes há décadas, e muitas vezes de forma bastante satisfatória, mesmo sem ter tido acesso à educação formal; um educador com habilidade para atuar na educação ao longo da vida, em cuja concepção estão os processos de validação de aprendizagens não formais e informais.

Referências bibliográficas

- ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- AGUSTINI. Josiani. MARTINS, Letícia Aparecida. *A inserção dos participantes do Programa IFSC: CERTIFIC nos cursos técnicos do IF-SC, Câmpus Florianópolis-Continente*; relatório de pesquisa. Florianópolis: IFSC, 2012. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/documentos-proeja>>.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Interministerial nº 5 DE 25/04/2014*. Dispõe sobre a reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional – Rede CERTIFIC. Brasília, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFITEA)*. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFPA, 2009.
- FISCHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI. Naira Lisboa. Formação humana e educação profissional: diálogos possíveis. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 29, p. 35-57, 2009.
- GADOTTI, Moacir. *Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos*. São Paulo: Moderna: Fundação Santilhana, 2014.
- HICKENBICK, Claudia et al. Formação de profissionais para a EJA: a trajetória do IFSC. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 5. Campinas, 2015. *Anais...* Florianópolis: IFSC, 2015.
- HICKENBICK, Claudia; FELACIO, Rafael Matos. *Economia solidária e arranjos produtivos locais*. Florianópolis: IFSC, 2014.
- IFSC. *Anuário estatístico do IFSC 2016* (Ano Base 2015). Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/anuario-estatistico>>.
- IFSC. *Resolução 11/CONSUP/2013*. Aprova ações que incentivam a oferta de cursos PROEJA no IFSC. Florianópolis, 2013. Disponível em: <[http://www.ifsc.edu.br/arquivos/proeja/cs_resolucao11_2013_aprova_acoes_proeja\(2\).pdf](http://www.ifsc.edu.br/arquivos/proeja/cs_resolucao11_2013_aprova_acoes_proeja(2).pdf)>.
- IFSC. *Resolução 46/CONSUP/2015*. Regulamenta o Processo de Reconhecimento e Certificação de Saberes Profissionais no âmbito da Rede CERTIFIC no IFSC. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/arquivos/proeja/consup_resolucao46_2015_certific.pdf>.
- IFSC. *Documento Orientador da EJA no IFSC*. Florianópolis, 2016. (no prelo)
- IFSC. *Projeto Pedagógico de Curso e de Certificação Profissional Proeja Certific Técnico em Guia de Turismo*. Florianópolis, 2016. (no prelo).
- INEP. *Censo escolar da educação básica 2012*: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.
- LIMA, Jacqueline Aline Botelho. Trabalho, educação e emancipação humana: a centralidade da teoria da alienação em Marx no enfrentamento dos dilemas da educação. *Trabalho Necessário*, v. 6, n. 7, 2008.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. LOPES, Sebastião Neto. Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional. *Scielo*. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1435-1469, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27288.pdf>>.

NOVAES, HENRIQUE T.; MARIANA, P. Em busca de uma pedagogia da produção associada. In: BENINI, Edi Org. Gestão pública e sociedade: fundamentos e políticas da economia solidária, v. 1. Disponível em: <<http://www.fbes.org.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

RAMOS, Elenita Elinete de Lima. *Propondo práticas e desafiando certezas*: um estudo em turma do Proeja numa perspectiva de Educação Matemática Crítica. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

UNESCO. *Marco da Ação de Belém*. Brasília, 2010.

Educação ao Longo da Vida: reconhecimento e certificação de saberes

Genuíno Bordignon

A abordagem da questão do reconhecimento de saberes acumulados pelo adulto nas suas experiências de vida e trabalho demanda um mergulho em questões epistemológicas, pedagógicas e normativas, isto é, do processo de construir e apropriar-se de conhecimentos e de reconhecê-lo.

Qual é a natureza do conhecimento, como é produzido e como as pessoas dele se apropriam? Na visão tradicional, de concepção empirista e positivista, produzir conhecimento significava observar, interpretar e descrever a realidade, vista como exterior ao indivíduo, sem intervir nela. Na concepção dialética, produzir conhecimento significa construir representações da realidade e estabelecer relações em interação com ela. Ou seja: o conhecimento é construído e/ou apropriado por sujeitos, com a mediação do social, em articulação entre eles. Então, o conhecimento constitui uma representação social, contextualizada nas características dos grupos e dos indivíduos nas diferentes sociedades, ou seja: é histórico e cultural.

A escola busca transmitir às pessoas, nas diferentes fases de sua vida, os conhecimentos (representações e descrição da realidade) historicamente acumulados pela cultura. Em outras palavras: a escola, por meio do currículo (uma pista de corrida, no sentido etimológico latino original), estabelece um itinerário educativo para transmitir, informar às crianças e aos adolescentes as representações da realidade historicamente construídas, geralmente sob um enfoque meramente teórico e descontextualizado.

Os hoje adultos excluídos na infância ou adolescência desse itinerário (dessa pista) não pararam de se desenvolver e amadurecer. Por outros caminhos, correndo por fora da pista oficial da escola, construíram suas representações e interpretações da realidade pelas experiências de vida: desenvolveram aprendizagens, adquiriram conhecimentos. Incorporaram um saber em vários aspectos de sua vida ativa, adquiriram competências e habilidades, tornando-se capazes de solucionar problemas, de tomar decisões e de transformar e participar da realidade política, social e cultural que os cercam, ainda que, muitas vezes, não tenham sistematizado essas competências. Embora não sistematizadas ou construídas com base em uma concepção ingênua da realidade, essas representações e competências são reais, contextualizadas e constituem a cultura do adulto.

Então, o processo de construção do conhecimento do adulto não tem mais como ponto de partida uma folha em branco, a retomada da pista oficial da

escola (o currículo) no seu início, como se intelectualmente ainda fosse criança. O que a educação de adultos precisa fazer é sistematizar essas representações, dando sentido às experiências. O itinerário educativo (currículo) não será a repetição do que não fez quando criança, mas com base no que construiu ao longo da vida, no reconhecimento dos saberes acumulados pela experiência de vida e em processos educativos não formais.

Afinal, porque o adulto parou no meio do caminho escolar, independentemente das razões objetivas que apresente, não pode ser castigado, ou, como afirma Gadotti, humilhado a recomençar o caminho do começo, como se fosse criança ou adolescente:

É uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou. É preciso respeitar o educando adulto, utilizando-se uma metodologia apropriada, que resgate a importância de sua biografia, da sua história de vida. Os jovens e adultos alfabetizados já foram desrespeitados uma vez quando tiveram seu direito à Educação negado. Não podem, ao retomar seu processo educacional, ser humilhados, mais uma vez, por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura (GADOTTI, 2014, p. 17).

Álvaro Vieira Pinto analisa os equívocos na educação de adultos, situando sua raiz “na falta da noção do caráter existencial da educação” (PINTO, 1989, p. 72), para alertar que:

o ponto de partida do processo formal da instrução não é a ignorância do educando e sim, ao contrário, aquilo que ele sabe, a diferença de procedimento pedagógica se origina da diferença no acervo cultural que possuem a criança e o adulto no momento em que começam a ser instruídos na escola (PINTO, 1989, p. 73).

Observa que o “educando adulto é antes de tudo um membro atuante da sociedade e que a educação de adultos trata de instruir pessoas já dotadas de uma consciência formada” (PINTO, 1989, p.83), para lembrar que:

É evidente que se necessita aprender os elementos básicos do saber letrado, as primeiras letras, a escrita, os rudimentos da matemática, mas este saber, ainda que fundamental e indispensável, só vale por seu significado *instrumental*, por aquilo que possibilita ao educando para *chegar a saber* (PINTO, 1989, p. 85).

Assim, para Álvaro V. Pinto, a educação de adultos “deve partir dos elementos que compõem a realidade autêntica do educando, seu mundo de trabalho, suas relações sociais, suas crenças, valores, gostos artísticos, gírias etc.” (PINTO, 1989, p. 86). Isso requer a superação da *concepção ingênua*, da visão regressiva do processo educativo, que parte do pressuposto de que o adulto estacionou culturalmente ao não frequentar a escola, ignorando que o desenvolvimento do ser humano é de natureza social, e que o adulto é um “sabedor, membro atuante e pensante na sua comunidade” (PINTO, 1989, p. 86-87).

É constitutiva do ser humano a capacidade de aprender e se desenvolver ao longo da vida, por meios formais, não formais e informais, pela interação com o meio sociocultural, apropriando-se da cultura, recriando-a e tecendo sua história e a história de seu tempo. Cabe à educação promover no sujeito a passagem da consciência ingênua (alienação) para a consciência crítica, polêmica (autonomia), considerando que o ato pedagógico será sempre um ato de conhecimento e um ato político, que capacita o educando a *ler o mundo*.

Nossa cultura tende a institucionalizar o saber, considerando válidos para a vida e para a cidadania somente os conhecimentos sistematizados conforme o paradigma escolar formal. Essa cultura da institucionalização acorrenta a concepção do conhecimento ao formal, e cria resistências e limitações ao reconhecimento de saberes adquiridos informalmente nas experiências de vida ou em processos não formais.

No livro *Conversa sobre a fé e a ciência*, Frei Betto traz uma reflexão sobre a institucionalização, com base em parâmetros humanos, dos bens imateriais ou espirituais, explicitando as questões do divino e a do conhecimento. Pondera que toda a institucionalização humana aprisiona, enquadra em parâmetros humanos a dimensão imaterial. Afirmar, em última análise, que para ter fé e se relacionar com o divino as religiões são meros suportes, podendo ser dispensáveis, acrescentando que o mesmo se dá em relação à instituição educacional para chegar ao conhecimento (GLEISER; FREI BETTO; FALCÃO, 2011).

O princípio do reconhecimento dos saberes do adulto acumulados nas experiências de vida e trabalho é afirmado e reafirmado legalmente.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 afirma, e inúmeras convenções e declarações ao longo do tempo reafirmam, o direito do cidadão de ter reconhecidos os saberes adquiridos por outras vias que não a da escolarização formal. A afirmação desse direito ampara-se em uma visão antropológica da educação como cultura. No contexto da diversidade cultural, as diferentes culturas, eruditas ou de grupos tradicionais não admitem hierarquizações, ou seja, não existem culturas superiores, mas apenas diferentes, cada uma carregando a riqueza da expressão humana e humanizadora.

Na VI CONFITEA, realizada em 2009 em Belém, preparatória da atual CONFITEA BRASIL+6, a UNESCO recomendou aos sistemas educacionais a elaboração de instrumentos, normas e procedimentos com o objetivo de facilitar o reconhecimento de aprendizagens obtidas fora do contexto formal de escolarização.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), ao admitir a inscrição do educando na série ou etapa adequada, “independente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato” (BRASIL, 1996, art. 24, inciso II, letra “b”) estabelece a possibilidade de reconhecimento e validação de saberes adquiridos por meios não formais ou informais. No entanto, limita essa possibilidade ao definir que “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos mediante exames” (BRASIL, 1996, § 2º do art. 38).

Em documento recente, o MEC, no espírito da LDB, define como uma das orientações fundamentais para EJA “valorizar e reconhecer os saberes apreendidos pelos educandos ao longo da sua trajetória pessoal e profissional” (BRASIL, 2013), mediante comprovação de escolaridade anterior.

O art. 41 da LDB na redação dada pela Lei nº 11.741/2008 é mais explícito, mas somente em relação à educação profissional, ao definir que “o conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (BRASIL, 2008).

A Resolução CNE/CEB, nº 06/2012 reafirma a ênfase do reconhecimento e validação de saberes para a educação profissional, “como uma forma de valorização da experiência extraescolar dos educandos, objetivando a continuidade de estudos segundo itinerários formativos coerentes com os históricos profissionais dos cidadãos” (BRASIL, 2012).

No Brasil, o reconhecimento dos saberes relativos à educação básica acumulados ao longo da vida pelos adultos sequer registra experiências que permitam aproximar uma metodologia tentativa. Com exceção de algumas experiências de reconhecimento e certificação de saberes profissionais, não encontramos diretrizes normativas nem práticas pedagógicas que possam orientar o fazer efetivo nesse campo.

É necessário desenvolver metodologias para o reconhecimento dos saberes. Nesse campo é importante que a experiência venha antes da norma. A institucionalização prévia correria o risco de engessar e empobrecer a rica gama de possibilidades. Reduzir o reconhecimento de saberes a *exames* já

é uma restrição que enquadra o processo no paradigma escolar formal. É a institucionalização acorrentando o processo.

Para além de exames, as metodologias de reconhecimento de saberes podem contemplar histórias de vida, entrevistas, depoimentos de supervisores, mostra de criações e realizações e tantas outras formas que revelem competências e habilidades desenvolvidas, sem a necessidade de novamente ser humilhado pela burocracia de um exame, que pode indicar conhecimentos adquiridos, mas não competências e habilidades. Nunca será demais lembrar que os conhecimentos são objetos, cuja finalidade é o desenvolvimento de competências humanas, de vida, cidadania e trabalho. Se o conhecimento não cumprir sua finalidade, será mero enfeite intelectual.

A certificação corresponderá à etapa de educação requerida pelo adulto, podendo ser total quando revela o desenvolvimento das competências esperadas daquela etapa, ou parcial, quando há conhecimentos a adquirir para o desenvolvimento de competências e habilidades.

Mais que um mero instrumento de identificação e validação de competências para a certificação escolar, o processo de reconhecimento de saberes se constituirá em efetivo processo de inclusão cidadã do adulto, pelo desenvolvimento da consciência de si, de sua dignidade e de seu papel na construção da sociedade na qual sonha viver e amar.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 6 de junho de 2012*. Dispõe sobre alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10941-rceb004-12&Itemid=30192>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento referência do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC): educação de jovens e adultos*. Brasília, 2013. (mimeo).

GADOTTI, Moacir. *Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos*. São Paulo: Moderna; Fundação Santillana, 2014.

GLEISER, Marcelo; FREI BETTO; FALCÃO, Waldemar. *Conversa sobre a fé e a ciência*. São Paulo: Nova Fronteira, 2011.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Autores Associados, Cortez. 1989.

Reconhecimento de saberes na Educação de Jovens e Adultos

Maria Helena Martins

Genuíno Bordignon

Edilene Aguiar

No Brasil, a discussão sobre Educação de Jovens e Adultos tem atraído o interesse de vários grupos e espaços da sociedade civil. Unidades são formadas para se responsabilizar pela ação em estruturas federais, estaduais e municipais. Universidades e centros de pesquisa, com seus programas de pós-graduação, grupos de trabalho de instituições governamentais e não governamentais, fóruns nacionais e outros espaços têm discutido e produzido informação e conhecimento sobre a EJA, buscando elucidar questões que ainda necessitam de respostas e caminhos.

Qual estrutura curricular mais adequada? Qual horário? Qual professor? Qual local? Qual conteúdo didático? Quais recursos pedagógicos? As razões para o estudante desistir da escola, as razões que o afastam ou o expulsam. Essas e outras questões se colocam para os profissionais que refletem sobre o tema e trabalham com ele. A reconfiguração da Educação de Jovens e Adultos no país exige discutir todos esses itens.

Vários espaços da sociedade têm mostrado sua intencionalidade na discussão da educação dos milhões de jovens e adultos desconectados da vida escolar e do seu direito à cidadania plena, que não pode ser conquistada sem o acesso à educação. As consequências da interrupção do processo de educação formal para a vida dessas pessoas se traduz na negação desse direito, do acesso a melhores condições de vida, de participação política e social em condições igualitárias, e a valorização e o reconhecimento de saberes apreendidos e desenvolvidos ao longo da vida pelos educandos da EJA apresentam-se como mais um instrumento de promoção da cidadania plena.

A Educação de Jovens e Adultos e o perfil de escolaridade hoje

A Educação de Jovens e Adultos, no modelo definido pela Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, de 1996, no artigo 37, parágrafo 1º, indica num trecho que Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, *consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho*, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996, grifo nosso), e no seu artigo 38 que “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que *compreenderão a base nacional*

comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

O modelo atual, que define ter a EJA a *base nacional comum do currículo*, resulta em índices alarmantes de reprovação e desistência. Pelo Censo Escolar 2013, INEP, o número de matrículas de EJA, de 2007 a 2013, tem caído, apesar do número de pessoas com 15 anos ou mais sem educação básica concluída vir aumentando.

Em 2007, o número de matrículas no Ensino Fundamental era de 3.367.032, passando para 2.447.792 em 2013. No Ensino Médio havia 1.618.306 matriculados, com 1.324.878 em 2013 (INEP, 2013). Interessante notar que no período de 1997 a 2006 houve aumento no número de matrículas na EJA. No Ensino Fundamental, passou de 2.210.325 matrículas em 1997 para 3.516.225 em 2006. No Ensino Médio havia 390.925 matrículas em 1997, passando para 1.345.165 em 2006. (INEP, 2013). Pelos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa as matrículas de 2006 decresceram consideravelmente em 2007, e mais ainda em 2013, o que denota a falta de interesse do jovem ou adulto nos modelos de oferta de EJA no país, haja vista o número de potenciais educandos dessa modalidade ter se mantido alto no período.

Mesmo considerando o decréscimo de matrículas, a situação educacional da população, verificada por meio dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad 2012, divulgada em 2013, ainda apresenta uma situação preocupante. A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade no país caiu de 2004 a 2012, passando de 11,5% para 8,7%.

No período de 8 anos – 2004 para 2012 – a queda não foi substancial, a despeito dos programas nacionais de alfabetização, propostos e subsidiados pelo Governo Federal. Quanto aos índices de analfabetismo, podemos verificar que este se concentra principalmente entre pessoas de 40 anos em diante, estando nessa faixa 80% do total de analfabetos de 15 anos ou mais.

Considerando o nível de instrução das pessoas de 25 anos ou mais de idade, potencial clientela da Educação de Jovens e Adultos, podemos verificar, pelos dados Pnad 2012, que 59,2% dessa população não tem educação básica concluída.

Contexto para construção da metodologia de reconhecimento de saberes – Sesi

A construção da Metodologia de Reconhecimento de Saberes – identificação, validação e certificação de competências – tem como fundamento o “conceito de aprendizagem ao longo da vida” estabelecido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas – no “Relatório da Comissão

Internacional sobre Educação para o século XXI”, denominado “Educação: um tesouro a descobrir”, que definiu como pilares da educação na sociedade do conhecimento: 1) *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da autoaprendizagem e da leitura de mundo; 2) *aprender a fazer*, para transformar o mundo; 3) *aprender a viver em comum*, a fim de participar e cooperar com os outros na construção de uma sociedade de qualidade de vida para todos; e 4) *aprender a ser*, via essencial que integra os três precedentes ao pleno exercício da cidadania.

O reconhecimento de saberes tem amparo na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e em inúmeras convenções e declarações que reafirmaram o direito ao reconhecimento dos conhecimentos obtidos por outras vias que não a escolarização formal. Esse direito ampara-se, também, em uma visão antropológica da educação como cultura, ou seja, não existem culturas superiores, mas diferentes. Encontra amparo também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que permite a inscrição do educando, analisando seu grau de desenvolvimento e experiência, na etapa curricular adequada, independentemente da escolarização anterior (LDB, art. 24, inciso II, letra “b”), situando o educando no itinerário educativo. Em documento recente, o Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2013) define como uma das orientações fundamentais para EJA: valorizar e reconhecer os saberes apreendidos pelos estudantes ao longo da sua trajetória pessoal e profissional.

Nos debates da 6ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFITEA), realizada em 2009 em Belém, Brasil, a posição da UNESCO foi produzir orientações para facilitar o reconhecimento de aprendizagens obtidas fora do contexto formal de escolarização. Essas orientações objetivaram apoiar a implantação de sistemas nacionais de identificação e validação de aprendizagens obtidas fora do sistema regular de ensino. Esses sistemas compreendem a elaboração de instrumentos, normas e procedimentos para o reconhecimento das aprendizagens anteriormente constituídas. Nesse contexto,

a educação de adultos ganhou uma nova profundidade e amplitude e tornou-se um imperativo no local de trabalho, no lar e na comunidade, à medida que homens e mulheres se esforçam por criar novas realidades em todas as etapas da vida (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997, p. 29).

Assim, ganha relevância o desenvolvimento de *competências de vida* que permitam às pessoas compreender e participar na sociedade do conhecimento, mobilizando por meio delas o saber, o ser e o saber resolver os problemas com que o mundo atual em mudança as confronta constantemente.

O reconhecimento de saberes acumulados nas experiências de vida e trabalho pelos adultos implica práticas diversificadas, personalizadas e contextualizadas, que incentivem a autonomia, em permanente diálogo entre educandos e educadores.

Há que se considerar que uma metodologia cuja proposta seja de possibilitar a identificação, validação e certificação de saberes adquiridos e desenvolvidos em ambientes não escolares, deve estar aderente a projeto pedagógico e matriz curricular dos cursos de Educação de Jovens e Adultos ofertados pela instituição que adota e aplica o processo de reconhecimento de saberes prévios, sem a qual não haveria possibilidade de identificação de quais saberes estão sendo reconhecidos, somente dessa maneira possibilitando a dispensa do educando de estudá-los novamente.

A proposta de Metodologia de Reconhecimento de Saberes aqui apresentada foi elaborada enquanto um dos fundamentos do projeto de cursos para Educação de Jovens e Adultos que a Gerência de Educação para o Trabalhador do Departamento Nacional do Serviço Social da Indústria/Sesi concebeu e desenvolveu para adoção na sua rede de Educação. Nesse sentido, sua especificidade está na formação de jovens e adultos trabalhadores, considerando seu perfil de faixa etária, tempos disponíveis para dedicação ao estudo e universo do mundo do trabalho.

Essa metodologia compreende as etapas de identificação, validação e certificação de saberes desenvolvidos por jovens e adultos e foi concebida no contexto de um quadro referencial mais vasto de educação ao longo da vida, que constitui um orientador para definir e desenvolver projetos de educação/formação de adultos trabalhadores, base para a definição do itinerário educativo de cada educando.

O fundamento da metodologia está em situar o processo de educação de jovens e adultos trabalhadores com base no que eles já sabem e das competências que desenvolveram ao longo da vida, superando a lógica tradicional que situa o processo educativo com base no que os educandos não sabem.

A Matriz de Referência Curricular estruturada foi definida ao se considerar as competências essenciais exigidas pela atual sociedade do conhecimento para oferecer igualdade de oportunidades a todos e cada um dos cidadãos e cidadãs adultos, para realização pessoal, no mundo do trabalho e no exercício da cidadania ativa, por meio da educação e da formação ao longo da vida. Para atender às características dos jovens e adultos que não concluíram a escolaridade básica, as ofertas de educação devem ser as mais diversificadas possíveis, seja nas metodologias, nos recursos, seja nos espaços e tempos, de modo a serem adequadas à diversidade das situações cotidianas do educando.

Nesse contexto, a metodologia ousa avançar visando à superação de nossa cultura pedagógica que impõe aos cursos de EJA os mesmos parâmetros da escola tradicional, como se os adultos devessem percorrer os caminhos do itinerário educativo não percorrido quando crianças e adolescentes, desconsiderando que, embora por fora da pista escolar, não deixaram de caminhar, crescer intelectualmente, desenvolver-se e aprender.

Fundamentos da proposta de metodologia de reconhecimento de saberes na EJA/Sesi

O Departamento Nacional (DN) do Serviço Social da Indústria (Sesi) elaborou um projeto nacional de cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) a ser ofertado em articulação com seus Departamentos Regionais (DRs). Dois eixos caracterizam os cursos: 1) a contextualização ao ambiente de trabalho; e 2) o Reconhecimento de Saberes adquiridos pelos educandos ao longo da vida.

A contextualização ao ambiente de trabalho e às outras dimensões da vida requer currículos flexíveis e adaptados às circunstâncias do trabalhador e à utilização do ambiente de trabalho como espaço educacional. A identificação, a validação e a certificação de saberes requerem a construção de metodologia própria, considerando que no Brasil as experiências sobre o tema são incipientes.

Princípios norteadores da metodologia de reconhecimento de saberes

Com base no pressuposto de que ensinar é mais do que promover um simples conjunto de conhecimentos, é privilegiar situações de aprendizagem que possibilitem ao educando criar sua bagagem cognitiva, social e cultural, a educação de adultos é entendida como “um bem comum, adquirido ao longo da vida dos cidadãos em diferentes níveis e formas, dependendo do nível sociocultural do indivíduo” (GOHN, 1999, p. 5), pressupondo um “processo dialógico, formativo e transformativo supondo, necessariamente, um contato, uma transmissão e uma aquisição de conhecimentos, mas também um desenvolvimento de competências, habilidades e valores” (LEITE, 1997, p. 70).

No entanto, na EJA, torna-se fundamental reinventar o pensamento educativo, de modo a

rever os fundamentos e os fins do sistema escolar, promovendo e conformando um novo paradigma da educação ao longo da vida e da formação contínua do indivíduo, em vez de tentar apenas remendar o que está ultrapassado por força da dinâmica histórica e social (AMBRÓSIO, 2001, p. 14).

Sob essa ótica, alguns teóricos defendem que “a Escola perdeu o seu estatuto de veículo único ou sequer privilegiado de transmissão de conhecimentos”

uma vez que todos os indivíduos trazem consigo uma bagagem cultural que não foi apreendida na Escola, mas em contextos informais, como a família ou grupos de amigos (POMBO et al., 1993, p. 6). “Hoje em dia, no entanto, é difícil encontrar modelos puros de Educação formal e de Educação não formal” (VASQUEZ, 1998, p. 14). “Os âmbitos, os conteúdos, as metodologias e os princípios pedagógicos que as caracterizam, são (felizmente) cada vez mais partilhados de forma sinérgica e complementar” (PINTO, 2005, p. 3).

Nesse sentido, “a educação não formal proporciona a aprendizagem de conteúdos previstos pelo ensino formal em novos espaços fora das escolas, nos quais as atividades podem ser desenvolvidas de forma direcionada e com objetivos definidos” (GOHN, 1999, p. 56), isso porque “a capacidade de aprender por meio da experiência reveste-se de uma importância capital numa sociedade que coloca a ênfase na educação permanente dos seus membros e que espera que continuem a aprender ao longo de toda a vida” (CAVACO, 2002, p. 2).

De acordo com Morand-Aymon (2004), as definições adotadas para aprendizagem formal, não formal e informal são as seguintes:

- Aprendizagem formal: decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos.
- Aprendizagem não formal: decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. A aprendizagem não formal pode ocorrer no local de trabalho e por meio de atividades de organizações ou grupos da sociedade civil (organizações de juventude, sindicatos e partidos políticos, etc.).
- Aprendizagem informal: é um acompanhamento natural da vida cotidiana. Contrariamente à aprendizagem formal e não formal, esse tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecido, inclusive pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões.

Matriz de referência curricular para a metodologia de reconhecimento de saberes

A Matriz de Referência Curricular constitui-se em referencial para *identificação, validação e certificação de competências* e em guia para formação de educadores de jovens e adultos.

Ao visualizar a concepção do adulto como construtor de conhecimento em interação com a experiência e capaz de construir seu projeto de vida em determinadas condições, a Matriz de Referência Curricular é ajustada ao adulto com seu capital de formação, necessidades e motivações adquiridas, e não o contrário. As competências não existem por si próprias; o que existem são

peças possuidoras de competências, o que significa que elas não podem ser reconhecidas e avaliadas independentemente dos indivíduos que delas são portadores e de sua participação ativa e voluntária.

Isso tem sido evidenciado nos estudos sobre a aprendizagem dos adultos, em que se ressalta o caráter autônomo, experiencial, reflexivo, orientado por motivações intrínsecas e centrado na percepção dos seus problemas e necessidades, tal como mostram alguns princípios postos em evidência pela andragogia:

- O adulto acumula ampla variedade de experiências que pode resultar em recurso enriquecedor para a aprendizagem.
- Um adulto está mais interessado na aprendizagem com base em problemas ou situações de vida do que na aprendizagem de conteúdos.
- Os adultos sentem necessidade de autodireção de sua formação por meio do envolvimento ativo em processos de procura do conhecimento junto com outros adultos.
- As diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade.

Assim, ao considerar o adulto/pessoa/cidadão como construtor de conhecimentos em interação com a experiência, capaz de desenhar seu projeto de vida, a formação deve levar em consideração as diferenças em estilo, tempo, espaço e ritmo de aprendizagem. A partir da identificação e do reconhecimento dos saberes adquiridos e das competências desenvolvidas ao longo da vida, um caminho para formação de adultos seria adotar os seguintes princípios orientadores:

Abertura e flexibilidade – permitindo a adaptação curricular a diferentes perfis. O referencial curricular deve ser suficientemente aberto, de modo a permitir adaptabilidade à diversidade de grupos sociais e profissionais.

Pluralidade e diversidade – superando o desenho curricular genérico e único, para muitos projetos curriculares, de acordo com os diferentes perfis, reunidos em grupos pequenos ou grandes e, no limite, projetos individuais, em uma pluralidade de percursos formativos.

Integração e contextualização – trabalhando o conhecimento voltado ao saber que tenha significado para a vida do adulto, *ao saber em uso*, concretizando a integração dos saberes das dimensões e das áreas científicas, culturais e técnicas, o que significa romper com a lógica dos *saberes estanques*, sem a desejável transversalidade e continuidade que deve sustentar uma matriz de referência coerente e integrada.

Equilíbrio – considerando todas as áreas igualmente valiosas para a formação cidadã e profissional, levando o aprender ao longo da vida, nas suas quatro dimensões: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a viver juntos e aprender a fazer.

Essa caracterização permite ao adulto fazer escolhas pessoais voluntárias de aprendizagem, adaptadas às suas características cognitivas e necessidades, levando-o a se responsabilizar pelo desenho do próprio desenvolvimento, podendo, entre outros, planejar, selecionar, ensaiar, arriscar, cometer erros, retificar e avaliar seu itinerário educativo. A concepção dos adultos como *desenhadores do seu desenvolvimento pessoal e profissional* será um construto com muitas possibilidades no processo da educação/formação ao longo da vida.

Etapas da metodologia de reconhecimento de saberes

O processo de *identificação, validação e certificação de competências* tem como objetivo situar os jovens e adultos, que não tenham completado o ensino fundamental ou médio, no processo educativo com base em saberes e competências adquiridos ao longo da vida (na educação formal, não formal ou informal); ou seja, o ponto de partida é o que eles sabem e não o que não sabem.

Na aplicação da metodologia, com ajuda de profissionais especializados, busca-se identificar as competências adquiridas ao longo da vida, apresentar os resultados da sua experiência de vida, de trabalho e de formações não certificadas, permitindo que sejam validadas e certificadas.

O processo contempla três etapas: *identificação de competências*, que consiste na identificação pessoal das competências desenvolvidas pelos adultos ao longo da vida, recorrendo-se a um conjunto de meios (construção de portfólio, entrevistas, atividades, demonstrações), *validação de competências*, pela análise do Conselho de Classe e por provas, e *certificação de competências*, como ato oficial de registro, podendo ser parcial, requerendo um plano pessoal de intervenção, ou final.

Sumariamente, descrevemos aqui cada etapa.

Identificação das competências

A primeira etapa, designada por Identificação, é fundamental para a validação e a certificação, porque representa uma navegação pela vida dos educandos à descoberta de competências, que muitas vezes não sabem que possuem. É um processo organizado e coerente de identificação e avaliação dos saberes e competências adquiridas pelos adultos em contextos de aprendizagem informais e não formais, evidenciadas por meio de suas histórias de vida. Essa etapa realiza-se em três passos: acolhimento; diagnóstico e reconhecimento de competências. Cada passo é desenvolvido por meio de mecanismos e metodologias próprias.

Acolhimento

O acolhimento compreende a inscrição do educando no curso e a apresentação das diferentes fases do processo.

A fase do acolhimento tem como intervenientes a equipe técnico-pedagógica e o educando. Em uma primeira etapa de atendimento, é disponibilizada, ao educando, toda a informação necessária sobre o processo de certificação, por meio de materiais de divulgação, informação *online* e ainda por meio de sessões para informação/esclarecimento. Em uma segunda etapa de acolhimento, é realizada uma exploração da situação inicial e das expectativas do indivíduo, sendo realizadas algumas tarefas importantes para a definição do perfil do educando.

Diagnóstico

O diagnóstico cumpre as funções de identificar as expectativas do educando; classificar as intenções; e analisar e definir o perfil de entrada do educando.

Essas tarefas são realizadas por meio de entrevista, autoavaliação e análise dos formulários preenchidos no acolhimento, quando o educando apresenta suas expectativas e intenções, e os educadores fazem a avaliação, referida às competências da Matriz de Referência Curricular e definem o seu perfil de entrada.

Reconhecimento de competências

O reconhecimento das competências tem como norteador a matriz de referência curricular.

O Portfólio é o instrumento principal para registro e sistematização das informações, sem prejuízo de outros mecanismos, para o processo de identificação e registro das competências (dos conhecimentos tácitos e dos saberes práticos). As informações a inserir no Portfólio são escolhidas de acordo com critérios predeterminados e acordados entre o educando e a equipe técnico-pedagógica, e representam, de maneira clara, as competências desenvolvidas pelo educando. Essas informações são essenciais para todo o processo, pois vão suportar a análise e avaliação das competências que o adulto detém. Devem, assim, constituir um relato de vida, com identificação de competências desenvolvidas em diferentes contextos, e um instrumento de autoavaliação com reflexão crítica sobre necessidades de melhoramento pessoal e formativo.

Para construção progressiva do Portfólio (dossiê pessoal), faz-se necessário um conjunto de procedimentos e atividades integradoras das competências que compreendem:

- **Balanco de competências** – essa etapa compreende um conjunto de sessões, individuais e em pequenos grupos, durante as quais os educandos, apoiados pelos educadores, identificam, avaliam e refletem sobre as suas experiências de vida e sobre as aprendizagens mais relevantes que elas lhes proporcionaram.

- **Construção de Portfólio, contemplando definição, por parte do educando, dos objetivos e conteúdo** – com base na matriz de competências, considerando sua contextualização no ambiente de trabalho, o educando define com o educador os objetivos que deseja alcançar e as aprendizagens necessárias para alcançá-los. Importante salientar que, na educação de adultos, mais do que a educação que se pretende oferecer, deve-se levar em conta a educação que o adulto deseja e necessita receber para o pleno exercício da cidadania.

Validação das competências

O processo de validação de competências consiste na análise sobre as competências identificadas no Portfólio e pela avaliação. O processo tem como objetivo identificar o conjunto de competências do educando para cada área de conhecimento, permitindo verificar se atende aos requisitos da certificação para a etapa de educação ou se existem lacunas a serem completadas em processo formativo, ou plano de intervenção.

Essa etapa compreende os passos de autoavaliação e heteroavaliação:

- **Apresentação e discussão do Portfólio** – com análise cuidadosa do dossiê pessoal (Portfólio), representativo das competências que o educando conseguiu evidenciar na autoavaliação.
- **Aplicação da avaliação** – na avaliação o educando pode ser arguido e apresentar suas considerações. A critério do Conselho de Classe a avaliação pode contemplar testes e exames, orais e/ou escritos.
- **Apresentação de evidências e resultado das avaliações** – com registro das competências evidenciadas. Realizada a avaliação, seja pela análise do Portfólio, seja por meio de testes e exames, são registradas as competências evidenciadas e formalizados os resultados, tendo por parâmetro a matriz de referência curricular.

Certificação – emissão de certificado (parcial ou total)

A certificação é o objetivo final do processo de Reconhecimento de Saberes. As competências validadas pelo Conselho de Classe são certificadas parcialmente ou totalmente.

A certificação parcial ocorre no caso em que as competências certificadas não são suficientes para a certificação final da etapa de escolaridade pretendida (ensino fundamental ou médio). A certificação parcial consiste no registro das competências validadas, indicando o percurso educativo para complementação das competências a serem desenvolvidas, por meio de plano pessoal de intervenção, acordado e negociado com o educando, para complementar as competências necessárias à certificação total.

O Plano Pessoal de Intervenção tem como objetivo completar o processo de formação, com o desenvolvimento, o reforço e a sistematização de competências e saberes no âmbito escolar, tendo como base a matriz de referência curricular.

A certificação total deve ocorrer quando as competências validadas são consideradas suficientes para a etapa considerada (ensino fundamental ou médio), ou quando concluído o plano pessoal de intervenção, com a complementação das competências necessárias. A certificação total compreende a emissão de certificado de conclusão do EF ou do EM.

Considerações finais

O quadro mais geral do processo de reconhecimento de saberes aqui espelhado oferece uma primeira tentativa de sistematização da questão, prevista na lei maior da educação nacional (LDB) há quase trinta anos, mas ainda não implementada efetivamente. Como dizia o poeta castelhano Antonio Machado, *Al andar se hace el camino*.²⁹ O caminhar na realidade complexa e multifacetada do reconhecimento das aprendizagens acumuladas pelos adultos em suas experiências de vida e trabalho irá clarear e traçar caminhos mais consistentes e coerentes com os fundamentos pedagógicos e epistemológicos da andragogia.

A tarefa requer dos educadores ousadia, bom senso, criatividade e disposição para superar paradigmas pedagógicos e construir, entre nós, uma nova lógica pedagógica que supere a que deixou esses adultos à margem do caminho da educação de qualidade. Atribui-se a Einstein a sábia afirmação de que não se resolve um problema com a lógica que o criou.

Para além da Metodologia de Reconhecimento de Saberes – Identificação, Validação e Certificação de competências, valoriza-se, com esse processo, a contribuição do adulto à sociedade, respeita-se sua dignidade e promove-se sua inclusão no exercício da cidadania plena e ativa, a que todo o cidadão brasileiro tem direito.

29 [...] *Caminante, son tus huellas el camino y nada más; caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace el camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar. Caminante no hay camino sino estelas en la mar...*

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento referência do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC): educação de jovens e adultos*. Brasília, 2013. (mimeo).

INEP. *Censo escolar da educação básica 2012: resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

UNESCO. *Declaração de Hamburgo, Agenda para o Futuro*. Conferência Internacional de Educação de Adultos V, Hamburgo, Alemanha, 1997. Brasília: SESI, UNESCO, 1999.

VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (PISO, CARREIRA E FORMAÇÃO) PARA A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Valorização dos profissionais da Educação (piso, carreira, formação) para a Educação ao Longo da Vida

Leônicio Soares

Mudar é difícil, mas é possível.

Paulo Freire

Com a finalidade de realizar um balanço das recomendações formuladas por ocasião da CONFINTEA VI, ocorrida em Belém, em 2009, temos que avaliar o que se cumpriu, o que se avançou e os entraves impeditivos para efetivá-las quando se trata de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Para a exposição de nossa análise, no que tange à valorização dos profissionais da educação, em especial os da EJA, tomaremos como ponto de partida o Marco de Ação de Belém, as metas e estratégias do PNE referentes à EJA e o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas.

Inicialmente, vamos recapitular qual era o contexto da EJA no Brasil no momento de realização da CONFINTEA VI. No plano organizacional e das políticas públicas, tínhamos a Secad e um conjunto de Programas sob gestão do governo federal, como o PBA, o ProJovem, o Proeja, o Pronera e outros. O Fundef, implantado desde 1998 e que havia deixado de computar as matrículas da EJA para fins de distribuição dos recursos financeiros, fora reformulado para Fundeb, ampliando seu raio de atendimento a toda educação básica, incluindo a EJA. Se o fato de ter incluído a EJA havia sido considerada uma conquista, um reparo ao fundo anterior, a forma discriminatória com que foi implantado, estipulando pesos menores para a EJA, frustrou a grande expectativa que se tinha no incremento das matrículas. O que se passou de lá para cá? Como as redes de ensino fizeram a travessia do período anterior em que o Fundef não destinava recursos à EJA para o período posterior sob regência do Fundeb? Quantos eram os atendidos pela EJA em 2007, ano em que o Fundo foi aprovado e quantos são hoje, conforme dados disponíveis recentemente? Avançamos, paramos ou retrocedemos? De acordo com os dados, as matrículas de EJA em

2015 foram de cerca de três milhões e anteriormente, eram cerca de cinco milhões. Por que esse resultado não correspondeu às expectativas de quando o Fundo foi aprovado? Afinal, a CONFITEA se realizou posteriormente e era de se esperar um efeito positivo, um impacto ainda maior nas ações de EJA. Um reconhecimento e uma valorização do profissional da educação se deu com a aprovação da Lei nº 11.738, de 2008, que instituiu o piso salarial.

Temos que avaliar os fatores históricos e conjunturais que exerceram e exercem influências nessa redução do atendimento. Alguns desses fatores são nossos velhos conhecidos.

A discriminação e o preconceito contra o analfabeto que reforça sua condição e seu lugar têm sido repetidamente criticados pelo professor Celso Beisiegel. Trata-se da negação recorrente do direito à educação aos jovens e adultos, acompanhada da reduzida oferta de cursos públicos, da ausência de formação específica, da falta de material e recursos didáticos. É essa exclusão que tem contribuído para a permanência dos elevados índices de analfabetismo e baixa escolaridade de jovens, adultos e idosos.

Soma-se a essa discriminação a falácia de que no Brasil não são muitos aqueles que têm pouca escolaridade. Há anos que as estatísticas expuseram claramente os números assustadores: um em cada três brasileiros com mais de 15 anos não tem ensino fundamental completo. Para lembrar Álvaro Vieira Pinto, o nível de desenvolvimento de uma sociedade estabelece os graus de avanços ou de recuos do tipo de vida que se tem. O nível de desenvolvimento da sociedade brasileira é marcadamente desigual, resultado de injustiças sociais históricas.

A tese de que são poucos os que ainda não se escolarizaram colabora para um olhar estreito sobre as ações necessárias ao atendimento a esse público. Não são poucos: são 65 milhões com 15 anos ou mais de um total de 204 milhões de brasileiros. Isso confirma a invisibilidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos e tem impacto naquele município que não se organiza nem se estrutura para formular políticas permanentes de EJA. As salas são improvisadas e os professores, temporários. Tudo pensado para durar pouco, ao contrário do que expressam documentos que afirmam uma concepção de educação como processo ao longo da vida, dos quais o Brasil é signatário desde a V CONFITEA em 1997. Como nos dizia Paschoal Lemme, “apenas numa sociedade verdadeiramente democrática há possibilidade de uma educação democrática”.³⁰

Um segundo fator, que está associado ao anterior, diz respeito às ações governamentais com características de campanhas como estratégia de enfrentamento do analfabetismo, recorrentes na história brasileira: Campanha

30 LEMME, Paschoal. *REBEP*. Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan/abr. 2005.

de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947-1963); Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral (1969-1985); PAS (1997-2002); Programa Brasil Alfabetizado – PBA (2003 até os dias atuais). Essas estratégias tendem a reforçar os aspectos negativos atribuídos a EJA: ritmo acelerado, provisório, descontínuo. São marcas “deixadas” pelas campanhas: ação emergencial, aligeiramento, atendimento rápido, a curto prazo: ação com base no voluntariado, despreparo, amadorismo, improviso e condições precárias. Como estabelecer políticas permanentes, de estado, se a cultura dissimulada pela sociedade desqualifica os sujeitos e as ações de atendimento a eles? Não estamos, aqui, identificando esse tipo de ação, com base no voluntariado, com iniciativas sempre presentes de organizar cursos de alfabetização e de educação de escolaridade da parte de grupos populares, movimentos sociais, igrejas, sindicatos etc.

Um terceiro fator se refere às ações ou políticas descontínuas implementadas para o atendimento da Educação de Jovens e Adultos nos Estados e Municípios. Nas alternâncias de poder, as ações de EJA são reféns de políticas de governo por ainda não estarem garantidas como políticas de Estado.

Nos últimos trinta anos, tivemos avanços significativos quanto aos marcos legais de afirmação do direito à educação dos jovens e dos adultos: Constituição Federal de 1988; LDBEN 9394/96; Parecer 11/2000 CEB/CNE; Fundeb 2007; PNE 2011-2020; CONFINTEA, V e VI. Nesse período avançamos na formulação de uma educação que superou o que se tinha como ensino supletivo para uma concepção de sujeitos de direito, ao longo da vida. No entanto, esses marcos não têm sido suficientes para garantir uma concepção avançada, que ultrapassa a ideia de educação compensatória, como também de efetivar e ampliar o atendimento à educação de jovens e adultos. A cada final de ano os profissionais que se encontram na EJA vivem uma insegurança, uma incerteza quanto à continuidade ou não de seu trabalho no ano seguinte. Por não haver concursos exclusivos para professor de EJA, grande parte tem seu investimento profissional interrompido, não retornando no ano seguinte. Continua difícil ser professor da EJA.

Nesse ano de 2016, estamos completando vinte anos do surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil. Com base no lema mobilizar-socializar-intervir, os fóruns criaram um espaço interinstitucional que tem possibilitado uma aproximação dos segmentos envolvidos com a EJA sobre questões centrais que acompanharam as formulações de políticas de EJA nos governos municipais, estaduais e federal. Os fóruns têm nos ENEJAs o momento de interlocução e fortalecimento com vistas à construção de uma política pública de educação de jovens e adultos. É onde se dá a denúncia das ausências e anúncio de propostas e efetivação de direitos. Temos em mãos um conjunto de documentos

produzidos ao longo desses anos como resultado de debates e deliberações entre os segmentos envolvidos com a EJA. Pela importância dessa série histórica, podemos perguntar o que dessa produção consegue chegar até as secretarias, as coordenações e as escolas de EJA.

Um quarto fator se refere a um olhar superficial dos sujeitos da EJA, que não podem ser vistos como quaisquer jovens nem quaisquer adultos. Nos dizeres de Miguel Arroyo, são sujeitos concretos com suas realidades e especificidades. Considerar as especificidades dos jovens e dos adultos é reconhecer que trabalhar com eles não é o mesmo que trabalhar com crianças: requer espaço apropriado, material e recursos didáticos adequados, currículo diferenciado que estabeleça vínculos entre suas realidades e o mundo do trabalho, e isso requer formação docente distinta. Se são outros sujeitos, demandam outras pedagogias.

A preocupação com uma formação voltada para atender à realidade dos jovens e adultos é o quinto fator. Desde 2006, vêm se realizando no Brasil os Seminários Nacionais de Formação do Educador de Jovens e Adultos (SNF) em Belo Horizonte, Goiânia, Porto Alegre, Brasília e Campinas. Foram pensados como espaço de debate sobre os entraves encontrados nas universidades para a implementação de ações voltadas para a educação de jovens e adultos. No primeiro Seminário realizado em Belo Horizonte, constatou-se um tímido envolvimento das universidades e das administrações públicas com a formação do educador de jovens e adultos, ainda que deparemos com manifestações históricas³¹ afirmando a necessidade de se ter uma preparação adequada/apropriada para se trabalhar com a educação de jovens e adultos. Nos Seminários tem-se o registro de iniciativas pontuais da parte das universidades de criação de projetos de extensão para atender a demandas de escolarização da população jovem e adulta. Nesse processo, há que reconhecer o aumento dos concursos públicos nas universidades para o cargo de professor da educação de jovens e adultos.

Simultaneamente, vimos aprofundando nossos conhecimentos a respeito do que seja a educação de jovens e adultos. Estudos e pesquisas sobre as características e os perfis dos sujeitos da EJA apontam para a necessidade de se partir de suas especificidades para a elaboração de políticas, para iniciativas de reformulação curricular, de produção de material e recursos didáticos e para a formação do educador. Se os marcos legais já faziam referências a um atendimento “apropriado”, “adequado”, “voltado para”, ou seja, que correspondam as especificidades do público da EJA, cabe-nos avaliar até que ponto as práticas educativas atuais se aproximam ou se distanciam dessas referências. Até que ponto as práticas atuais continuam tomando o modelo de ensino supletivo como base ou avançando em direção a uma reconfiguração da educação de

31 I Congresso Nacional de Educação de Adultos. Rio de Janeiro, 1947; II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Rio de Janeiro, 1958.

jovens e adultos com base nos sujeitos de direitos? Em 2007, Sérgio Haddad publicou, sob o título “Novos Caminhos na Educação de Jovens e Adultos”, o resultado da pesquisa nacional que coordenou sobre a escolarização de jovens e adultos em regiões metropolitanas do Brasil. Quase dez anos depois, seria interessante revisitar aquelas propostas de EJA da época para saber o que se passou: avançaram em relação ao que se propunham? Permaneceram com os mesmos desafios? Ou retrocederam?

Valorização dos profissionais da Educação e direito à Educação ao Longo da Vida

Juçara Dutra Vieira

Esta Conferência apresenta singularidades importantes. Em primeiro lugar, integra um processo de debate, cuja natureza é cumulativa, embora esse acúmulo não seja, necessariamente, homogêneo. Em segundo, trabalha com uma temática recorrente – a educação de jovens e adultos (EJA) –, mas de uma maneira não segmentada nem pontual, ainda que persiga metas de curto e médio prazo. Para os profissionais da educação, é importante essa visão processual e ampliada, tendo em vista que o pano de fundo da discussão é o conceito de educação como direito.

Para a consecução do direito à educação, um dos fatores fundamentais é a profissionalização dos educadores. Essa é uma das recomendações feitas pelos organizadores no documento resultante da sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA VI), o Marco de Ação de Belém:

Melhorar a formação, a capacitação, as condições de emprego e a profissionalização dos educadores de adultos, por exemplo, por meio do estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior, associações de professores e organizações da sociedade civil (2010, p. 13).

A recomendação, acertadamente, consta no item que enumera os compromissos para “promover uma cultura de qualidade na aprendizagem de adultos” (*id. ib.*, p. 12), que, de acordo com o documento, exige conteúdos relevantes e os respectivos meios de implementação, centrados no educando e em suas necessidades. Considera, ainda, que a desejável aquisição de múltiplas competências e conhecimentos depende do enriquecimento dos ambientes de aprendizagem e do empoderamento de indivíduos e comunidades.

A questão da profissionalização dos educadores de adultos é central nas políticas de EJA. Como se trata de um passivo social, existe, de um lado, a mobilização de segmentos interessados em contribuir para a mudança. De outro, porém, há os que rebaixam a expectativa de escolaridade e, em consequência, a adequação de metodologias, estratégias e instrumentos de aprendizagem. Por isso, é importante sublinhar o conceito de educação como direito. Ele permite compreender o caráter de política social de EJA, porém transcendendo-o e abrangendo outras esferas que caracterizam uma educação de qualidade: o acesso às expressões culturais, às tecnologias da comunicação e da informação, ao trabalho decente, enfim, ao desenvolvimento humano.

Para buscar essa educação de qualidade socialmente referenciada³² é indispensável a profissionalização dos educadores. Esta, aliás, é a compreensão dos organizadores da Confitea 2016 ao propor a Roda de Conversa *Boas Práticas de Valorização dos Profissionais da Educação (Piso, Carreira e Formação) ao Longo da Vida*. De fato, os elementos constitutivos da valorização são imprescindíveis e indissociáveis. Eles são exigíveis para todas as etapas e modalidades da educação básica.³³

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), como o próprio nome expressa, organiza um segmento de trabalhadores; no caso, os da educação básica pública. Portanto, o termo **trabalhador** indica pertencimento de classe em um ramo de atividade que inclui professores, funcionários da educação, pedagogos, especialistas, ou seja, diversas funções no universo das escolas, redes e sistemas educacionais. Já a expressão **profissional da educação** é entendida pela Confederação como o trabalhador, devidamente, habilitado para a função que exerce. Por isso, a CNTE teve participação efetiva no debate que culminou com a incorporação do conceito de profissional da educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da Lei nº 1.014, de 2009:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009).

A Lei antes referida abrange todos os profissionais da educação básica, inclusive os funcionários da educação habilitados em nível médio ou superior. Esse reconhecimento só foi possível após a criação da área de Serviços de

32 Conceito ampliado da expressão “qualidade social” com o qual entidades científicas, acadêmicas, sindicais, estudantis e movimento social que organizaram os Congressos de Educação dos anos 1990 (Coned) se contrapuseram ao conceito de “qualidade total” então concebido pelos defensores de políticas neoliberais na educação.

33 A autora entende que formação, carreira e salário também são elementos constitutivos da valorização profissional dos profissionais da educação superior, mas suas investigações estão direcionadas à educação básica.

Apoio Escolar, a 21ª dos cursos de técnico de nível médio; por isso, ficou conhecida como habilitação 21 (BRASIL, 2005). Na sequência, a mobilização do segmento de funcionários conseguiu disseminar o curso Profucionário, projeto desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) e Universidade de Brasília (UnB) com a participação da CNTE. Na justificativa, os responsáveis pelo curso, destacam o papel educativo dos funcionários no ambiente escolar.

As mudanças sociais, que provocaram a universalização do acesso à escola, também induziram a universalização do trabalho, que hoje atinge homens e mulheres, retirando dos pais e mães a grande parte da responsabilidade pela educação de seus filhos, pela formação das novas gerações. Assim, a escola, de espaço de ensino-aprendizagem, concentrado na sala de aula, passou a ser espaço educativo, com múltiplas tarefas, várias delas a cargo não dos professores, mas dos outros funcionários, também, forçosamente educadores. (BRASIL; UnB, 2005, p. 4).

Embora a profissionalização de funcionários em nível médio ainda não tenha atingido a maior parte dos trabalhadores, a formação em nível médio provocou uma demanda por educação superior. Em 2015, foi concluído o primeiro curso superior de tecnologia em Processos Educacionais, em Rio Branco. Aliás, junto com Mato Grosso, o estado do Acre destaca-se por abraçar as propostas dos sindicatos de trabalhadores em educação e da CNTE.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado na Conferência Nacional de Educação (Conae) e transformado na Lei nº 10.005, de 2014, prevê, entre outras metas, “fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério” (BRASIL, 2014). Ao mesmo tempo, estabelece o prazo de um ano, a partir da vigência da lei, para a articulação de uma política nacional de formação dos profissionais de educação de outros segmentos que não os de magistério; no caso, os funcionários da educação.

As políticas públicas são fruto de um permanente embate sobre o papel do Estado e as responsabilidades de seus agentes, os governos. O PNE também se insere nesse contexto de luta de classes, e seus avanços e limitações expressam essa relação. Em linhas gerais, as metas para a formação de professores expressam a visão dos setores que se posicionaram na Conae em defesa da educação como direito.

Nesse sentido, a população de zero a cinco anos é merecedora de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços conceituais e metodológicos ligados ao processo de ensino-aprendizagem. Por isso, o PNE apresenta a meta de formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior.

Do mesmo modo, a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial apresentam demandas novas, como salas de recursos multifuncionais e alfabetização em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Tais necessidades somente serão atendidas com investimentos materiais e tecnológicos e, sobretudo, com a formação inicial e continuada de professores com conhecimento linguístico e de novas tecnologias educacionais.

No que se refere à temática da Confitea, a educação de jovens e adultos, o PNE estabelece a meta de elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos de forma a alcançar, no decênio, 12 anos de estudos. Destaca, sobretudo, as desigualdades que afetam as populações do campo, as de menor renda e a afrodescendente. O Plano prevê a implementação de programas de educação para os segmentos populacionais que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial. Isso supõe, inclusive, a busca ativa de jovens fora da escola.

Para todas as etapas e modalidades da educação básica, o PNE assegura aos professores a formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura na respectiva área de atuação. A meta para pós-graduação é de 50% até o fim da vigência do Plano. A formação inicial é a primeira condição para o pleno exercício profissional. Contudo, a necessidade de atualização permanente e o próprio princípio de educação ao longo da vida – introduzido no debate internacional pela UNESCO – exigem uma política de educação continuada. Esta, por sua vez, deve articular-se à carreira, outro elemento fundamental de valorização profissional. O PNE recomenda que os planos de carreira estaduais, do Distrito federal e dos municípios prevejam licenças remuneradas e incentivos para a qualificação profissional, inclusive em nível de mestrado e doutorado.

A CNTE entende que um avanço necessário é a instituição do ano sabático, reatando os laços entre a escola e a agência formadora, cujas experiências de iniciação, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), são positivas, mas precisam ser secundadas por outras políticas públicas. Claro está que a formação abrange um conjunto de condições, entre as quais a atualização em matérias de interesse formativo, cultural e sócio-político.

Acesso a cinema, teatro, exposições, livros, revistas, mídias alternativas, são elementos importantes para aprofundar conhecimentos e ampliar a visão de mundo dos educadores.

Se a formação ocorre em vários espaços, é inegável que seu *locus* é a escola e o projeto político-pedagógico. Por isso, a previsão de tempo de elaboração coletiva deve constar da jornada de trabalho e na carreira. Esse, aliás, foi um dos grandes resultados paralelos obtidos na conquista da lei que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério da educação básica pública (PSPN), consubstanciado na Lei nº 11.738, de 2008: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008). Em um evento ocorrido durante a mobilização pela aprovação da lei, uma professora pediu a palavra para dizer que esse parágrafo representava a “redenção” dos professores do currículo por atividades (que preenchiam toda a jornada com horas-aula).

A carreira é um importante instrumento corporativo de valorização profissional. Contudo, é mais do que isso: representa o direito da sociedade a ter estabilidade no serviço público como uma das condições para qualificar a educação. Assim, os passos institucionais e políticos dados na direção de estabelecer diretrizes nacionais de carreira para os profissionais da educação – professores e funcionários – precisam avançar ao longo do decênio. Sem isso, continuarão as ameaças de precarização das relações de trabalho e a terceirização de funcionários da educação por parte de muitos estados e municípios.

Quanto ao PSPN, sua importância para os profissionais da educação brasileiros equivale à instituição do salário mínimo nos anos 1940. Antes dele, cada estado e município estabelecia sua política e praticava valores diferenciados. A importância do Piso está, pois, no seu conceito, de “valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais” (BRASIL, 2008). Isso representa um patamar sobre o qual os profissionais da educação e a sociedade poderão buscar novas perspectivas de acesso qualificado e de permanência na educação pública básica.

O PNE considera que o PSPN é fato consumado, não obstante as dificuldades que persistem para sua implantação. Por isso, propõe um fórum permanente entre os entes federados – União, estados e municípios – e os trabalhadores em educação para “acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica” (BRASIL, 2014). Sem ignorar as dificuldades de muitos estados e

municípios, recomenda assistência financeira da União para a implementação de políticas de valorização, especialmente o piso salarial.

A Roda de Conversa *Boas Práticas de Valorização dos Profissionais da Educação (Piso, Carreira e Formação) ao Longo da Vida* é uma oportunidade para o movimento sindical expor seu trabalho, examinar seus limites e potencialidades no diálogo com outros atores. Talvez, para o movimento, cuja característica é estar em movimento – com perdão da redundância –, seja difícil precisar algumas práticas. Por isso, parece mais adequado reforçar as bandeiras em torno das quais os trabalhadores se organizaram e se mobilizaram para concretizar propostas e disputar conceitos.

Algumas das mais importantes políticas públicas de valorização profissional são fruto do debate dos trabalhadores em educação em seus congressos e instâncias deliberativas, sempre procurando a sustentação teórica da academia, de parcerias constantes e eventuais e de seus próprios formuladores. Assim ocorreu com o conceito de piso salarial profissional nacional, pensado, inicialmente, como piso salarial nacionalmente unificado; com a proposição de carreira unificada; com a defesa do ano sabático; com a abrangência do conceito de profissional da educação; com a composição da jornada vinculada à carreira, salário e ao projeto político-pedagógico da escola; com a atribuição de funções educativas a todos os atores que atuam no espaço escolar, entre outras.

Por seus próprios meios ou em parceria com universidades e outras instituições, a entidade realiza investigações para orientar suas políticas, de acordo com a realidade de sua base social. Outra contribuição do movimento está em sua política editorial. Além de cadernos temáticos, publicações sobre gênero, etnia, direitos humanos e outros temas, a CNTE mantém a revista *Retratos da Escola*, periódico de caráter científico voltado, prioritariamente, para os profissionais da educação básica. Essas atividades são coordenadas pela escola de formação, Esforce, cuja principal produção é a revista.

A participação na Confitea é uma oportunidade de identificar as lacunas e os limites da ação sindical em relação à educação de jovens e adultos. Trata-se de sujeitos que tiveram negado seu direito no passado, não atendido plenamente no presente e, por isso, potencialmente, comprometido no futuro. Trazer essa realidade para o centro do debate nacional e internacional responsabiliza a todos para buscar respostas e para elaborar novas perguntas para a educação ao longo da vida.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 3 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1>. Acesso em: 3 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jun. 2014 – Edição extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 3 mar. 2016.

BRASIL. CNE/CEB. *Resolução nº 5, de 22 de novembro de 2005*. Inclui, nos quadros anexos à Resolução CNE/CEB nº 4/99, de 22/12/1999, como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla_resol05.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação; Universidade de Brasília. *Projeto do curso de Profissionalização dos Funcionários da Educação – Profuncionário*. Brasília: MEC, UnB, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/valtrabedu_cur.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2016.

UNESCO. *Marco de Ação de Belém*. Brasília: UNESCO, MEC, 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2016.

Formação de formadores de EJA

Luis Eduardo Alvarado Prada

A educação como processo de ensino-aprendizagem implica um mediador para o processo acontecer. Na educação formal, esse mediador costuma ser um profissional, ou seja, um professor. Entretanto, na educação das pessoas jovens e adultas – ou EJA, como comumente é entendida – esse processo acontece de modo informal e nem sempre o mediador é um profissional. Há casos em que, na EJA, quem desenvolve as atividades educativas são educadores voluntários, ou profissionais de outras áreas diferentes da educação, como enfermagem, trabalho social, antropologia, música, economia e, ainda, pessoas sem formação superior.

De qualquer maneira, tanto professores quanto educadores de EJA desenvolvem um trabalho educativo diferenciado pelo tipo de população, objetivos e conteúdos pertinentes a esse setor da educação. Essa situação permite perguntas sobre quem forma os formadores de professores de EJA, como se formam ou se preparam para exercer a docência mediando os processos de aprendizagem e, ainda, outras questões específicas sobre a formação continuada dos professores de EJA:

- Como esses professores ou educadores, em programas ou projetos que pretendem a educação contínua ou ao longo da vida, realizam sua própria formação continuada?
- Quando, em que espaços de tempo, onde, em que contextos e com que recursos esses professores realizam sua própria formação continuada?
- Quais as especificidades teórico-metodológicas da formação continuada dos professores de EJA?
- Como e o que aprendem sobre a EJA, em seu exercício profissional docente, os professores e seus formadores?
- Quais os interesses, as necessidades e as expectativas dos formadores de professores, da sociedade, dos políticos e das instituições de ensino superior no que concerne à formação continuada de professores de EJA?
- Quem elabora e como são elaboradas as políticas de formação de professores de EJA?
- De que modo (individual e/ou coletivamente) participam os professores de EJA no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação de atividades educativas que impliquem formação dos professores e seus formadores nesse setor da educação?
- Quem realiza e que atividades de formação são realizadas com o intuito de contribuir com o desenvolvimento profissional dos formadores de professores de EJA?

- As atividades de formação de formadores de EJA objetivam desenvolver processos de **construção coletiva** de saberes sobre esse setor da educação?

O questionamento principal é: como são formados os formadores de formadores?, do qual se deriva outra pergunta de alto significado, tratando-se destes formadores: como eles aprendem o relativo a sua profissão no exercício docente?

Para abordar essas questões, entendemos a educação como um processo, mediado por sujeitos (professores, no caso da educação formal) que viabilizam a interação de todos os participantes com seus distintos saberes, a fim de compreender e construir novos saberes-conhecimentos. Estes são construídos, no caso da escola, no confronto entre os conhecimentos universalmente sistematizados, colocados no diálogo pelo professor, e os do acervo da vida cotidiana, colocados por cada sujeito do coletivo escolar. Desse modo, o diálogo torna os saberes mútuos para o coletivo e nos permite compartilhar com Mariño (1991) o entendimento da educação como uma interação cultural, na qual se desenvolvem diálogos de saberes mútuos.

Nesses entendimentos, o processo educativo de pessoas jovens e adultas implica o reconhecimento do outro, ou dos outros, como sujeitos inseridos num contexto no qual a variedade de fios das relações dos participantes desse processo constituem a tecitura significativa dos saberes reconhecidos e possibilitam sua sistematização universal.

Mediar processos educativos de construção de saberes, fundamentados no e pelo diálogo coletivo e valorar os saberes dos outros significa compreender as múltiplas dimensões do ser e saber inseridas em legados históricos, contextualizados em grupos sociais (por exemplo: uma escola ou um grupo de EJA), cuja cultura está em contínuo movimento. A construção coletiva desses saberes leva a uma subjetivação mútua dos participantes e, com a continuação do processo, torna viável a subjetivação do coletivo como tal. Parafraseando Paulo Freire³⁴, entendemos que a formação dos formadores de professores não transforma a educação. A formação muda os formadores. Os formadores de formadores transformam a educação.

O reconhecimento dos formadores de formadores de professores de EJA é imprescindível para o desenvolvimento de processos educativos. O reconhecimento deles pelos diferentes setores da sociedade precisa também ser realizado por eles mesmos como formadores de formadores de professores, como pessoas adultas, profissionais com o mais alto título e no topo da pirâmide educacional sobre EJA, como detentores de conhecimentos universalmente

34 A famosa frase de Paulo Freire “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” é o epígrafe no cartaz e outros informativos da Cátedra Paulo Freire, organizada pela UNILA.

sistematizados, de saberes, como pesquisadores, e, principalmente, de seus conhecimentos de docência em EJA, construídos no exercício profissional.

O saber apreender continuamente é um saber imprescindível que precisa ser reconhecido pelos próprios profissionais formadores de formadores de EJA. Máxime quando uma das diretrizes principais da EJA é a “aprendizagem ao longo da vida”. Assmann diz que “vida é essencialmente aprender [...] Estar vivo é sinônimo de estar agindo como aprendiz [...] Todo sistema vivo precisa conhecer ativamente seu entorno para continuar vivo e agir” (ASSMANN, 1998, p. 35-36).

Aprender continuamente é um **saber**, uma competência, um objetivo, uma atividade inerente ao desenvolvimento profissional do professor. Mas o que é aprender? De acordo com Leontiev (1978), a aprendizagem é uma atividade cujos componentes estruturais são: necessidade, motivo, objeto, operação, ação e condições. Nesse sentido, no desenvolvimento das atividades de formação continuada e, por conseguinte, de aprendizagem dos formadores de professores de EJA, é necessário ter em conta todos esses componentes. Por exemplo, atender às necessidades de construir conhecimentos relativos a seu desempenho profissional de formadores, sejam eles de caráter geral, da área de trabalho, de metodologias de aprendizagem-ensino, de didáticas e/ou práticas de ensino-aprendizagem; atender a necessidades de reconhecimento e desenvolvimento como profissional de EJA; viabilizar sua formação, principalmente no que se refere ao tempo, aos espaços e ao financiamento ou a situações socioeconômicas; reconhecer o contexto do cotidiano de seu trabalho docente; e, ainda, atender às necessidades de melhorar as situações e modos de viver bem como ser humano coletivo, no *status* de sua profissão.

O levantamento de necessidades e interesses para a formação continuada de formadores de formadores e a construção da proposta “PROJETO Curso de Especialista em Formação de Formadores de Professores: Políticas e Educação de Jovens e Adultos” (ALVARADO PRADA, 2014)³⁵ para atender às necessidades evidentes dessa formação permitiram elaborar uma listagem de sugestões de temas de estudo para serem estudados no curso, que tem como objetivo

contribuir ao desenvolvimento de políticas educacionais, mediante a formação de formadores de professores de jovens e adultos para que esses profissionais construam concepções teórico-metodológicas, cujos fundamentos

35 Foram elaboradas várias versões do projeto do curso (2011, 2012, 2013, 2014) com o intuito de atualização e adequação a exigências administrativas. Sua elaboração foi realizada em convênio com OEI, O MEC, UNILA-IMEA. Desde 2014 está aprovado institucionalmente pela UNILA e em espera de financiamento.

sejam alicerce de suas atividades e, por sua vez, viabilizem esse desenvolvimento em diversos contextos da América Latina e do Caribe (ALVARADO PRADA, 2014).

Esses temas de estudo, cuja lista apresentamos a seguir, são entendidos dentro da proposta aqui mencionada como eixos de conteúdos,³⁶ dos quais se derivam pesquisas cujas metodologias implicam a participação, a construção coletiva (por exemplo, a pesquisa coletiva),³⁷ a pesquisa-formação e todas aquelas que visem à construção de saberes docentes mediante a transformação da realidade.

Tais eixos constituintes dos conteúdos do curso proposto e, por conseguinte, de projetos de pesquisa estão orientados para estudar:

1. **História da formação de professores** e, concretamente, de formadores de professores de jovens e adultos nos âmbitos internacional (América Latina e demais países parceiros), nacional, estadual, municipal, e outras divisões político-administrativas, permitindo observar as especificidades, semelhanças e diferenças para depois desenvolver projetos comuns entre grupos de estudo, grupos políticos, países e outros;
2. **Concepções e práticas da formação de professores de jovens e adultos** e suas relações com práticas e concepções de integração, cidadania, participação cidadã, interculturalidade, interdisciplinaridade e construção de coletivos;
3. **Políticas/legislação de formação de professores** na América Latina e no Caribe. Levantamento, sistematização, socialização da legislação, de políticas e de **experiências de formadores de professores de jovens e adultos**;
4. **Instituições e/ou órgãos** que desenvolvem a formação de formadores de professores de jovens e adultos;
5. **A caracterização do público-alvo** da EJA, como camponeses, agricultores, indígenas, comerciantes, presidiários, artistas, artesãos, trabalhadores em geral, jovens desempregados, profissionais do setor de serviços, professores e das diversas categorias profissionais;
6. A alfabetização, o ensino fundamental e médio para jovens e adultos, tanto na **escola noturna** quanto no ensino supletivo;

36 Entendemos conteúdo como um conjunto de conceitos, habilidades, destrezas, competências, hábitos, valores e não apenas lista de temas.

37 Pesquisa coletiva é uma modalidade de pesquisa que temos desenvolvido ao longo de três décadas, principalmente na formação continuada de professores de todos os níveis da educação, do infantil até a pós-graduação e a formação de formadores de professores. Mediante seu desenvolvimento temos construído conceitos de pesquisa-formação, construção de dados, construção de coletivos, entre outros (ALVARADO PRADA, 2016, 2008).

7. **Metodologias e didática** no ensino-aprendizagem de jovens e adultos (Andragogia);
8. **Aprendizagem** dos formadores de formadores dos professores, dos professores, das pessoas jovens e adultas e do coletivo;
9. Metodologias de estudo e trabalho coletivo e para a **construção de coletivos**;
10. Metodologias de **pesquisa-formação** com formadores de professores e com jovens e adultos;
11. A valorização da **cultura**, das **artes** e das **ciências na formação de professores de jovens e adultos**: poesia, cinema, cozinha, música, dança, museu;
12. A valorização dos **saberes dos professores** e confrontos com os “conhecimentos universalmente sistematizados”;
13. A formação de professores de pessoas jovens e adultos para a **integração**;
14. A formação para cidadania universal e a **mobilidade** social;
15. A educação de adultos para a **cidadania**, a **integração**, a interdisciplinaridade, a interculturalidade e a formação **política**, entre outras;
16. A formação como habilitação técnica para **trabalhadores**, tais como motoristas, faxineiros, pedreiros, vendedores de rua e serviços diversos;
17. EJA e educação para a saúde, a economia a solidariedade, o cuidado do meio ambiente, etc.;
18. EJA e educação para o uso de novas **tecnologias**: computador, diversas mídias, eletrodomésticos, ferramentas e outros;
19. Caracterização dos formadores de **professores**, e dos professores de jovens e adultos;
20. Outros.

Uma modalidade de pesquisa de tipo qualitativa que tem permitido desenvolver projetos de formação de professores é a Pesquisa Coletiva, cujos fundamentos teóricos e metodológicos orientam para a pesquisa como processo formativo e vice-versa. Essa modalidade de Pesquisa se desenvolve com a construção de coletivos que têm como base grupos, informais ou formais, como os compostos de todas as pessoas que têm relação com instituições educacionais, escolares e/ou universitárias ou que fazem parte delas.

Nesse entendimento, o coletivo é muito mais que uma soma ou um grupo esporádico ou aleatório de pessoas. Este é composto de pessoas que constroem relações se reconhecendo individualmente e como grupo no que diz respeito a necessidades, interesses, atividades, objetivos e outros elementos político-culturais comuns dentro de um contexto espaço-temporal determinado (ALVARADO PRADA, 2006). Em síntese, concordamos com Makarenko que, em seu Poema Pedagógico (2010), define o coletivo como “organismo social vivo, em que cada um de seus membros, nas suas relações com os outros, determinam responsabilidades individuais e coletivas” (MAKARENKO, 1985).

Consideramos que a proposta da pesquisa coletiva na formação continuada de professores de professores tem contribuído, e pode vir a ser um conceito e um método que viabiliza a transformação dessa formação dos formadores de professores de EJA, possibilitando em longo prazo uma cultura de participação e construção de propostas transformadoras com base nos saberes e do ser dos coletivos dos próprios proponentes, e, por conseguinte, realizadores dessas propostas.

Por fim, objetivamos desenvolver processos coletivos de formação de formadores de professores de EJA, e que estes se constituam coletivos de gestão de sua própria formação continuada.

Referências bibliográficas

- ALVARADO PRADA, L. E. Investigación colectiva: aproximaciones teórico-metodológicas. *Estudios Pedagógicos*. Valdivia, v. 39, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100009&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 12 jul. 2013.
- ALVARADO PRADA, L. E. Pesquisa coletiva na formação de professores. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 15, n. 28, 2006.
- ALVARADO PRADA, L. E. *Projeto Curso de Especialista em Formação de Formadores de Professores: Políticas e Educação de Jovens e Adultos*. Foz do Iguaçu: Unila, 2014.
- ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia, personalidad*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.
- MAKARENKO, A. *Poema pedagógico*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- MARIÑO, G. (Org.). *Del mesianismo y el populismo al diálogo de saberes*. Bogotá: Dimensión Educativa, 1991. (Aportes, 33).

EDUCAÇÃO (EM SAÚDE) PARA O ENVELHECIMENTO ATIVO

Programa Academia da Saúde e Educação ao Longo da Vida: contribuições ao debate

Danielle Keylla Alencar Cruz

Marta Azevedo dos Santos

Michele Lessa de Oliveira

Como disse Brandão (2007), ninguém escapa da educação. É fato que aprendemos em vários espaços e momentos, seja na escola, na convivência com os amigos, em casa, nas ruas; e que a educação reflete a cultura de um povo, de um país. O autor nos afirma a todo o momento que estamos sempre convidados a aprender, mesmo que não haja uma exigência, local ou material formalizado para tal fim. Poderíamos fortalecer essa concepção com a síntese: viver é aprender.

Nas palavras de Paulo Freire,

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas estas atividades [...]. O ser humano jamais para de educar-se (FREIRE, 1993).

Compreendemos que a Educação ao Longo da Vida vai ao encontro da disponibilidade ontológica de aprender e da possibilidade de os espaços e as relações interpessoais ensinarem. Sendo assim, entendemos ser possível estabelecer um diálogo entre a educação e a saúde e a importância dessa interação para a vida. Para tanto, vamos assentar esta discussão na Atenção Básica no Sistema Único de Saúde, que, no nosso entendimento, é o sistema de atenção à saúde mais favorável à interlocução entre saúde e educação.

A iniciativa destacada é o Programa Academia da Saúde. Lançado em 2011 pelo Ministério da Saúde, tem como principal objetivo contribuir para a promoção da saúde e produção do cuidado e de modos de vida saudáveis da população com a implantação de polos com infraestrutura e profissionais qualificados (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013). Foi elaborado com base em experiências similares em curso no país, que contribuíram para definição de sua estrutura e formato.

Como um serviço de saúde, as propostas do Programa estão diretamente relacionadas aos objetivos do Sistema Único de Saúde e ao papel da Atenção Básica, que implica contribuir na promoção da saúde e prevenção de doenças, favorecendo a acessibilidade dos usuários aos serviços de saúde e a integralidade, continuidade e resolutividade dos cuidados individual e coletivo.

O Programa Academia da Saúde pode ser implantado por todos os municípios brasileiros. Nesse processo, a primeira etapa é a construção do espaço para a realização de suas ações, denominado polo. O polo deve ser construído em território³⁸ coberto pela Atenção Básica a fim de promover o fortalecimento e a articulação entre os serviços. Um segundo momento, após a finalização da obra, é a solicitação do custeio ao Ministério da Saúde, na qual o município contrata ou disponibiliza um profissional de saúde de 40 horas ou dois de 20 horas exclusivo(s) para o Programa. Essas duas etapas finalizadas configuram a existência e o funcionamento do Programa em determinado município.

A operacionalização do Programa seria realizada essencialmente pelo desenvolvimento de ações relacionadas aos sete eixos previstos na Portaria nº 2.681/2013, que são:

1. práticas corporais e atividades físicas;
2. produção do cuidado e de modos de vida saudáveis;
3. promoção da alimentação saudável;
4. práticas integrativas e complementares;
5. práticas artísticas e culturais;
6. educação em saúde;
7. planejamento e gestão;
8. mobilização da comunidade.

Há orientações metodológicas para a definição e implementação dos eixos, compostas, em princípio, de duas etapas:

Etapa 1: elaboração conjunta do planejamento do polo entre o(s) profissional(ais) de saúde responsável(eis) pelo Programa e os profissionais da Unidade Básica de Saúde (UBS) de referência, ou seja, que está no mesmo território do polo construído. A resultante desta etapa é a definição das ações a serem implementadas no polo. Nesta etapa, recomenda-se levar em conta elementos como a análise de situação de saúde do território, que aponta de que as pessoas adoecem, ao que estão vulneráveis e as prevalências e incidências das principais doenças; processo de

38 O território de saúde da Atenção Básica caracteriza-se por ser uma área geográfica com aproximadamente 4 mil pessoas, atendida por uma equipe de saúde composta, em geral, de um médico, um profissional da área de enfermagem; um odontólogo; um técnico em consultório dentário e Agentes Comunitários de Saúde.

trabalho e outros programas de saúde em andamento no território. Um conjunto de ações deve ser a principal resultante desta etapa.

Etapa 2: apresentar e discutir com a comunidade o Programa Academia da Saúde, não apenas para divulgá-lo, mas para estabelecer canais de comunicação e participação de vários atores em sua implementação. Espera-se que nesta etapa o conjunto de ações previamente definido entre os profissionais de saúde seja ampliado com a disponibilidade e interesse da comunidade. Aqui são observadas as experiências da comunidade com ações relacionadas ao Programa; pessoas de referência para mobilização e articulação permanente e pessoas disponíveis para desenvolver atividades que potencializem o polo.

Todas as ações dos eixos do Programa são registradas no sistema de informação da Atenção Básica, por meio do qual é possível verificar qual a ação, o profissional que a desenvolveu, o polo onde foi realizada e quantas pessoas participaram. Com isso, pode-se dizer que há um monitoramento que permite identificar como está funcionando e quantas pessoas, aproximadamente, estão sendo beneficiadas com sua implementação.

Até o momento, há três formas sistematizadas de acessar os serviços e ações do Programa Academia da Saúde. São elas: a) usuário encaminhado pela equipe de saúde da UBS para complementariedade do cuidado. Ex: pessoa com hipertensão para a qual é recomendada a prática de atividade física e mudança nos hábitos alimentares; b) usuário encaminhado de serviços de média complexidade. Ex: usuário do Centro de Atenção Psicossocial – Transtorno ou Álcool e Drogas³⁹ – encaminhado pela equipe para realizar algumas atividades desenvolvidas no polo, com vistas à socialização e aprendizagem; c) usuário acessa o Programa de forma espontânea, por interesse próprio.

Este tema desafiador que nos foi proposto – Educação ao Longo da Vida – exige a discussão de elementos que perpassam a concepção e a implementação desse Programa. Considerando seu principal objetivo em relação à concepção de Educação ao Longo da Vida, sobre o que é necessário nos debruçarmos? Quais elementos ou componentes do Programa nos permite pensar que é factível um diálogo entre saúde, educação e vida? A seguir, tentaremos apresentar nossas reflexões a respeito dessas questões.

Podemos dizer que, ao sentar-se à mesa para estabelecer o diálogo com a educação, a saúde, considerando especificamente o Programa Academia da

39 Os CAPS são instituições destinadas a acolher pacientes com transtornos mentais (CAPS Transtorno) ou que fazem uso prejudicial de álcool e outras drogas (CAPS AD), estimular sua integração social e familiar, apoiá-los em suas iniciativas de busca da autonomia, oferecer-lhes atendimento médico e psicológico. Sua característica principal é buscar integrá-los a um ambiente social e cultural concreto, designado como seu “território”, o espaço da cidade onde se desenvolve a vida cotidiana de usuários e familiares.

Saúde, lança mão das bases teóricas da saúde coletiva, mas, sobretudo, da construção do processo saúde-doença ao longo da história e a implicação mútua dos contextos sociais, políticos, econômicos, entre outros, os quais são denominados Determinantes Sociais da Saúde. O construto teórico no qual se fundamenta esse Programa chama-se Promoção da Saúde.

Apesar do consenso sobre a polissemia do conceito de Promoção da Saúde, ela permite ser implementada visando ao desenvolvimento de capacidades locais que busquem melhorar as condições de saúde de forma perene, e não relacionada exclusivamente à doença e ao indivíduo. As condições objetivas de vida são o principal alvo de uma estratégia inspirada na Promoção da Saúde. Portanto, é certo não ser possível abordá-la sem considerar a autonomia dos sujeitos, o empoderamento, a intersetorialidade, a equidade, a governança, o território e as redes sociais; e essas “condições”, para serem denominadas Promoção da Saúde, estabelecem pontes com vários outros campos de conhecimento, entre eles a educação.

Assim como a educação, a saúde é um direito que deve ser assegurado pelo Estado. Isso implica a elaboração de instrumentos e processos que garantam o acesso de todos que necessitarem, prevendo o atendimento resolutivo e cuidados contínuos que objetivem controlar, diminuir ou sanar os problemas de saúde. Para tanto, rotineiramente são implantadas ou desenvolvidas, nacional e localmente, tecnologias que promovem o alcance desse objetivo. Essas tecnologias podem se referir ao processo de trabalho, à criação de novos programas, à melhoria do registro de dados e produção de informações, à reestruturação do território de cobertura da Atenção Básica etc. Como programa do SUS, o Academia da Saúde também está envolvido nesse processo de criação, construindo-se mutuamente.

Na saúde, o processo de elaboração de conhecimento, geralmente fomentado pela iniciativa de educação permanente para os profissionais e gestores do SUS, inclui a Atenção Básica no universo da educação formal. No entanto, não lhe confere essa identidade como definitiva, se considerarmos seus objetivos, formatação e operacionalização. Ao Programa Academia da Saúde cabe a mesma ponderação: a rigor, é um espaço e uma iniciativa de educação não formal. Mas sabemos que essa não é uma condição limitadora.

Como dito anteriormente, as ações dos eixos do Programa são registradas no sistema de informação da Atenção Básica, sendo possível verificar qual a ação e o profissional que a desenvolveu, verificando o tempo e os temas trabalhados nos encontros. Esse processo de monitoramento das ações pode ser também entendido como um momento de revisitar as ações do Programa, com objetivo de desenvolver o processo de educação permanente do profissional, orientando que ele estabeleça um papel de educador em saúde para o usuário do polo.

Para Gadotti,

[...] A educação é um dos requisitos fundamentais para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade. Ela é um direito de todo ser humano como condição necessária para ele usufruir de outros direitos constituídos numa sociedade democrática (GADOTTI, 2005).

O autor enfatiza que esse direito não é apenas o de estar na escola, mas o de aprender na escola. Avança na discussão destacando as educações formal e não formal. Destaca a primeira como representação máxima na escola e universidades, por exemplo. Já a educação não formal aconteceria nos demais espaços, sem o rigor e as características próprias do currículo e meritório da primeira. No entanto, Gadotti nos afirma que, considerando a intencionalidade, toda educação é formal. Nesta segunda reflexão, a diferença centra-se no cenário ou lugar. Por exemplo, a formalização da escola e a informalidade da cidade, de um local ou de um programa.

Reconhecemos que na educação não formal o espaço e o tempo são categorias importantes para garantir as intencionalidades previstas na idealização de uma iniciativa, que nesta discussão é o Programa Academia da Saúde (GADOTTI, 2005). Destacando a categoria tempo, há na gestão do Programa em foco forte preocupação com o processo e os resultados deste na saúde de seus usuários e na melhoria do ambiente onde as pessoas vivem, crescem, adoecem e morrem. Nesse caminho, o tempo torna-se essencial para a produção de resultados e é abordado como “tempo pedagógico”. Nesta direção, existe um processo de ensino-aprendizagem entre o profissional e o usuário, a fim de que este último construa seu processo de autonomia e empoderamento com as relações que o cercam e com os determinantes sociais de saúde.

Certamente não estamos discutindo o tempo pedagógico sob a égide de um currículo ou seriação, mas como o tempo necessário para produzir conhecimentos, que, por sua vez, impliquem mudanças perenes na vida das pessoas. De maneira mais diretamente relacionada ao sujeito e coletividades, seria o tempo necessário à mudança ou a construção de modos de vida favoráveis à saúde. De maneira ampliada, trata-se de pensar sobre o tempo necessário para promover articulações e enlaces que provoquem a melhoria das condições objetivas de vida. Em forma de perguntas, teríamos: Qual a duração necessária das atividades desenvolvidas no Programa Academia da Saúde para promover as mudanças positivas ou a tomada de consciência do sujeito sobre sua saúde e seu corpo? Quais metodologias facilitariam a apreensão de conhecimentos e a construção de outros fortemente implicados na realidade do sujeito? Parece-nos que na educação não formal há maior liberdade para organizar, direcionar e valorizar esse tempo pedagógico.

Com base nessa discussão, agrega-se a responsabilidade de ser produzido o cuidado junto com o usuário do Programa, objetivando a melhoria de sua saúde. Essa intencionalidade, diga-se, uma ação precípua do Academia da Saúde, não pode ocorrer paralelamente ao compromisso de educar. Então, tem-se o tempo pedagógico que organiza as ações e as atividades – não o contrário –, a vivência dos sujeitos, a valorização e a produção de conhecimentos “no fazer”, que, por sua vez, possibilitam a apreensão de saberes significativos para a vida daqueles que os vivenciaram ou criaram. Esses “saberes” são passíveis de serem resignificados pelo sujeito nos vários contextos; para ele fazem sentido, portanto, lhe pertencem.

Por fim, ressaltamos a estreita relação entre o Programa Academia da Saúde com as intencionalidades de uma Educação ao Longo da Vida, reconhecendo o primeiro como iniciativa e espaço essencial para a formação dos sujeitos, para além dos interesses sanitários: conforme mencionado anteriormente, os Determinantes Sociais da Saúde exigem ampliação do escopo das intervenções, que transcendam a doença e vislumbrem os sujeitos e seus contextos de produção da vida.

Assim, podemos dizer que o espaço não formal de educação tem potencial para instrumentalizar as pessoas, cumprindo seu papel na perspectiva de uma Educação ao Longo da Vida.

Parafraseando Paulo Freire no livro “Educação e mudança” (2014), a educação é possível para o ser humano porque ele é inacabado, e, ao educar-se, deve ser o sujeito desse processo. A responsabilidade de centralizar os sujeitos neste desenvolvimento para a vida é responsabilidade da escola e dos espaços não formais, como o polo do Programa Academia da Saúde. E esse deve ser um compromisso político.

Referências bibliográficas

BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos).

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria n. 2.681, de 7 de novembro de 2013*. Redefine o Programa Academia da Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2681_07_11_2013.html>.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Política Nacional de Atenção Básica*. Brasília, 2012. (Série E: legislação em saúde).

CRUZ, Danielle K. A.; MALTA, Deborah C. Práticas corporais e atividade física no Sistema Único de Saúde: das experiências locais à implementação de um programa nacional. In: BENEDETTI, Tânia, et al. (Orgs.). *A formação do profissional de educação física para o setor saúde*. Florianópolis: Postmix. 2014. p. 23-50.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. A questão da Educação Formal e Não formal. In: IDE. *Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?* Sion (Suisse): Institut International des Droits de l'Enfant, 18-22 oct. 2005. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/estrutura_politica_gestao_organizacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf>.

Educação em Saúde para o envelhecimento ativo

Kenio Costa Lima

Pensar em educação em saúde voltada para o envelhecimento ativo nos remete a refletir e revisitar alguns conceitos-chave. O primeiro deles é o do envelhecimento ativo. O que vem a ser o tão propalado envelhecimento ativo? Quais suas bases? A quem interessa?

De acordo com o documento intitulado “Envelhecimento ativo: uma política de saúde”, cuja versão em português foi publicada no ano de 2005 com base na tradução do documento escrito pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2002, envelhecimento ativo se refere ao termo que designa o processo de conquista de uma vida mais longa, acompanhada de três pilares básicos e fundamentais: saúde, participação e segurança. Tal conceito pode ser atribuído a indivíduos e a coletividades, e estimula as pessoas a perceber seus potenciais para o alcance de um bem-estar físico, social e mental durante o curso da vida, em consonância com suas necessidades, desejos e capacidades. Paralelamente, propicia proteção, segurança e cuidados quando necessários (WHO, 2005).

Nesse sentido, pensar em envelhecimento ativo significa pensar em como viver com qualidade os anos a mais conquistados ao longo de décadas. Significa, mais do que isso, oportunizar que as pessoas que vivem o curso da vida envelheçam com dignidade, respeito, independência, autonomia, solidariedade, autorrealização, participação e assistência. No entanto, para isso, políticas públicas que não sejam reais apenas teoricamente necessitam ser postas em prática e os direitos sociais de todo ser humano necessitam ser garantidos e respeitados.

Para isso, de acordo com Jarbas Barbosa da Silva Júnior (2005), secretário de vigilância em saúde à época da publicação da referida versão em português do documento da OMS,

O Programa do Ministério da Saúde ‘Brasil Saudável’ envolve uma ação nacional para criar políticas públicas que promovam modos de viver mais saudáveis em todas as etapas da vida, favorecendo a prática de atividades físicas no cotidiano e no lazer, o acesso a alimentos saudáveis e a redução do consumo de tabaco. Estas questões são a base para o envelhecimento saudável, um envelhecimento que signifique também um ganho substancial em qualidade de vida e saúde.

O “Brasil Saudável” proposto parece não ter saído do papel. Políticas públicas importantes foram esboçadas; entre elas, destaca-se a Política de Segurança

Alimentar e Nutricional (2004) visando à garantia da alimentação adequada e saudável; a Política Nacional de Controle do Tabaco (2006a), que objetivava fazer a regulação dos produtos do tabaco e fiscalizar o cumprimento da legislação nacional, além de integrar a vigilância epidemiológica dos agravos que têm o tabaco como fator de risco; a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa (2006b), a qual propunha garantir atenção adequada e digna à população idosa brasileira; e a Política Nacional de Promoção da Saúde – PNPS – (2006c), que enseja a qualidade de vida e a redução de vulnerabilidade e riscos à saúde relacionados aos seus determinantes e condicionantes – modos de viver, condições de trabalho, habitação, ambiente, educação, lazer, cultura, acesso a bens e serviços essenciais (BRASIL, 2004, 2006a, 2006b, 2006c). A PNPS traz no seu corolário vários aspectos já propostos por outras políticas e seria o guarda-chuva de todas elas. No entanto, a execução dos princípios e ações que regem tais políticas não foi posta em prática (BRASIL, 2006c).

Para além disso, muito do que fora previsto e poucas vezes conquistado vem sendo perdido paulatinamente. As pessoas que envelhecem nesse país e no seio de nossa sociedade são diuturnamente desrespeitadas, agredidas, alijadas de uma vida digna com autonomia e independência, pelo simples fato de lhes ser tolhido o direito de serem cidadãos em sua plenitude. Faltam-lhes assistência à saúde, moradias dignas, acesso a alimentos saudáveis, faltam rendimentos e, quando esses existem, em muitas situações lhes são subtraídos.

Aos já envelhecidos, aqueles que ultrapassaram a barreira cronológica dos 60 anos, os direitos salvaguardados são mínimos. O que há de cidadãos neles? Contribuições previdenciárias ao longo de toda uma vida, poderem votar e serem votados, vozes enquanto vendem sua força de produção? Onde estão as propostas de envelhecimento ativo, considerando que estas são dissonantes da atual realidade em que vivemos, sem direito à saúde, educação, a uma vida digna?

A quem interessa reforçar o “paradigma do envelhecimento ativo” sob essas condições? Muitos são os interessados em manter a participação ativa das pessoas que envelhecem na sociedade, sobretudo aqueles que esperam abocanhar essa “nova” fatia de um mercado consumidor que os transformou em uma “terceira idade” atípica e excludente. Atípica por incluí-los em uma fatia populacional que não reforça e não situa esse grupo como cidadãos, mas sim como meros consumidores, não empoderados diante de suas reais condições de vida. Excludente por permitir incluir no seleto grupo da terceira idade apenas aqueles que se mantêm produtivos, compram, gastam e satisfazem à cartilha do capital. Os demais permanecem à margem, sem serem vistos nem lembrados.

Portanto, cabe a nós, gestores, educadores, profissionais de saúde, de assistência social e demais setores envolvidos diretamente ou não com as questões do

envelhecer repensarmos se não estamos reafirmando, por meio de uma macropolítica que não possui bases de sustentação, seu caráter excludente, reforçando uma lógica que, em vez de incluir, exclui. Uma macropolítica que encastela as pessoas que estão envelhecendo com muros altos e rígidos, tolhendo suas liberdades de escolha e de serem protagonistas de seu próprio espetáculo.

Uma das possibilidades de romper com determinadas questões seria pensarmos, como bem defendia Nietzsche (2011), em possibilitar a existência nos seres humanos de múltiplos estômagos, a fim de que ruminássemos de fato o que é importante para todos aqueles que envelhecem. Isso para que nós não tivéssemos como horizonte padrões inalcançáveis, infinitos. Como traz Bezerra Júnior (2010) em seu capítulo “a Psiquiatria e a gestão tecnológica do bem-estar”, que nos livrássemos do estar idealmente mais do que bem, exibir mais do que saúde, não se deixar envelhecer, se autossuperar sempre, nunca se acomodar ou se aposentar.

Ferraz (2015, p. 23-24) defende que “como na cultura somática saúde e bem-estar estão intimamente ligados à ideologia securitária, que se pauta pela prevenção de riscos, passa a ser demandada uma avaliação contínua de diferentes funções físicas e taxas de elementos bioquímicos do corpo, tanto em consultas médicas como na vida privada”. Ela segue defendendo que os produtos tecnológicos conduzem à privatização do cuidado com a própria saúde, que acompanha o desmonte do antigo Estado de bem-estar social (*welfare state*), nunca realizado no nosso país, e a proliferação de planos de saúde privados, os quais também estão em crise. Nesse sentido, a imposição de um *fitness* físico e cerebral tornou-se culturalmente disseminada, o que pode gerar sensações de inadequação, tristeza e impotência. Para isso, são oferecidas inúmeras “rubricas” psiquiátricas, assim como novos produtos da indústria farmacêutica.

Portanto, a fim de repensarmos o reproduzir sem refletir e explorar as potencialidades da lógica do envelhecimento ativo, podemos lançar mão de muitas ferramentas do processo educativo, sobretudo da educação em saúde, como parte integrante da promoção de saúde, isentos de amarras que dificultam o bem-estar daqueles que envelhecem.

Nesse sentido, uma das abordagens mais interessantes relativas à educação em saúde está pautada na educação popular em saúde, baseada nos princípios da filosofia Freiriana. Trata-se, portanto, de uma abordagem mais ampla e crítica, comprometida com a justiça social, com a equidade, onde os sujeitos são seres ativos na construção do processo educativo, alinhados a uma pedagogia dialógica, reflexiva e problematizadora.

Nessa concepção, de acordo com Assis, alguns princípios teórico-metodológicos que se coadunam com as concepções pedagógicas Freiriana são

a concepção de saúde como qualidade de vida; valorização da cultura popular e da sua interação com o saber técnico-científico; estímulo ao diálogo e a processos reflexivos; priorização de metodologias participativas; opção filosófico-política pela não opressão; compromisso com justiça social e o fortalecimento dos movimentos sociais; humanização, afetividade e prática voltada à afirmação dos sujeitos (ASSIS, 2005, p. 22-23).

Pensar em saúde como qualidade de vida é romper com a lógica cristalizada da conceituação de saúde como bem-estar físico, mental e social. É bem mais que isso, é buscar sua plenitude como cidadão e, no caso dos que envelhecem, é que passem pelas fases da vida com qualidade. Qualidade se traduz em vida em sua totalidade, englobando aspectos relacionados a saúde, moradia, trabalho, lazer, emprego, apoio social, acesso à informação, empoderamento comunitário e não apenas psicológico, como comenta Carvalho (2004) em seu artigo que versa sobre as contradições da promoção à saúde em relação à produção de sujeitos e a mudança social.

Empoderamento coletivo ou comunitário, conforme Carvalho (2004), diz respeito à qualificação política dos indivíduos e coletividades, para que estes intervenham sobre uma determinada realidade, inclusive em seus determinantes. Tal conceito difere do empoderamento psicológico que seria apenas o senso de controle sobre a própria vida, pautados na autoestima e em estratégias de solidariedade. Buscamos, portanto, o empoderamento coletivo das pessoas que envelhecem.

Seguindo essa mesma lógica, outro princípio importante é a valorização da cultura popular e de sua interação com o saber técnico-científico. Nesse sentido, faz-se mister compreender a realidade de cada ser que envelhece, valorizando os aspectos culturais daquele indivíduo, trazendo à discussão o conhecimento advindo do povo e estabelecendo um paralelo com o saber técnico-científico proveniente das academias. Busca-se pôr no centro do processo educativo o indivíduo que envelhece e todas as suas experiências de vida, os saberes que esses seres humanos trazem e produzem.

Ademais, estimular o diálogo e os processos reflexivos proporcionam um reconhecimento dos aspectos a serem trabalhados com o grupo dos que envelhecem. O diálogo traz consigo a riqueza das experiências vividas e a possibilidade de trocas dos que envelhecem em diferentes contextos. O processo

reflexivo visa situar os problemas como parte da realidade que necessita ser transformada e a partir do seu reconhecimento e ruminação, buscar soluções construídas coletivamente e legitimadas pelo grupo.

E como atingir tais objetivos? Por meio da priorização de metodologias participativas pautadas por intervenções coletivas e interdisciplinares. Faz-se necessário estabelecer estratégias didáticas que conduzam a uma transformação dos indivíduos socialmente inseridos no mundo, ampliando sua capacidade de compreensão e complexidade dos determinantes de ser saudável. Assim, o indivíduo se torna capaz de ampliar a visão sobre os fatores sociais e de saúde e se faz protagonista nos processos de saúde e doença (SANTOS et al., 2006). Ainda nessa lógica, Araújo e outros (2011) analisaram programas de promoção de saúde voltados ao envelhecimento saudável e concluíram que os grupos representam estratégia eficaz para a melhoria da qualidade de vida dos idosos.

Nessa concepção de modelo educativo, a opção filosófico-política pela não opressão é a desejada. O reconhecimento do ser que envelhece como agente ativo de todo o processo é fundamental e a liberdade dada a ele como dirigente de todas as ações voltadas ao envelhecimento ativo, tendo voz, vez e lutando pelos seus direitos são aspectos a serem trabalhados quando se almejam resultados práticos em prol de mudanças relativas à melhoria da qualidade de vida da parcela da população que envelhece.

No arcabouço da proposta educativa em saúde, também temos que destacar o compromisso com a justiça social e o fortalecimento dos movimentos sociais, uma vez que o empoderamento coletivo do grupo de pessoas que envelhecem, além de promover laços e solidariedade, estimula a coesão social e propulsiona a luta pelos direitos dos grupos que se mantiveram à margem da sociedade, excluídos e para os quais precisamos resgatar a dívida social histórica.

Todo o processo educativo deve ser pautado nos princípios da humanização, afetividade e prática voltada à afirmação dos sujeitos. Assim, o processo de construção de estratégias educativas em saúde voltadas aos que envelhecem deve centrar todos os processos na autoafirmação dos sujeitos como indivíduos que estão vivenciando seu processo de envelhecimento, sendo eles autores de sua própria história e escolhas, preservando-se a autonomia e a independência relacionada ao envelhecimento saudável.

Portanto, as luzes no fim do túnel advêm do encontro do que é necessário com o que é possível, permeados por uma autocrítica providencial. O que é necessário é que estejamos atentos às reais condições de vida dos milhões de brasileiros que envelhecem a cada ano e nos questionarmos se elas nos permitem um envelhecimento saudável. O que é possível é que sejamos capazes de resgatar a dignidade dessas pessoas, a cidadania que existe nelas e, assim, devolver-lhes

a esperança de uma vida digna, a despeito de anos de exclusão, dores e de morte social.

É preciso que saibamos que a atual necessidade de autocuidado depende da autovalorização de cada pessoa como ser singular e cidadão e que a participação popular tão requerida seja, de fato, um caminho na construção de políticas públicas e ambientais favoráveis à saúde (ASSIS, 2004).

Faz-se necessário edificarmos as propostas de ações educativas em saúde que empoderem os indivíduos que envelhecem, a fim de que possamos de modo contínuo interferir nos determinantes sociais do envelhecimento ativo, compreendendo que este é possível se repensarmos nosso saber fazer dirigido aos protagonistas de todo o processo: os cidadãos que envelhecem.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, L. F. et al. Evidências da contribuição dos programas de assistência ao idoso na promoção do envelhecimento saudável no Brasil. *Rev. Panam. Salud. Pública*, v. 3, v. 1, p. 88-85, 2011.

ASSIS, M. Envelhecimento ativo e promoção da saúde: reflexão para as ações educativas com idoso. *Revista APS*, v. 8, n.1, p.15-24, jan./jun. 2005.

BEZERRA JUNIOR, B. C. A psiquiatria e a gestão tecnológica do bem-estar. In: FREIRE FILHO, João. (Org.). *Ser feliz hoje: reflexões sobre o imperativo da felicidade*. Rio de Janeiro: FGV, 2011. p. 117-134.

BRASIL. Decreto nº 5.658, de 2 de janeiro de 2006. Promulga a Convenção-Quadro sobre Controle do Uso do Tabaco, adotada pelos países membros da Organização Mundial de Saúde em 21 de maio de 2003 e assinada pelo Brasil em 16 de junho de 2003 [internet]. Diário Oficial da União. Brasília, Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 3 jan. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5658.htm>. Acesso em: 7 mar. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. *Princípios e diretrizes de uma política de segurança alimentar e nutricional: textos de referência da II Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional*. Brasília: CONSEA, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria nº 2.528 de 19 de outubro de 2006*. Política nacional de saúde da pessoa idosa. Brasília, 2006b. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/prt2528_19_10_2006.html>. Acesso em: 7 mar. 2016

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria nº 687, de 30 de março de 2006*. Política nacional de promoção da saúde. Brasília, 2006c. Disponível em: <<http://www.saude.mt.gov.br/atencao-a-saude/arquivo/1404/portarias>>. Acesso em: 7 mar. 2016.

CARVALHO, S. R. As contradições da promoção à saúde em relação à produção de sujeitos e a mudança social. *Ciência e Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 669-667, 2004.

FERRAZ, C. F. Pensar e ensinar hoje: da remuneração à avaliação. In: FERRAZ, C. F. *Ruminações; cultura letrada e dispersão hiperconectado*. Rio de Janeiro: Garamond, 2015. p. 1-30.

NIETZSCHE, F. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANTOS, L. M. et al. Grupos de promoção à saúde no desenvolvimento da autonomia, condições de vida e saúde. *Rev. Saúde Pública*, v. 40, n. 2, p. 346-52, 2006.

SILVA JUNIOR, J. B. Prefácio. In: WHO. *Envelhecimento ativo: uma política de saúde*. Tradução Suzana Gontijo. Brasília: World Health Organization/Organização Pan-Americana da Saúde, 2005. p. 3-4.

WHO. *Envelhecimento ativo: uma política de saúde*. Brasília: World Health Organization/Organização Pan-Americana da Saúde, 2005.

O desafio da Educação na Terceira Idade

Lutiana de Cássia Gottfried Mott

A educação é um fator fundamental na formação crítica do idoso, é função determinante para que ele tenha qualidade de vida e condições de se manter ativo e consciente da sua própria velhice. Somente com a educação o idoso terá possibilidade de adaptação à sociedade e de reinserção no mercado de trabalho, passando a exigir mais respeito, dignidade e um compromisso sócio-político a propósito de seus direitos. O analfabetismo educacional ou intelectual impossibilita o indivíduo de interpretar uma informação que lhes é dada, tornando-os inaptos a exercer domínio sobre suas vidas.

A partir do momento em que é considerado um sujeito ativo, capaz de desenvolver atividades e desempenhar novos papéis na sociedade, o idoso, até então tido como frágil e incapaz, passa a ser um novo agente social. Dessa maneira, é necessário destacar que a educação na terceira idade representa um papel essencial na mudança de paradigma da velhice, trazendo à sociedade um idoso mais participativo.

O IBGE alerta que a estrutura etária do País está sendo modificada constantemente, destacando que o idoso é, hoje, uma parcela populacional expressiva em termos absolutos e de crescente importância na sociedade brasileira. Dessa constatação, pode-se concluir que é necessária uma série de novas exigências e demandas em termos de políticas públicas de educação e de saúde, para que tenhamos êxito na inserção ativa dos idosos na vida social. Desse modo, a educação para viver a velhice e conviver com idosos é uma necessidade indiscutível e inadiável.

A educação é condição primordial que habilita a terceira idade a propor novos planos e realizar projetos de vida, construindo, nessa fase, novas possibilidades de ser.

As ações educacionais devem envolver toda a sociedade. Sejam crianças, jovens, adultos ou idosos, o ideal é preparar, individual e coletivamente, a sociedade para viver com dignidade e plenitude a fase da velhice, principalmente pela constatação do aumento da expectativa de vida da população mundial.

É importante, ainda, ressaltar que existe uma legislação internacional incentivadora da proteção ao idoso. E, quando se fala em proteção, não há como não se referir à educação. Nesse sentido, a educação deve ser considerada em seu significado amplo: não somente sala de aula, mas todos os fatores que, constitucionalmente, garantem o acesso à cidadania de um indivíduo.

A Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA VI – O Marco de Ação de Belém, resultado do longo processo participativo de

mobilização e preparação nacional e internacional, que teve início em 2007, destacou a alfabetização de adultos, a inclusão e a equidade como objetivos a serem alcançados mundialmente. Destaca sua compreensão da natureza intersetorial e integrada da educação e aprendizagem de jovens e adultos, a relevância social dos processos formais, não formais e informais e sua contribuição fundamental para o futuro sustentável do planeta.

No Brasil, a maioria dos idosos compõe a parcela da população que, excluída da escola, fez crescer o número de idosos no grupo dos analfabetos no Brasil, passando de 34,4% em 1999 para 42,6 em 2009, e a escolaridade dos idosos brasileiros é ainda considerada baixa: 30,7% tinham menos de um ano de instrução. De acordo com o IBGE, essa parcela da população fica exposta a uma situação de fragilidade e precariedade social.

Mesmo com um número alto de idosos ainda excluídos da escola a educação é considerada direito fundamental, e deve ser o foco das políticas públicas destinadas aos idosos; entretanto, ainda não existe nenhuma política que faça referência exclusivamente à educação para a pessoa idosa. No Brasil, a legislação educacional contempla a Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental, médio e o Ensino Superior) e também as modalidades de ensino (ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos – EJA – educação indígena, educação especial, entre outras); mas, quando se pensa no idoso, este fica um pouco deslocado.

O idoso encontra-se incluso apenas em legislações específicas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, onde é citado somente dentro dessa modalidade. Apesar da inclusão do idoso na EJA, percebe-se que caracterizá-lo como adulto afasta todas as suas peculiaridades, além das diferenças conceituais e necessidades educacionais.

A necessidade de uma educação de qualidade para a população idosa aumenta consideravelmente a cada ano, sobretudo por meio de uma política pública destinada especialmente à terceira idade, isto é, por meio das formas de ensino já existentes, focalizando as necessidades de quem aprende e dinamizando a prática de quem ensina.

Nos países subdesenvolvidos, em 2005, os índices de envelhecimento começaram a se tornar mais expressivos, representando 7% da população com 60 anos ou mais. Esse índice foi considerado alto, lembrando que nesses países a pobreza e a miséria ainda são um grande problema social.

O envelhecimento é realmente um fenômeno global e, por esse motivo, merece atenção e políticas públicas voltadas especialmente à população idosa.

Furtado (1997) nos lembra de que a velhice proporciona mudanças gradativas no indivíduo, porém, isso não significa que ele se torne “inválido” ou

impossibilitado de praticar suas atividades cotidianas com o consequente afastamento da vida ativa.

Na sociedade atual faz-se necessário criar uma nova imagem da terceira idade, que seja capaz de associar a velhice a um processo natural da vida, como explica Salgado (1991).

Para Oliveira (2002), o idoso depara-se com uma maneira de agir e pensar já preestabelecidas, limitando todas as suas atividades na terceira idade: com efeito, nesta sociedade que visa o moderno a velhice é considerada a época em que ocorre o declínio físico e mental.

Na sociedade moderna em que vivemos, é nítido que o idoso ainda se encontra em situação de vulnerabilidade. São considerados improdutivos (os avanços tecnológicos muitas vezes os excluem do mercado de trabalho) e sofrem diversos tipos de preconceito, tanto na família, por não possuírem mais autonomia econômica e perderem os laços afetivos, quanto na sociedade, por não encontrarem sua função social e serem vítimas da exclusão.

De acordo com Stamato (2007), para que o idoso não sucumba aos estereótipos sociais de “seres dependentes e inúteis”, torna-se fundamental saber o que ele representa na sociedade e qual é seu papel social.

É preciso manter sempre ativo o processo de socialização do idoso, integrando-o na sociedade, definindo seu papel nela e mostrando sua importância. Desse modo, fica nítido perceber que os problemas relativos à velhice não se resolvem apenas com a melhoria da situação econômica e, sim, pela evolução cultural da sociedade, capaz de reconhecer o papel que o idoso pode desempenhar.

As características da pessoa idosa, sua história, os componentes culturais e religiosos, a vulnerabilidade imposta pelo processo de envelhecimento clamam pela adoção de propostas de políticas públicas compatíveis e adequadas, pois, sem dúvida, a passagem para a velhice é uma espécie de renascimento e existe um campo fértil para novas experiências.

Nota-se a necessidade de haver uma política pública que enfrente os processos excludentes, inserindo o idoso no mercado de trabalho e, se assim desejar, mesmo após a aposentadoria, reduzindo a zona de desfiliação entre os idosos, sua família e a sociedade em que vivem. Essa atitude faria com que sentissem parte da sociedade como atores sociais, capazes de lutar pelos próprios direitos e fazendo-se ouvir, buscando, assim, melhores condições de vida.

As políticas públicas para a terceira idade são essenciais para que haja melhorias nas condições de vida durante a velhice. Elas se constituem uma questão de cidadania, justiça e direito dos idosos. Para que novas políticas sejam criadas

torna-se necessário que toda a sociedade participe desse propósito, cobrando dos órgãos públicos o devido comprometimento com os idosos e também maior continuidade nos projetos desenvolvidos.

É importante destacar que as políticas públicas precisam ocorrer em conjunto e de forma independente nas esferas municipal, estadual e federal; além disso, é necessário que ocorra um maior incentivo à participação de empresas privadas nos investimentos em equipamentos e serviços de cultura, esporte e lazer, de modo a beneficiar não somente os idosos, mas a sociedade de em geral.

As políticas públicas devem então ser construídas e implantadas de maneira participativa e reivindicatória, a fim de possibilitar a superação da visão fragmentada e estreita que conduz a população a experiências alienadoras. O próprio idoso deve ser consultado durante o planejamento desses projetos, para que seus interesses sejam devidamente alcançados. Ele também precisa intensificar seu interesse e participação na política a fim de que possa, assim, ter maior influência nas decisões públicas, especialmente naquelas relacionadas ao apoio social aos idosos.

Os governos e a sociedade civil precisam preparar os indivíduos para a velhice, considerando que o envelhecimento nada mais é que um processo gradativo e natural. É necessária qualidade de vida, com a participação ativa na sociedade a que pertence. “A velhice é um tempo de síntese de todas as épocas anteriores do ciclo de vida” (SALGADO, 1991, p. 8).

O envelhecer é um fenômeno natural que deve ser construído permanentemente, superar dificuldades e conflitos integrando limites e possibilidades. “Envelhecer implica fazer elaborações sociais partindo de novos dispositivos histórico-sociais na determinação das diferenças” (NOVAES, 1997, p. 24).

De acordo com Gadotti (1984) a educação permanente é a necessidade de uma educação que se prolonga durante toda a vida, uma necessidade de continuar constantemente a formação individual. Complementando, Garcia (1994) ressalta que a ideia de totalidade é a que melhor exprime o ponto de partida da educação permanente, na medida em que focaliza o ser humano em toda a sua dimensão, imerso em uma realidade social.

Assim, a educação, além de ser um direito social básico e elementar, é o instrumento que irá permitir o exercício e a conquista do conjunto dos direitos e deveres da cidadania, que se ampliam a cada dia em contrapartida às necessidades do indivíduo e da dignidade humana.

Destaca-se que o exercício da cidadania é algo que envolve uma prática cotidiana constante; afinal, cidadania é também ter direitos. Além dos que foram mencionados anteriormente, há mais um: o direito a ter uma educação para saber quais são nossos direitos e exercitá-los (TOMAZI, 1997, p. 131).

O Brasil, preocupado com o crescimento da população idosa – considerando-se idosa a pessoa acima de 60 anos – elaborou a Política Nacional do Idoso, Lei 8842/94. De grande relevância para a sociedade, essa lei, no entanto, não alcançou a repercussão esperada e quase não se percebe sua implementação.

O Estatuto do Idoso, após tramitar durante sete anos no Congresso Nacional, finalmente foi aprovado pela Lei n. 10.741, de 2 de outubro de 2003, passando a garantir direitos capazes de melhorar a qualidade de vida das pessoas com mais de 60 anos no Brasil. Ao longo de seus 118 artigos, comporta uma legislação capaz de ensejar profundas mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas, visando o bem-estar das pessoas idosas no Brasil, destacando ainda a promoção de atividades educacionais, esportivas, culturais e de lazer.

Destaca-se a necessidade de que políticas públicas para idosos saiam efetivamente do papel, uma vez que leis protetoras ao envelhecimento ativo já existem. Acredito que é da competência do Governo Federal, respeitando a cultura de cada região, estimular ações a fim de aumentar a inclusão do idoso na sociedade, repassando para estados e municípios a responsabilidade pela execução dessas medidas.

É imprescindível a garantia de verba orçamentária específica para idosos na União, nos estados e municípios. Atualmente só existem programas assistenciais aos idosos, que não são obrigatórios. Essa situação seria modificada com a obrigação de previsão orçamentária para que se garantisse a execução das políticas públicas para os idosos. Acreditamos que somente assim teríamos respeitado o envelhecimento ativo de nossa sociedade.

Indispensável o despertar de mais atenção e investimentos do Estado e da sociedade civil para minimizar a precariedade de vida dos idosos. Políticas públicas permanentes e presentes em todo o território nacional são imprescindíveis para que tenhamos um porvir digno para nós, futuros idosos da sociedade.

Em termos técnicos e burocráticos, acreditamos que se faz necessária a criação de um Sistema Nacional de Educação e Proteção ao Idoso (SNEPI), modelo de gestão e de promoção de políticas públicas para o incentivo a educação relacionada ao envelhecimento ativo, que pressupõe a ação conjunta dos entes da federação (governos federal, estadual e municipal) para democratização do acesso a serviços para essa parcela considerável da população.

O Sistema Nacional de Educação e Proteção ao Idoso deve estar conectado ao Estatuto do Idoso, à Política Nacional do Idoso (PNI), ao CONFINTEA e ao Marco Político do Envelhecimento Ativo, estabelecendo diretrizes e ações de incentivo à promoção de políticas públicas de proteção para o envelhecimento ativo e educação ao longo da vida. Seu objetivo é organizar as políticas públicas de

maneira descentralizada, dando continuidade a elas independentemente de mudanças de governantes. Também visa a possibilitar mecanismos de gestão e de investimento mais transparentes, por meio do controle social dos recursos e das políticas implementadas.

Não se trata de uma inovação, muito pelo contrário: a ideia é semelhante aos sistemas nacionais de articulação de políticas públicas já conhecidos, como o Sistema Nacional de Cultura (SNC) e o Sistema Único de Saúde (SUS). Entre as semelhanças dos sistemas, estão os princípios e as diretrizes, a divisão de atribuições e de responsabilidades entre os entes da federação (governos federal, estadual e municipal), o repasse de recursos e a criação de instâncias de controle social.

Nesse sentido, os governos estaduais e municipais seriam convidados a aderir ao sistema, por meio de um acordo de cooperação federativa, uma convenção em parceria com o Governo Federal, em que se comprometam a trabalhar conjuntamente para desenvolver os componentes estruturantes do SNEPI. Seria assumido o compromisso em dar continuidade às políticas públicas nas três esferas do governo e a participação e responsabilização dos entes no desenvolvimento dessas atividades.

Tal organização, em forma de Sistema Nacional, é necessária para que vigore a Lei nº 12.213, de 20/01/2010, que institui o Fundo Nacional do Idoso, destinado a financiar os programas e as ações relativas ao idoso assegurando seus direitos sociais e criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade.

Com planejamento governamental, as verbas para execução das políticas públicas para idosos se daria por meio de transferência do fundo nacional para os fundos estaduais e municipais. Complementadas com seus fundos específicos, essas verbas executariam ações de promoção para o envelhecimento ativo, respeitando a característica cultural de cada região.

Importante destacar a função dos conselhos de políticas públicas para idosos; com efeito, além de acompanhar e avaliar sua execução, serão eles que irão elaborar as diretrizes para a formulação e a implementação da Política do Idoso, observadas as linhas de ação e as diretrizes conforme dispõe a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 (Estatuto do Idoso).

A Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994, que dispõe sobre a política nacional do idoso, também traça diretrizes a serem adotadas, complementando o que já se estabeleceu no estatuto do idoso.

Tendo ciência da complexidade e da morosidade para a construção de um Sistema Nacional de Educação e Proteção ao Idoso, devem ser realizadas ações

de curto prazo a fim de garantir um envelhecimento ativo para nossos idosos. Nesse sentido, sugere-se:

1. Criar alternativas para subsidiar a escola e para identificar os interesses de cada aluno idoso, a fim de melhor conduzir o ensino da leitura e da escrita;
2. Orientar as escolas a atuar com conteúdos específicos para essa faixa etária, estimulando o uso da internet e o interesse pelo novo;
3. Institucionalizar políticas públicas educacionais, que deverão ser incorporadas pelas agências formadoras como meio para sanar a lacuna que existe entre idoso e professor;
4. Estreitar relações com a sociedade, orientar as escolas para que o processo de ensino e aprendizagem do idoso esteja aliado à maturidade e ao saber acumulado dessa faixa etária; priorizar as experiências pessoais vividas como fonte de conhecimento;
5. Atender as singularidades que os idosos apresentam. O EJA necessita urgentemente ser reformulado a fim de atender a essa demanda educacional do idoso por conta de suas particularidades;
6. Criar políticas públicas educacionais em parceria com as agências formadoras, capazes de formar professores aptos para atuar com diversidade;
7. Adequar currículos e metodologias no ensino voltado para a terceira idade, a fim de oportunizar a apropriação da leitura e da escrita a este sujeito e de, quando vivenciada pelo idoso, seja capaz de fazê-lo sentir-se vivo e produtivo, ciente de que essa experiência de vida enriquece seu cotidiano;
8. Planejar e implantar políticas públicas, levando em consideração os princípios de educação em direitos humanos;
9. Sustentar políticas em que a pessoa idosa se reconheça como sujeito de direito sendo capaz de exercer e promover, respeitando suas individualidades e a de outros grupos sociais;
10. Orientar e nortear as escolas para que os espaços de aprendizagem sejam utilizados extrapolando o espaço físico, proporcionando diferentes interações entre o meio externo e o interno;
11. Estimular a escola para que não seja vista como algo estático, e sim como um ambiente democrático responsável pela elaboração e reelaboração de projetos pedagógicos;
12. Proporcionar políticas públicas que visem escolas em conformidade com o desenho universal e tecnologias assistivas específicas para o idoso;
13. Orientar as escolas sobre flexibilização curricular e flexibilização no tempo e horário, visando a atender as particularidades dos idosos;
14. Estimular a escola para que o conflito de gerações entre o aluno jovem e o aluno idoso proporcione a intergeracionalidade, estimulando a escola a

preparar o idoso para uma vida onde valores e crenças sejam respeitadas e possíveis problemas entre gerações sejam plenamente resolvidos no ambiente escolar, refletindo uma sociedade em constante crescimento em relação a resolução de conflitos;

- 15.** Proporcionar encontros pedagógicos Regionais, Estaduais e Nacionais para instrumentalizar e criar uma linha comum de ação que esteja em conformidade com as políticas nacionais do idoso, como o decreto nº 8.114 de 30 de setembro de 2013, que estabelece o compromisso Nacional para o Envelhecimento Ativo, e o capítulo V do Estatuto do Idoso;
- 16.** Oferecer oficinas pedagógicas para docentes que atuarão com idosos, construindo materiais didáticos e paradidáticos que atendam às necessidades desses alunos;
- 17.** Divulgar e apoiar as escolas no amplo conhecimento do capítulo V do Estatuto da pessoa idosa, assegurando que a educação, a cultura, o esporte e o lazer estejam disponíveis ao idoso.

Por ter realizado a última CONFINTEA e por ter oportunizado a discussão da educação no país em diversos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, mobilizando milhares de pessoas em encontros estaduais, regionais e nacionais a fim de discutir o estado da arte em educação de jovens e adultos, o Brasil tem o dever de colocar em prática todas as recomendações resultantes desses debates. As orientações do Marco de Ação de Belém oferecem diretrizes ideais e passíveis de ser executadas, resultando na busca de uma educação mais inclusiva e equitativa, principalmente para idosos.

Reiteramos que muitos avanços foram conquistados nesses últimos anos; porém, há evidente necessidade de organizar todas as ações realizadas no país, um sistema único que garanta a eficácia, a qualidade, a continuidade e o acesso de todos.

É necessário que sejam criadas políticas públicas que garantam a educação permanente ao longo da vida, a fim de que, ao chegar à velhice, o ser humano esteja preparado para enfrentar as dificuldades que essa etapa da vida proporciona.

O Sistema Nacional de Educação e Proteção ao Idoso é o meio para colocarmos em prática as políticas públicas específicas para os idosos. Somente com a união de esforços dos poderes legislativo, executivo e judiciário, de todas as esferas do país, bem como a participação da iniciativa privada será possível alcançarmos a eficiência na prática efetiva de políticas públicas para idosos – aqui se fala, especificamente, da educação ao longo da vida. Muito já foi discutido, e muito deverá ainda ser democraticamente debatido; porém, é hora de colocarmos em prática uma política pública que interfira positivamente na vida da população idosa e que, desde já, auxilie o envelhecimento ativo dos idosos que estão por surgir.

Referências bibliográficas

- BRASIL. *Estatuto do idoso*: Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. São Paulo: Sugestões literárias, 2003.
- FURTADO, E. S. Terceira idade: enfoques múltiplos. *Motus Corporis*. Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 121-135, 1997.
- GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- GARCIA, A. *Educación y envejecimiento*. Barcelona: PPU, 1994.
- IBGE. *Síntese de indicadores sociais*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2006. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=774>. Acesso em: 12 out. 2015.
- NOVAES, M. H. *Psicologia da terceira idade*: conquistas possíveis e rupturas necessárias. São Paulo: Fronyim, NAU, 1997.
- OLIVEIRA, R. C. S. Velhice: teorias, conceitos e preconceitos. *A Terceira Idade*. São Paulo, v. 12, n. 25, p. 38, 2002
- PALANGANA, Isilda C. Individualidade: afirmação e negação na sociedade capitalista. 2. ed. São Paulo: Sumus, 2002.
- SALGADO, Marcelo. *Velhice*: uma nova questão social. São Paulo: Sesc, 1991.
- STAMATO, C. *Modelo de banheiro domiciliar para idosos*: uma abordagem ergonômica. 2007. Dissertação (Mestrado em Artes e Design) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- TOMAZI, Nelson. *Sociologia da educação*. São Paulo: Atual, 1997
- UNESCO. *Marco de Ação de Belém*: relatório final da VI CONFITEA, Belém, 2009. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187787por.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2015.

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA, INCLUSÃO DIGITAL E NOVAS MÍDIAS

Educação, cultura e comunicação

Pola Ribeiro

Como me contou Antônio Bispo dos Santos, o nego Bispo, durante o Seminário Educação ao Longo da Vida, realizado pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) em Porto Seguro, em setembro de 2015,

não é possível nem pensar Educação sem Cultura. A proposta de Educação ao Longo da Vida precisa discutir a matriz cultural, civilizatória, senão é um 'adestramento'. Sem um referencial histórico, você não educa; você treina, adestra (NEGO BISPO).

Uma maneira de tornar realidade essa proposta de Educação é a Comunicação aberta, democrática e pública, com oportunidades para todos, dando voz a mais pessoas, abraçando a pluralidade e a diversidade. A Comunicação hoje se concentra em buscar só a audiência, não coloca o cidadão em primeiro lugar. É preciso conscientizar a população de que a Comunicação é um direito que garante suporte à Educação. A esse respeito, Bispo acrescentou: "Nos meios atuais de Comunicação a maioria dominante traçou, desenhou e executa uma liberdade de imprensa, que para eles é uma garantia, mas é excludente; o povo tem direito, mas não tem acessibilidade".

Isso tudo fica ainda mais claro neste novo contexto, num mundo em que a experiência de filmar não é mais privilégio de pouquíssimos. Todos filmam, mas todos têm sido alfabetizados na linguagem audiovisual pela comunicação privada, que ensina a lógica dos 30 segundos e que é maníaca por audiência. Então, o jovem filma sua própria intimidade para poder ter audiência. Ele aprendeu isso na televisão. Ele não entende as consequências disso. Outros organizam briga na escola porque, se filmarem, terão audiência. Ou assim imaginam. Pensar em como ensinar e mudar a "lógica dos 30 segundos" e da "audiência sem consequências" é importantíssimo.

Além disso, estamos em um momento de recomposição do campo público de televisão. Há um esforço de vários ministérios para o fortalecimento e a criação dos canais públicos da União – Saúde, Educação, Cultura e Cidadania. Este é um momento de luta, que começou com a formação da Empresa Brasil de Comunicação (EBC). Trabalhei no IRDEB dirigindo a instituição, dialoguei com o MinC na construção dos fóruns de TVs públicas, na constituição da TV Brasil etc.; portanto, já podia ver essa relação do MinC com a comunicação pública.

A política de cultura e de comunicação pública audiovisual que propomos na Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura (SAv/MinC) parte, portanto, de duas premissas:

1. aumento da utilização de equipamentos audiovisuais pela sociedade. O audiovisual está associado às manifestações políticas, sociais, culturais e econômicas da população brasileira.
2. a quase totalidade das obras cinematográficas – principalmente de longa-metragem – é realizada com recursos públicos, federais, estaduais e/ou municipais. Dessa maneira a SAv aposta, especificamente, em cinco projetos: Canal Cultura, Canal da Cidadania, Quero Ver Cultura, VOD Brasil e Observatório de Programação e de Conteúdos.

Canal Cultura

O Canal Cultura será um canal público de televisão que: tem como premissa a democratização do acesso a conteúdos culturais para toda a sociedade; prioriza a diversidade cultural brasileira; é comprometido com os diversos segmentos artísticos e culturais; dialoga com o setor audiovisual local e com as emissoras de interesse público.

Canal da Cidadania

O Canal da Cidadania pode estar presente em todos os municípios do Brasil. Faz parte do conjunto de canais públicos explorados por entidades da Administração Pública direta e indireta em âmbito federal, estadual e municipal, e por entidades das comunidades locais. Toda prefeitura pode ter seu Canal da Cidadania. Os pedidos de outorga podem ser feitos pelos municípios ao Ministério das Comunicações. Por meio da tecnologia digital, o Canal da Cidadania permite a criação de quatro TVs locais em cada cidade do país. Um mesmo canal pode conter quatro programações independentes: uma TV da Prefeitura, uma TV pública estadual e duas TVs comunitárias.

Em 2015, o Edital Comunica Brasil, parceria da Secretaria de Articulação Institucional com a Secretaria do Audiovisual, selecionou a prefeitura de Serra Talhada, município do sertão de Pernambuco, para receber equipamentos para a implantação de um Canal da Cidadania.

Quero Ver Cultura

Com o desligamento da televisão analógica e o estabelecimento definitivo da TV digital no Brasil, o Governo Federal distribuirá conversores de sinal para os 14 milhões de inscritos no programa Bolsa Família (com abrangência média de 60 milhões de pessoas). Os conversores do sinal digital (*set top box*) garantirão aos seus espectadores conteúdos importantes e interatividade. O Quero Ver

Cultura é um dos aplicativos a ser embarcado no conversor da TV Digital e que disponibilizará filmes nacionais de forma gratuita e atualizados periodicamente.

VOD Brasil

O projeto tem o objetivo de democratizar o acesso de conteúdos audiovisuais com incentivo de recursos públicos, em plataformas *online*. Maior plataforma *online* de conteúdos audiovisuais de governo. Interação com todo o Sistema MinC.

Observatório de Programação e Conteúdos

Organismo formado por entidades governamentais, TVs públicas, organizações ligadas à comunicação pública e ao audiovisual brasileiro. A coordenação cabe à Secretaria do Audiovisual. Para propor conteúdos e programações e acompanhar a produção das TVs públicas do país, o Observatório terá um Conselho Gestor. No início, é importante o mapeamento de pessoas já na estrutura da SAV (incluindo CTA_v e Cinemateca Brasileira) que tenham talentos e experiência em curadoria e programação, com objetivo de formar o primeiro núcleo de trabalho. O observatório propõe articular, acompanhar, mapear, trocar e organizar conteúdos audiovisuais visando a constituir curadorias e grades de programação que representem a diversidade cultural brasileira.

Entendemos que “educação ao longo da vida” é um conceito muito amplo; por isso, é interessante vinculá-lo à questão da comunicação pública de qualidade, a qual poderá dar escala social a conteúdos audiovisuais, didáticos ou não, que mostram, valorizam e reafirmam nossa diversidade cultural. Assim, é preciso incorporar os processos de comunicação na Educação, mais ainda quando pensamos nessa perspectiva de toda uma vida.

Inclusão digital e novas mídias: fins, meios e objetivos

Carlos Humberto Spezia

O rápido avanço tecnológico vivenciado pela humanidade nas últimas décadas aponta mudanças importantes nas relações do ser humano com seu meio. As novas tecnologias proporcionadas por *softwares*, aparelhos eletrônicos e aplicativos afetam de modo incisivo as ciências, as relações de trabalho, o acesso à informação, a sobrevivência das pessoas. A miniaturização de componentes eletrônicos, por meio dos avanços da nanotecnologia, faz-nos vislumbrar horizontes nem sempre imaginados, nem mesmo nos mais revolucionários contos de ficção científica. A Educação, evidentemente, não fica nem poderia ficar ileso a essas mudanças importantes.

Um primeiro impacto da tecnologia sobre a educação reside na rapidez do acesso a dados e informações. As trocas de correspondência e os cursos a distância em papel, próprios do século passado, hoje podem, por intermédio da internet, chegar aos mais longínquos rincões do planeta em tempo real, desde que haja investimentos adequados de implantação dessa tecnologia. Ao mesmo tempo, com mais facilidade do que as ferramentas do passado, as novas tecnologias podem ser adaptadas a diferentes contextos de aprendentes, seja de natureza etária, social, cultural ou mesmo individual, no caso dos portadores de necessidades especiais. As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) podem e devem ser usadas como recursos didáticos da educação em todos os seus níveis, da alfabetização ao ensino superior.

De acordo com Valente, o uso da tecnologia digital incentiva os alunos a interagir com os objetos de conhecimento de maneira mais rica. Entretanto, cabe ao professor, como mediador desse processo, apropriar-se definitivamente dessas ferramentas e mecanismos (VALENTE, 1999, p. 141).

Moran também comenta a necessidade de se educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução das pessoas (MORAN, 2000, p. 50). É essencial que os docentes e alunos compreendam as mídias para usá-las de maneira crítica e inclusiva.

As ferramentas tecnológicas comunicativas combinam a dimensão espacial com a sinestésica, em que o ritmo torna-se cada vez mais presente. Imagem, palavra e sons integram-se num contexto educacional-afetivo, contribuindo com a aprendizagem e respeitando os processos cognitivos individuais.

Vygotsky afirma que ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe necessariamente que esta seja relevante à vida, que as letras se tornem elementos da existência (VYGOTSKY, 1991, p. 133).

O uso das NTIC facilita a questão do letramento por meio de acesso a diversos materiais pedagógicos que integram o trabalho do professor e do aluno. O uso de uma tecnologia que se encontra presente na realidade do aluno facilita sua aprendizagem. Ninguém gosta de aprender algo desinteressante. Desse modo, cabe ao professor mergulhar nas modernas tendências tecnológicas em suas múltiplas facetas, para tornar o tão temido conteúdo programático mais amigável e interessante.

Utilizemos como exemplo uma aula de física no final dos anos 1970 – ou mesmo nos dias atuais –, em que o professor leciona circuitos elétricos e utiliza uma tecnologia bastante simples e usual: um diagrama para ilustrar como funciona o ascendimento de uma lâmpada. Uma tarefa rotineira que fazemos todos os dias ao ligar o interruptor de um dos cômodos de nossas moradias. Alguns alunos entenderão facilmente como o diagrama funciona na prática; outros, porém, menos interessados – ou mesmo por possuírem diferentes processos cognitivos de apreensão de conteúdos –, pouco ou nada entenderão do diagrama. Atualmente é possível, além da apresentação do desenho, ilustrar o circuito por meio de uma simples apresentação de diversos vídeos disponíveis na internet, nos quais poderemos assistir à montagem física desse circuito.

Se o professor deparar com uma realidade em que não exista conexão com a rede, ele poderá lançar mão de uma prática bem comunicativa, que não necessita sequer de computador. Nesse caso, tomam-se emprestadas as ferramentas da educação profissional. Sempre sob os cuidados do professor, distribui-se aos alunos uma lâmpada, três pedaços de fios 1,5 mm encapados, um interruptor e uma fonte de energia para que eles trabalhem em grupo, com objetivo de seguir o diagrama e fazer com que a lâmpada acenda.

Tomar emprestadas ferramentas de diversas fontes, sejam mais antigas ou de última geração tecnológica, enriquece o trabalho em sala de aula e o torna mais interessante e inclusivo. Obviamente faz-se necessário cuidadoso discernimento do docente quanto às escolhas desses materiais. Daí a necessidade do estudo constante dos professores em relação ao “novo”, mesmo que o novo esteja apenas travestido de elementos modernos.

Investir na aprendizagem de novas tecnologias é um exercício cerebral para os professores que seguem uma abordagem mais tradicional. Dessa maneira, estaremos ensinando aos alunos por meio de suas próprias ferramentas, que eles já dominam e apreciam. Tal prática se aplica desde a alfabetização até os cursos de pós-graduação.

Ao mesmo tempo que a escola não pode ignorar o que acontece em todo o mundo, também não podemos ignorar o uso de tecnologias não tão modernas como a conhecida lousa, cartazes coloridos, fotos, aparelhos de projeção, o contar

histórias, as conversas com os alunos etc. Ou seja, cabe ao docente a propriedade de discernir sobre as ferramentas que são possíveis, disponíveis e aplicáveis em sala de aula, inserida em diferentes contextos sociais, culturais e geográficos.

Há que se estar atento, sempre, à seleção das tecnologias disponíveis. Assim como existem livros muitas vezes escritos para aquecer o mercado de instituições privadas, existem também *softwares*, diversos cursos e materiais *online* que têm mais preocupação com os lucros do que com o conteúdo. Uma pesquisa no Google sobre qualquer assunto lhe trará milhares de informações. Saber filtrar a relevância, a pertinência, a veracidade dessas informações e refletir sobre diferentes perspectivas do fato pesquisado é fundamental para o desenvolvimento da reflexão crítica do aprendente.

De acordo com Perrenoud, entre adeptos incondicionais e céticos de má-fé talvez haja espaço para uma reflexão crítica sobre as novas tecnologias, que, de saída, não seja suspeita de se colocar a serviço tanto da modernidade triunfante quanto da nostalgia dos bons e velhos tempos em que ainda se podia viver no universo do papel e do lápis (PERRENOUD, 2000, p. 126).

Aqueles com acesso às novas tecnologias têm maior facilidade de comparar informações, seja advindas de um noticiário ou apresentadas por um docente em sala de aula. É possível não só falar de moléculas, relevos geográficos, configurações geométricas, mas, por meio da realidade virtual, vivenciar essas formas, realidades e sensações. As tecnologias atuais – e que talvez já estejam ultrapassadas entre o ato de escrever e o acesso do leitor a este texto – abrem um infindável leque de possibilidades, tanto para o professor quanto para o aprendente.

Contudo, entre o querer-fazer e o poder-fazer, entre a potência e o ato, pensado por Aristóteles, há uma enorme lacuna separando a ideia da realidade. Inserida que está no macro contexto social, essas tecnologias, ou, mais precisamente, o acesso a elas, refletem o profundo fosso de desigualdades de nossa sociedade.

Ao mesmo tempo que falamos de possibilidades já presentes para alguns, nos deparamos com a precariedade do ensino, das condições estruturais e de acesso à escola e até mesmo da falta de merenda escolar para uma imensa maioria de pessoas nas periferias das grandes cidades, em pequenos municípios e na zona rural. A questão do acesso ainda é fundamental para a inserção de todos nessa nova realidade de inovação tecnológica. No entanto, seria o acesso suficiente para solucionar todas as dificuldades enfrentadas pelo setor educacional do país? Parece que não. Tecnologias são ferramentas que dependem fundamentalmente de seu uso. Pode-se abrir uma fechadura com um martelo, sabendo-se das consequências e eventuais danos causados a ela, com enorme possibilidade de torná-la inútil para reuso. A chave adequada, usada corretamente, abrirá a porta com facilidade sem causar avarias à

fechadura. No Brasil, observamos avanços significativos em algumas raras escolas de regiões afastadas dos centros urbanos e pobres que conseguiram colocar-se em patamares importantes nos índices de avaliação educacional. Escolas em que o poder público, sem o uso de tecnologias avançadas, mas com o devido investimento em professores e estrutura e com intenso envolvimento das famílias, destacaram-se na multidão do atraso.

Com a constatação de que vivemos em uma era fortemente influenciada pelas novas tecnologias – e de que essas tecnologias são não mais que ferramentas –, a velha questão não resolvida mantém-se essencial: educação para quem e para quê? A primeira parte da pergunta é fácil de responder, mas difícil de discutir e colocar em prática, embora poucos defenderão opinião contrária de que deve ser para todos – homens, mulheres, crianças, jovens, adultos, iletrados, doutores. Em relação ao “para quê”, encontramos ancoragem nos grandes pensadores da educação: para nos transformar e transformarmos a sociedade à medida de nossos anseios e reflexões; para aprendermos a ler o mundo em suas múltiplas linguagens, meditarmos sobre o porquê dos atos e das formas; atizar a curiosidade sobre o funcionamento dos objetos, dos modos de vida, da conformação da sociedade.

Qualquer tecnologia atual vale tanto quanto riscos na areia que nossos antepassados faziam para educar seus pupilos – ou menos, se não tiver forma, conteúdo e prática voltados para o exame crítico de nossa maneira de ver, sentir e interferir no mundo em que vivemos. Essa tecnologia será pouco eficaz se for mantida a forma arcaica de ensino do aluno passivo, mero receptor de conteúdos. Por mais que um aplicativo, *software*, jogo ou qualquer experiência lúdica possam ser atrativos em um primeiro momento, logo cairá na obsolescência se não for dinâmico, provocador, motivador e contextualizado aos interesses dos aprendentes. Esse contexto tem que levar em conta as aptidões, interesses, vocações, conhecimentos individuais e coletivos. Isso se traduz no respeito ao ser humano, à cultura local, aos saberes construídos ao longo da vida desses aprendentes. Crianças tratadas como crianças, respeitando-se suas fases de desenvolvimento, suas curiosidades e inquietudes. Jovens como jovens, no seu contexto de transição e construção de saberes. Adultos como adultos, com suas idiossincrasias, saberes construídos, modos de vida.

A tecnologia pode ser um fabuloso recurso educacional. Para tanto, precisamos disseminar seu acesso e sabermos para o que desejamos usá-la. Precisamos refletir e questionar seu uso, e é na formação de cidadãos pensantes que poderemos encontrar a melhor maneira de utilizá-la.

Referências bibliográficas

MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VALENTE, J. A. Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas. In

VALENTE, J. A. (Org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: Unicamp/Nied, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA EM ECONOMIA SOLIDÁRIA E DESENVOLVIMENTO LOCAL

A formação de gestores sociais para o desenvolvimento territorial: um programa de Educação ao Longo da Vida

Tânia Maria Diederichs Fischer

Francisco Raniere Moreira da Silva

1. Os territórios brasileiros como desafios estratégicos

Quais os significados da gestão social do desenvolvimento territorial nos espaços e temporalidades de um país continental?

A tarefa de construir o Brasil depende de profissionais competentes. Formá-los ao longo da vida, requalificando pessoas para novas atividades ou para os novos desafios de ocupações tradicionais e emergentes é uma possibilidade legal e política, que deve se tornar uma realidade sustentável. O desenvolvimento sustentável só ocorrerá em um país que reconheça a diversidade cultural de suas regiões como um ativo estratégico, aliado à melhoria da infraestrutura e dos serviços, à segurança cidadã e à qualificação para ser um país bom para todos.

Em seu último trabalho sobre formação e o sentido do Brasil, tendo como foco o povo brasileiro, Darcy Ribeiro diz que “O grande desafio que o Brasil enfrenta é alcançar a necessária lucidez para concatenar energias e orientá-las politicamente, com clara consciência dos riscos de retrocesso e das possibilidades de liberação que eles ensejam” (RIBEIRO, 1995, p. 25). O conteúdo do texto seria pertinente ainda hoje, considerando os programas de desenvolvimento territorial em nível nacional, regional e local. Em cenário de desafios, deve-se valorizar a criatividade para reimaginar o país do presente.

Problemas geracionais e intergeracionais mesclam-se de modo a transversalizar as questões de desenvolvimento. A elevação da expectativa de vida dos brasileiros e a mudança de padrões culturais associados à juventude, com retardamento do ingresso na vida profissional representado pelo contingente “que não estuda e não trabalha”, traz o contraponto dos idosos, excluídos da formulação de políticas e estratégias de ação social. O acesso a bens, produtos e serviços diferenciados entre classes sociais que tiveram elevação de níveis de renda por intermédio de programas sociais e ampliação das oportunidades de

emprego elevou as exigências de qualidade de serviços e de vida em geral, o que conforma o campo de gestão social.

Cenário ilustrativo dessas questões são os territórios resultantes das políticas habitacionais brasileiras, especialmente os empreendimentos residenciais destinados à habitação de interesse social no âmbito do Programa Minha Casa, Minha Vida – PMCMV. Esses territórios, geralmente localizados na periferia das cidades, possuem inserção urbana precária, com dificuldade de acesso a bens e serviços básicos. São plenos de pluralidade e diversidade, tensões e conflitos entre poderes difusos, bem como de possibilidades de construção de estratégias inovadoras de ação conjunta e consensualidades na direção do bem-estar coletivo.

A avaliação de programas sociais de alto impacto como o Minha Casa, Minha Vida revela a necessidade de ressignificar o trabalho como requisito essencial do desenvolvimento. Discute-se produtividade e baixa qualificação, educação precária e escassa capacidade de gestão.

A consciência crescente e avassaladora da falta de um projeto de futuro que integre e dê um sentido às energias sociais reporta a um dos caminhos possíveis: a criação compartilhada de itinerários formativos de profissionais da gestão orientados pelos valores do desenvolvimento em suas múltiplas dimensões, esferas e escalas.

2. Gestão Social do Desenvolvimento Territorial

Pode-se afirmar que a gestão social do desenvolvimento territorial é um processo social que envolve a negociação de significados sobre O QUE deve ser feito, POR QUE e PARA QUEM. Nessa perspectiva, a gestão não é uma função exercida apenas por um gestor, mas por um coletivo que pode atuar em grau maior ou menor de simetria/assimetria e delegação. O gestor do desenvolvimento territorial é um gestor da sociedade de seu tempo, um gestor social.

Enquanto campo teórico, a gestão social tem sido discutida por pesquisadores brasileiros que contribuem para sua delimitação. Entre esses estudos, destacam-se os de Tenório (1998, 2008), Fischer (2002, 2007), França Filho (2003, 2008), Boullosa e Schommer (2008, 2009), Araújo (2012, 2014), Cançado (2011, 2014), Cançado, Pereira e Tenório (2013), entre outros.

Abordar o tema da gestão social remete a uma polissemia de conceitos e possibilidades interpretativas. Pode ser compreendido como uma nova possibilidade de gestão (CANÇADO, 2014) ou, de acordo com Fischer (2007) como gestão do futuro. Fischer afirma que “a gestão social é um campo em construção” (FISCHER, 2002, p. 31). Essa definição encontra coro nos trabalhos de Araújo (2012); Boullosa (2009); Boullosa e Schommer (2008, 2009); Fischer e

Melo (2006); França Filho (2003, 2008). Tal construção não se dá sem conflitos e embates de ideias e de propostas.

Em Fischer (2002) encontram-se algumas proposições que caracterizam o campo da gestão do desenvolvimento social, identificando seus processos e paradoxos.

A gestão do desenvolvimento social é colocada como “um processo de mediação que articula múltiplos níveis de poder individual e social” e possui uma “[...] carga potencial de conflito de interesses entre atores envolvidos e entre escalas de poder.” (FISCHER, 2002, p. 27). Essa gestão caracteriza-se, ainda, como “campo de conhecimento e espaços de práticas híbridos e contraditórios. A cooperação não exclui a competição; a competitividade pressupõe articulações, alianças e pactos” (FISCHER, 2002, p. 28). Outra proposição afirma que o referido campo é orientado por valores e pela ética da responsabilidade que deve atender aos imperativos da eficácia e da eficiência.

Caracterizadas por fluidez, agilidade e inovação, as organizações e interorganizações de cunho social enfrentam desafios e correm sérios riscos de insustentabilidade e extinção. Como quaisquer outras organizações, devem mapear necessidades, delinear estratégias consequentes, desenvolver planos, gerir recursos escassos. [...] Prestar contas à sociedade, avaliar processos e resultados e regular ações são também tarefas essenciais do gestor eficaz. No caso de organizações de desenvolvimento social, a eficiência é função de efetividade social, isto é, da legitimidade conquistada (FISCHER, 2002, p. 28).

A gestão do desenvolvimento social inclui também a gestão de redes e de relações pessoais, mutáveis e emergentes, marcada pelo estilo e comportamento das pessoas, pela história do gestor, pela capacidade de interação e pela subjetividade (FISCHER, 2002, p. 28). Finalmente, a gestão social possui ainda uma dimensão cultural que alude à importância do contexto cultural que a conforma e para o qual contribui. “O gestor social é um gestor do simbólico e do valorativo, especialmente quando se trata de culturas locais e da construção de identidades” (FISCHER, 2002, p. 28).

Pode-se perceber que o debate e a ação sobre a dimensão territorial do desenvolvimento e da gestão tem lugar em um contexto de crescente globalização, da economia e da sociedade, com as consequentes contrapartidas na defesa do “local” e dos respectivos traços de singularidade e de especificidade que o caracterizam e identificam. No entanto, como defende Brandão,

Atualmente, se, por um lado, vivemos uma nova e intensa emergência dessa temática e a valorização da dimensão território, como talvez nunca tenha ocorrido nas ciências sociais, por outro, nota-se, em grande parte da literatura especializada, a completa banalização das questões que, malgrado sua natureza estrutural, histórica e dinâmica, foram deslocadas para o lugar-comum do voluntarismo, cristalizando um grande consenso, um verdadeiro 'pensamento único localista' (BRANDÃO, 2012, p. 12).

O autor alerta para os riscos, sobretudo de reducionismo, ao se desconsiderarem as diversas escalas intermediárias entre o local e o global, muitas delas estruturantes. Com esse pensamento, entende-se a necessidade de pensar a gestão socioterritorial com base em suas singularidades e forças endógenas, mas sem perder de vista fatores decisivos estruturantes, "exógenos" à localidade, especialmente no contexto capitalista, que recorrentemente aprofunda e complexifica a divisão social do trabalho, em todas as suas dimensões, inclusive a espacial (BRANDÃO, 2012, p. 30).

Fischer (2002) admite que a gestão social é forjada por relações transescalares entre atores locais e de outras escalas, com níveis de poder assimétricos, cuja associação se faz pela complementaridade. Essas relações, complexas por sua própria natureza, inauguram novos desenhos organizativos e novas formas de gestão (FISCHER, 2002, p. 13). Tal concepção tem uma forte ancoragem no território e na construção de estratégias de desenvolvimento que articulem os atores locais e outros atores interinstitucionais e interorganizacionais com projetos para o território.

Todavia, buscar o delineamento de ações convergentes entre tais atores implica observar as diversas relações de poder espacialmente localizadas, entre sujeitos com interesses e visões de mundo distintas, não obstante as tensões, embates e conflitos inerentes a esse processo. Sainsalieu (2001) alerta para a necessidade de distinguirem duas situações: aquelas em que as relações de poder conduzem a alianças, negociação e regulação e aquelas em que tais relações conduzem a exigências de dominação, de contrapoder e de antagonismos recorrentes. Assim, construir a gestão social do território demanda observar não apenas a substância da gestão, mas a relação entre os agentes envolvidos, a construção de espaços de negociação e os vários papéis desempenhados pelos agentes no processo. Entende-se, ainda, que o fortalecimento da cidadania e a construção de uma estratégia de gestão social de territórios pressupõe repactuar relações na e com a cidade, bem como garantir o acesso a infraestrutura, equipamentos e serviços básicos, e a fontes dignas de trabalho e renda, com base em ações de formação profissional e inserção socioproductiva.

Nesse percurso, a educação para a participação e a integração cidadã pode ser apontada como caminho possível para o fortalecimento da cidadania e o aumento do capital social local, dimensões fundamentais da gestão social do desenvolvimento dos territórios.

Observa-se que esses novos desafios do desenvolvimento demandam o delineamento de itinerários formativos para a gestão territorial. Estamos refletindo sobre construções curriculares que formam pessoas para a gestão do desenvolvimento de territórios e essa construção é, ela própria, metaforizada como território no discurso pedagógico. Contém conhecimentos que se pretende articular e práticas de ensino e aprendizagem. *Episteme* e *práxis*, domínios de conhecimento e espaços de prática caracterizam um currículo.

Desenhos curriculares baseiam-se em perfis de competência e devem ser mediados pelos mesmos, como ilustra a figura a seguir:

Figura 1 – Territórios da Gestão Social



Fonte: Elaboração própria.

3. O Programa de Desenvolvimento Territorial e Gestão Social – PDGS

Os poderes espacialmente localizados e as alternativas de desenvolvimento territorial são, já há algum tempo, objeto de estudo de grupos de pesquisa da Escola de Administração da UFBA. Esses grupos assumiram o desafio de formar gestores sociais para o desenvolvimento territorial.

O Programa de Desenvolvimento Territorial e Gestão Social (PDGS) foi criado em 2002. Abrangendo atividades de ensino, pesquisa e extensão, oferece alternativas de qualificação para gestões sociais do desenvolvimento de territórios, criando e testando *designs* curriculares e modelos de formação em diversos níveis de ensino apoiados em perfis de competências, bem como incentivando a produção e difusão do conhecimento na área.

Arroyo trata o currículo como um “território em disputa” e como “espaço central mais estruturante da função da escola” (ARROYO, 2013, p. 13). Um currículo é uma estrutura criada por coletivos que aprendem e ensinam. As instituições educativas são os espaços socialmente construídos para ensinar e aprender. O currículo como organização de alta complexidade e hibridização reflete as interorganizações que gerem territórios, as quais são constituídas na diversidade e pela interculturalidade.

Desenhos curriculares são formas híbridas de articulações dos saberes e práticas necessárias à formação de profissionais, ou seja, são representações de estruturas do conhecimento.

Como legitimar itinerários formativos ou propostas curriculares que tenham a “autoridade cultural” que Dussell (2013) reivindica?

Parece que a resposta possível é a busca da coerência entre as necessidades da sociedade, os saberes e práticas profissionais requeridos, as características que essencializam estudantes e professores e os modos e meios de ensinar e aprender.

No PDGS (Figura 2), a estrutura aparente representada por fluxos e mapas curriculares contém as “estruturas de fundo”, isto é, o conhecimento articulado pelas disciplinas e entre as disciplinas. A seleção da matéria de ensino é feita buscando-se a “estrutura de fundo”, isto é, o conhecimento articulado pelas disciplinas e interdisciplinas como domínios conceituais e metodológicos. Portanto, os currículos contemplam três dimensões: a construção do conhecimento, a conversão em discurso e a projeção social desse discurso.

Figura 2 – PDGS, 2005



Fonte: Elaboração própria.

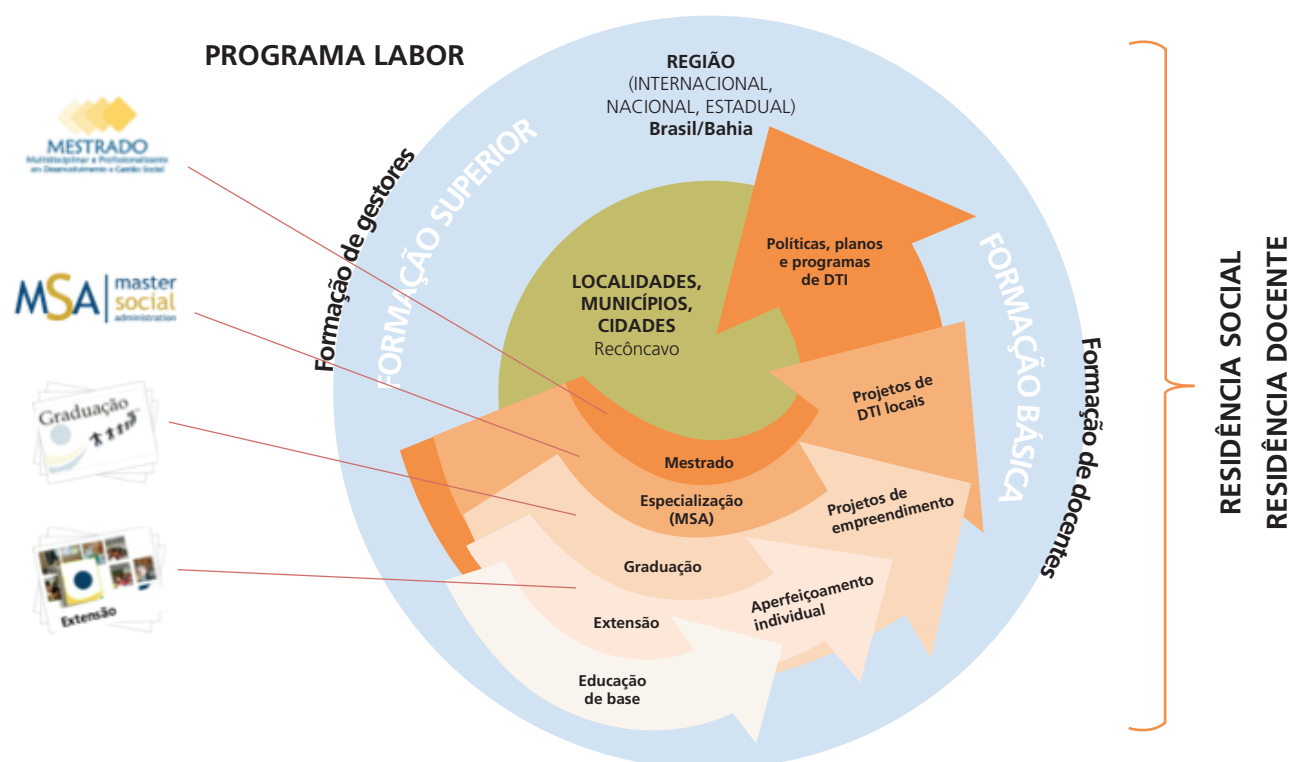
Ao assumir projetos de Educação de Base do Programa Minha Casa, Minha Vida e a formação de lideranças em terreiros de candomblé tombados pelo IPHAN, começou a ser estruturada uma plataforma digital de ensino.

Simultaneamente, professores e estudantes tornaram-se produtores de artefatos de aprendizagem mediados por tecnologias e as demandas por competências específicas em nível avançado, como as associadas aos cenários futuros, ou seja, a capacidade de planejar, organizar, avaliar e regular territórios tanto requisitam capacitação específica (como o uso de *softwares*) quanto a discussão crítica de valores, metas e métodos de trabalho.

As perspectivas curriculares adotadas no programa direcionam os desenhos desses cenários, constituindo-se itinerários formativos com cursos que contam com disciplinas, atividades interdisciplinares – como oficinas – e transdisciplinares – como a Residência Social, espaço de prática de gestão e tecnologia social com marca reconhecida pelo INPI.

O novo formato do PDGS (Figura 3) tem estruturas evolutivas que contém linearidade, organicidade e fractalidade.

Ambos são experimentos de construção e testagem de currículos de cursos de formação profissional em gestão do desenvolvimento territorial, que evolui de um desenho orgânico para um desenho fractal e que, hoje, vincula diversos níveis de ensino, conectando a pós-graduação à graduação superior tecnológica e esta à extensão e à educação da base social com o Projeto Minha Casa, Nossas Vidas apoiado pela CAIXA.

Figura 3 – PDGS, 2016

Fonte: Elaboração própria.

O PDGS é caracterizado pela conexão entre cursos, pela prática integrada por metodologias atuais com destaque para a Residência Social, além de propor a quebra de fronteiras entre os territórios da sala de aula e de ambientes virtuais de aprendizagem, entre as redes de solidariedade e cooperação dos atores em suas comunidades e as redes sociais digitais, como é a proposta para os próximos dez anos, em que se adensará a ecologia dos saberes e práticas considerando as possibilidades da web 3.0, as interfaces entre corpos e territórios.

O PDGS é um laboratório de inovação e um espaço de valorização do trabalho e formação de gestores dos mundos do trabalho em territórios brasileiros, latino-americanos, africanos e europeus. As experiências europeias têm alimentado a concepção dos programas desde seu início, com o estudo das políticas e experiências de cidades e regiões.

Com os novos desenhos curriculares, não só é possível maior internacionalização, como maior interiorização do programa de formação e dos itinerários que o conformam.

4. Considerações finais

A partir do panorama apresentado, é possível afirmar que, com base na dimensão e na complexidade dos problemas contemporâneos, vislumbram-se possibilidades de superação das dificuldades e de construção de alternativas

capazes de promover a efetiva integração cidadã e inserção produtiva, necessárias ao projeto de desenvolvimento dos territórios brasileiros.

Todavia, há que se tomar cuidado com riscos da passionalidade, seja na intervenção feita no território ou na sua observação. As estratégias de gestão social do desenvolvimento de territórios podem ser muito sedutoras na proposta e nas conquistas almejadas, dando ideia de sucesso e mascarando problemas estruturais.

Esses “espaços de esperança” (Harvey, 2004) como os territórios do Minha Casa Minha Vida são, antes de mais nada, espaços de conflito, lutas e tensões, mas também de potencialidades. Assim, as políticas contemporâneas para o desenvolvimento territorial precisam estar atentas a essas novas territorialidades e aos novos contornos da ação coletiva e das relações sociais, com poderes cada vez mais difusos.

Ao olhar para o futuro, retomamos o que foi registrado na apresentação do Memorial de Pesquisa e Produção Científica do grupo de pesquisa fundante do Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social (CIAGS) em 2003:

Os programas e projetos orientados ao desenvolvimento ampliam o foco local que se mostra cada dia menos singular e mais interativo. Os poderes locais estão entrelaçados em estratégias orientadas tanto por conflitos de interesses quanto por princípios e práticas solidárias. Estes processos são vistos como fenômenos sociais que promovem a emergência de desenhos organizativos complexos, bem como formas de gestão associadas à uma pedagogia social (FISCHER, 2003).

A pedagogia social que estamos construindo em processo artesanal de cocriação configura-se em programas de ensino como instrumentos de ação pública.

A citação de um dos mais representativos construtores do desenvolvimento brasileiro encerra este texto. No centenário de Rômulo Almeida, destaca-se a inspiração dos princípios aplicados ao artesanato à construção artesanal do ensino.

O trabalho artesanal é um exercício do poder criador do homem, dele resultando uma variada produção artística, do mais primitivo ao mais cultivado. Contribui para tornar as formas mais variadas e mais belas, na expressão de suas criações. Ao artesanato aplicam-se os princípios de precisão, persistência, responsabilidade e gosto (RÔMULO ALMEIDA, 1957).

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, R. Exposição sobre o problema do artesanato na Bahia. In: PEREIRA, José Carlos da Costa. *Artesanato e arte popular*. Salvador. Livraria Progresso editora, 1957.
- ARAUJO, E. Gestão social. In: BOULLOSA, R. *Dicionário para a formação em gestão social*. Salvador: CIAGS/UFBA, 2014.
- ARROYO, M. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2012.
- BOULLOSA, R.; SCHOMMER, P. Gestão social: caso de inovação em políticas públicas ou mais um enigma de Lampedusa? In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM GESTÃO SOCIAL, 3. Juazeiro/Petrolina, 2009. *Anais...*, Juazeiro/Petrolina: NIGS/UNIVASF, 2009. (CD ROM).
- BOULLOSA, R.; SCHOMMER, P. Limites da natureza da inovação ou qual o futuro da gestão social? In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 32. Rio de Janeiro, 2008. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2008. (CD ROM).
- BRANDÃO, Carlos. *Território e desenvolvimento: as múltiplas escalas entre o local e o global*. Campinas: Editora da Unicamp. 2012.
- CANÇADO, A. Gestão social. In: BOULLOSA, R. (Org.). *Dicionário para a formação em gestão social*. Salvador: CIAGS/UFBA, 2014.
- CANÇADO, A.; PEREIRA, J. R.; TENÓRIO, F. *Gestão social: epistemologia de um paradigma*. Curitiba: CRV, 2013.
- DUSSEL, J. Currículo y autoridade cultural. In: MORGADO, J. et al. *Estudos curriculares: um debate contemporâneo*. Curitiba, [s.n.], 2013.
- FISCHER, T. O Futuro da Gestão. *HSM Management*, v.10, n. 64, set./out., 2007.
- FISCHER, T. *Poder local, governo e cidadania*. Rio de Janeiro, Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1993.
- FISCHER, T. *Memorial de pesquisa e produção científica*. Salvador, UFBA/CIAGS, 2003.
- FISCHER, T. Poderes locais, desenvolvimento e gestão: introdução a uma agenda. In: FISCHER, T. (Org.). *Gestão do desenvolvimento e poderes locais: marcos teóricos e avaliação*. Salvador: Casa da Qualidade, 2002.
- FISCHER, T.; MELO, V. Programa de desenvolvimento e gestão social: uma construção coletiva. In: FISCHER, T.; ROERSCH, S.; MELO, V. *Gestão do desenvolvimento territorial e residência social: casos para ensino*. Salvador: EDUFBA, 2006.
- FRANÇA FILHO, G. Definido gestão social. In: SILVA JR, Jeová; MÂISH, Rogério; CANÇADO, Airton. *Gestão social: práticas em debate, teorias em construção*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2008.
- FRANÇA FILHO, G. Gestão social: um conceito em construção. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE O PODER LOCAL, 9. Salvador, 2003. *Anais...* Salvador: CIAGS/UFBA, 2003. (CD ROM).
- HARVEY, D. *Espaços de esperança*. São Paulo. Loyola, 2004.
- NUSSENZVEIG, M. *Complexidade e caos*. Rio de Janeiro, RJ: Ed. UFRJ, 1999.
- RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo, Cia. das Letras, 1995.
- TENÓRIO, F. *Gestão social: uma perspectiva conceitual*. RAP. Rio de Janeiro, v. 32, n. 5, p. 7-23, set/out, 1998.
- TENÓRIO, F. *Tem razão a administração?* 3.ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2008.

Pedagogia da Natureza

Anastácio Peralta

Maria Leda Vieira de Sousa

Introdução

Quando pensei em pesquisar sobre roças nas comunidades de Panambizinho, Pirakua e Guyra kamby'i, entre outras, percebi que o local de ensino em todas as áreas era semelhante. Que a educação escolar entre nosso povo guarani e kaiowá era algo novo e que não atendia a nossas necessidades.

Por essa razão, resolvi pesquisar qual era e qual é a pedagogia ideal para desenvolvermos com meus parentes, e foi lindo o que descobri ao ouvir os nhanderu e nhandesy, ao ler livros de autores consagrados e de poder confrontar nosso modo de ser com alguns pensadores deste país.

Então, neste dilema, naveguei por saberes e saberes para dizer que a Natureza é sábia e a ela pertence todo saber – é só parar e ouvir, representá-la e seguir adiante!

A pedagogia da natureza é um conceito no qual tenho me deleitado em análises e confrontos nos últimos tempos, porque, entre os trabalhos científicos e a vivência nas comunidades senti a necessidade de poder ajudar a solucionar os problemas que nossos patrícios e parentes vêm sofrendo no que se refere aos processos de ensino-aprendizagem oferecidos pelos governos: em sua maioria, eles não respeitam a legislação de educação escolar indígena, nem mesmo reconhecem o referencial curricular específico para os povos indígenas, cuja metodologia é ignorada.

Em nosso estado, temos atualmente muitas escolas que levam nomes de indígenas; porém, ensina-se de forma precária, já que se desrespeitam os saberes ancestrais de nossos anciões e anciãs, sábios responsáveis por repassar os saberes e a espiritualidade aos mais jovens. Essa atitude tem causado conflitos ideológicos e desconforto aos pais e mães, os quais hoje se sentem inseguros em orientar seus filhos, já que lhes repassaram que o que sabem não deveria ser ensinado a seus descendentes, pois isso não os ajudaria a ser "alguém na vida". Por essa razão, os pais e avós que faziam o ensino em suas rodas de chimarrão, nos tererés, nos rituais de iniciação de seus sucessores, nos caminhos e afazeres da roça deixaram de praticar e passaram aos educadores a missão de ensinar seus filhos, na expectativa de que eles tenham sucesso e melhores condições de existência e sejam, de fato, "alguém na vida". Na verdade, o que querem dizer é que toda e qualquer pessoa que não passa pelos bancos escolares é incapaz de se desenvolver e/ou gerar riquezas ao país.

Dessa maneira, o ensino que ocorria em nossas comunidades e famílias de modo espontâneo e geracional, em que todos eram responsáveis por ensinar e aprender ouvindo, imitando, observando e ajudando nos afazeres diários tanto em suas casas quanto nas roças, nos rituais, danças e festas sofreram rupturas bruscas. As crianças e jovens tiveram de sair de sua família e ir aprender com outras pessoas, que, na sua maioria, nem sempre pertencem a nossa etnia. Esses entraves têm causado grandes crises ideológicas e filosóficas, resultando em dificuldades tanto para professores que não falam nossa língua nem dominam os saberes de nossos ancestrais que estão escritos na natureza, quanto para educandos e educandas, pois não há entendimento entre ambos: na maioria das vezes, eles não conseguem compreender o que falam.

Diante de tal situação e neste conflito existente na busca incessante por melhorias reais para os guaranis e kaiowás, realizei pesquisas em livros como “A pedagogia da libertação” e “Pedagogia do Oprimido”, ambos do saudoso Paulo Freire, companheiro nas lutas sociais, e em artigos das professoras Adir Casaro e Veronice Rossato. Essas obras falam de uma pedagogia semelhante à que denomino “pedagogia da natureza”, de acordo com a qual todo e qualquer lugar é um espaço de ensino, que pode ser ou não formal, mas que leva o indivíduo a adquirir habilidades necessárias para se viver com dignidade e respeito à vida. Foi assim que percebi que a escola, com seu modo de ensino, é ineficiente para formar o cidadão e a cidadã para serem plenos em suas capacidades, pois ela é egocêntrica e desumana; separa, exclui, além de tornar os indivíduos competitivos e incapazes de pensar na coletividade como deveria ser, de acordo com nossos pensadores tradicionais.

Os velhos contaram que, no passado, ao caminharem até o local idealizado para fazer suas roças, seguiam pelo caminho denominado “caminho de Deus”. Nesse local, iam ensinando seus filhos a observar os pássaros, as pegadas, os formatos das nuvens, entre outras coisas que iam surgindo. Ao chegarem lá, todos rezavam juntos, preparavam o solo e semeavam a semente da sustentabilidade alimentar. Viviam ali uma pedagogia de partilha e fé, de companheirismo e fidelidade de maneira alegre e solidária; exerciam ali a pedagogia da continuidade plena da vida.

Assim, os jovens iam aprendendo a respeitar, a servir, a ser autônomos e independentes na coletividade, cada qual valorizando seus dons espirituais e exercendo sua cidadania, proporcionando um bem-viver à Mãe Terra e a todos os seres.

Penso que, se tivermos a sensibilidade de fazermos tudo partindo do próprio educando – como diz Paulo Freire – faremos a diferença no desenvolvimento intelectual de educandos e educandas, educadores e educadoras, indígenas

e não indígenas, que acreditassem que o ensino se dá de diversas maneiras e em diversos lugares, em especial na observação e na imitação das pessoas e outros seres.

Contudo, romper com os paradigmas de educação em nosso país é um desafio que nem todos têm coragem de enfrentar, por se sentirem inseguros e, muitas vezes, até ameaçados de perder seus empregos: na educação indígena, muitos educadores não são concursados, e seus diretores os mantêm submissos às grades curriculares comuns de seus municípios e estados.

É necessário colocar em ação o que está no currículo escolar, fazendo aulas teóricas e práticas com a utilização do espaço escolar e também a comunidade na íntegra.

Com base nos livros “A pedagogia libertadora” e “A pedagogia do oprimido”, faremos do ensino escolar um ensino comunitário e efetivo para a vida do nosso povo. Assim, é necessário tomarmos coragem de romper com a grade curricular de maneira sábia e sutil, transformando o saber escolar em comunitário e o comunitário em escolar. Para isso, é preciso que educadores entendam que escola não é somente a construção que leva esse nome, e que os pais compreendam que o ensino se dá em todos os espaços de interação e convivência mútua.

O que pode melhorar na escola e na comunidade?

- A qualidade de ensino que deixa de ser só teoria e passa a ter uma modalidade especial de prática do ensino.
- A qualidade da merenda escolar e a autoestima dos alunos e professores.
- Garantia de autonomia na comunidade e independência de cestas básicas e de programas governamentais.

O professor frente à propriedade intelectual

Ladislau Dowbor

*We urge Government to ensure that in future, policy on intellectual property issues is constructed on the basis of evidence, rather than weight of lobbying.*⁴⁰

Ian Hargreaves, Relatório sobre propriedade intelectual para o governo britânico, maio 2011

IX – É livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença.

Constituição do Brasil, Art. 5º

As escolas não são ilhas. Seu progresso depende em grande parte do adensamento científico e cultural das comunidades e do conjunto do país. Esse adensamento, por sua vez, depende de esforços convergentes de instituições que investem na educação, na tecnologia, na cultura, na comunicação. E, ainda que a idade escolar seja privilegiada nessa construção, deve-se atingir todas as idades, e todas as áreas, criando um ambiente de valorização do conhecimento capaz de permear todas as esferas da sociedade. A dimensão que queremos focar aqui é a necessária abertura, a livre circulação das ideias, na linha do chamado acesso aberto, indispensável para a transformação.

Em julho de 2014, em Berlim, realizou-se o *Open Knowledge Festival*, com presença de acadêmicos, do Google, da diretora de políticas digitais da União Europeia, além de movimentos de acesso aberto (*open access*) e empresas. Conclusão: *“Openness looks to be inexorable”*, a abertura parece inexorável. Há o lado prático da eficiência do processo: *“Publicações gratuitas e de acesso aberto atingem o público; também são mais citadas do que os artigos pagos equivalentes”*. E há o lado ético: os pesquisadores, de acordo com o ganhador do prêmio Nobel Randy Schekman, *“deveriam ser julgados pela qualidade da sua pesquisa, e não pelo fator de impacto da revista na qual publicam ou pela reputação da sua instituição”*. Sopram novos ventos, e já era tempo (AUSTEN, 2014, p. 44).

40 Instamos o Governo a que assegure que, no futuro, as políticas relativas a questões de propriedade intelectual sejam construídas sobre a base de fatos, e não do peso dos *lobbies*.

Nessa linha, resolvi apresentar alguns exemplos práticos de como funcionam as coisas na minha área, na universidade, e que acho válidos para todos os níveis. A ideia básica é de que simplificações ideológicas e discursos irritados estão frequentemente baseados em desconhecimento dos mecanismos. Antes de pensar em perversidade, vale a pena dar uma boa chance à falta de informação. Temos, também, de pensar no interesse dos intermediários do processo, e que não querem que as coisas mudem.

A geração de ideias é um processo colaborativo. Não por opção ideológica ou fundamentalismo de qualquer matiz política, mas pela natureza das ideias. A internet não teria surgido sem a iniciativa dos pesquisadores militares do DARPA, mas se materializou como sistema planetário através do “www” criado pelo britânico Tim Berners-Lee, que não o teria criado se não fosse o processo colaborativo do centro europeu de pesquisas nucleares (CERN), onde tinha de fazer conversar pesquisadores de diversos países e gerar sinergia entre as próprias pesquisas. Mas nada disso teria surgido sem que brilhantes físicos tivessem inventado, anos antes, o transistor, o microprocessador e semelhantes, frutos de pesquisas universitárias e empresariais, além das iniciativas de Alan Turing e outros durante a II Guerra Mundial e no início dos anos 1950. Os satélites que permitem que as ideias fluam em torno do planeta resultam de investimentos públicos russos e americanos em pesquisas e infraestruturas espaciais. Sem isso, como escreve Gar Alperovitz, Bill Gates teria de trabalhar com tubos catódicos em sua garagem, e o Google seria apenas uma ideia solitária (ALPEROVITZ; DALY, 2010).

Em maio de 2011 foi publicado um artigo meu na revista *Latin American Perspectives*, da Califórnia. Sou obrigado a publicar: do contrário, o programa da PUC-SP onde sou professor não terá os pontos necessários ao seu credenciamento. Publicar um artigo normalmente significa disponibilizar uma pesquisa para que outros possam aproveitá-la, e para assegurar justamente o processo colaborativo onde uns aprendem com os outros e colocam a ciência sempre alguns passos mais à frente. Em termos acadêmicos, a revista mencionada é classificada como “internacional A” pelo Qualis, e isso soma muitos pontos no currículo. A universidade funciona assim: “quem não publica se trumbica”, parafraseando Chacrinha. A versão do mesmo ditado em Harvard apareceu sob forma de um pequeno cartaz que puseram embaixo de um crucifixo na parede: “Foi um grande mestre, mas não publicou nada”. Com justa razão foi crucificado. Publicar é preciso.

Mas alguém vai ler? No século XXI, os atos de publicar e de disponibilizar se dissociaram. Não constituem mais o mesmo processo. Quando me comunicaram que o artigo foi publicado, fiquei contente e solicitei cópia. Enviaram-me o link da Sage Publications, empresa com fins lucrativos que me informa que

posso ver o artigo que escrevi, com as minhas ideias, pagando 25 dólares. Essa soma me permite acessar meu artigo durante 24 horas. Mas posso ver no dia seguinte pagando outra vez, e posso também dizer aos meus amigos que leiam o meu artigo, pagando a mesma soma. A Sage hoje monopoliza cerca de 500 revistas científicas, conforme declaração no *site*. Eu, como autor, fico no dilema: tenho de publicar nessas revistas, para ter os pontos e para a minha sobrevivência formal. Mas aí ninguém lê. E, se disponibilizo o texto *online*, entro na ilegalidade. Ninguém me pagou por esse artigo. A Sage é generosa nas ameaças sobre o que me acontece se eu disseminar o artigo que eles publicaram.⁴¹

A minha solução foi abrir espaço no meu *blog* e colocar o artigo em formato de manuscrito, sem menção de que foi publicado pela *Latin American Perspectives*. Muitas pessoas acessam meu *site*. Não vou impor aos meus colegas um pedágio de 25 dólares, mesmo porque eles já não têm muita propensão a perder tempo com meus textos. Tenho um duplo exercício: publicar no papel para ter pontos e publicar *online*, o que curiosamente não dá pontos para ser lido.

Tenho de reconhecer que recebi igualmente um mimo da Sage publications, sob forma de e-mail: "*Thank you for choosing to publish your paper in Latin American Perspectives. SAGE aims to be the natural home for authors, editors and societies.*"⁴² O pessoal científico da *Latin American Perspectives*, gente que pesquisa e publica e se debruça essencialmente sobre conteúdos, não tem nada a ver com isso. Ronald Chilcote ficou espantado ao saber que tenho de pagar para ler meu próprio artigo. Uma empresa comercial terceirizada se apresenta de maneira simpática como "o lar dos autores", e o direito autoral consiste no fato de o autor ter o direito de ler seu artigo desde que pague à editora, que, aliás, não lhe pagou nada, tampouco criou coisa alguma. De onde vem esse poder? Eles sabem que tenho de publicar nas revistas referenciadas, e não tenho escapatória. É um pedágio sem via lateral. O que lhes permite me enviar o seguinte aviso: "*The SAGE-created PDF of the published Contribution may not be posted at any time*".⁴³ Em si, o "Sage-created PDF" é até divertido, como se colocar o artigo em PDF fosse o ato da criação, e não a trabalhadeira que tive de elaborar o artigo, ou a construção da bagagem intelectual que tenho e que para já motivou o convite para escrevê-lo.

A SAGE não é exceção. George Monbiot, no *Guardian* (30/08/2011), apresenta a situação geral: "Ler um único artigo publicado por um dos periódicos da Elsevier vai lhe custar \$31,50. A Springer cobra \$34,95. Wiley-Blackwell, \$42. Leia dez

41 Você pode ler o meu *abstract* de graça (!) em: <<http://bit.ly/g3TtXO>>.

42 "Obrigado por publicar seu artigo na *Latin American Perspectives*. O objetivo da SAGE é ser o lar natural dos autores, editores e sociedades".

43 "O PDF criado pela SAGE da Contribuição publicada não poderá ser postado (colocado *online* ou enviado, LD) em nenhum momento" (o que eu imagino que devo interpretar como nunca, LD).

artigos e pagará 10 vezes. E eles retêm o *copyright* perpétuo. Você quer ler uma carta impressa em 1981? São \$31,50. Os retornos são astronômicos: no último ano fiscal, por exemplo, o lucro operacional da Elsevier foi de 36% sobre cobranças de dois bilhões de libras. Resulta um açambarcamento do mercado. Elsevier, Springer e Wiley, que compraram muitos dos seus competidores, agora controlam 42% das publicações”. Há saída para os autores? “Os grandes tomaram controle dos periódicos com o maior impacto acadêmico, nos quais é essencial pesquisadores publicarem para tentar obter financiamentos e o avanço das suas carreiras... O que estamos vendo é um puro capitalismo rentista: monopolizam um recurso público e então cobram taxas exorbitantes. Uma outra forma de chamar isto é parasitismo econômico”. Não são apenas os pesquisadores que são penalizados: o custo das assinaturas das revistas pelas bibliotecas universitárias é simplesmente proibitivo (MONBIOT, 2011).

Outro importante estudo, de Glenn McGuigan e Robert Russell, constata que os autores defendem o acesso aberto à produção científica.

O poder de negociação das faculdades e professores como fornecedores de propriedade intelectual é fraco. A indústria é altamente concentrada nas mãos de três editores com fins lucrativos que controlam a distribuição de muitos periódicos, inclusive os maiores e de maior prestígio. Esses fatores contribuem para um ambiente de negócios em que os editores comerciais podem aumentar os preços por falta de fontes alternativas de distribuição de conteúdo intelectual em mãos de periódicos acadêmicos (McGIGUAN; RUSSELL, 2008).

É importante aqui considerar a dimensão legal: a propriedade intelectual é temporária. Em termos jurídicos, não é um direito natural. A bicicleta é minha, posso desmontar ou guardar na garagem para que enferruje. Aliás, até isso não me parece muito correto: se é para deixar enferrujar, melhor dá-la a um moleque para que se divirta com ela. Mas, no caso da ideia, a própria legalidade é diferente. É por isso que copyrights e patentes valem por tempo determinado, extinguindo-se: foram criados não para defender o direito de propriedade do autor, sob forma de copyrights, ou para assegurar um pecúlio para herdeiros, mas para assegurar ao autor uma vantagem temporária que o estimule a produzir mais ideias. Quando paguei pela bicicleta, ela passou a ser minha e ponto. A ideia que pus no papel faz parte de uma construção social. Não é porque eu tive a ideia que ela me é temporariamente reservada (causa), mas sim porque a propriedade temporária deve estimular a criatividade (efeito visado). Isso é totalmente coerente com o fato de a propriedade, conforme está na nossa constituição, ter de preencher uma função social. O travamento do acesso à produção científica, no caso, prejudica o objetivo, que é o estímulo à criatividade.

O primeiro-ministro da Inglaterra, David Cameron, encarregou em novembro de 2010 uma comissão dirigida por Ian Hargreaves de responder a uma questão simples, que depois de ampla pesquisa foi respondida com clareza:

Poderia ser verdade que leis desenhadas há mais de três séculos com o propósito expresso de criar incentivos econômicos para a inovação por meio da proteção dos direitos dos criadores estejam hoje obstruindo a inovação e o crescimento econômico? A resposta curta é: sim (HARGREAVES, 2011, p. 1).

Como se dá essa obstrução? O exemplo da SAGE, acima, é um mecanismo. Mas como as pessoas são bombardeadas de declarações sobre ética, e desconhecem os processos jurídicos a que se submete o autor, apresentamos outro caso concreto. A pedido de uma grande universidade privada, mas onde trabalham vários colegas, e na linha da colaboração que faz parte da cultura acadêmica, fiz uma palestra sobre economia. Gravaram a palestra, que, naturalmente, tem minha imagem e minhas ideias. O texto do documento que me apresentaram para assinar está abaixo, apenas retirei o nome da instituição para não criar dificuldades às pessoas que me convidaram. Sugiro ao leitor que não pule o parágrafo como fazemos normalmente com os textos jurídicos que assinamos, mas leia linha por linha, dando-se conta dos termos. Os comentários entre parênteses são evidentemente meus, assinalados com LD:

Pelo presente instrumento, o Participante acima qualificado (este sou eu, LD) e abaixo assinado cede e autoriza de forma inteiramente gratuita (esta é a parte de direito autoral, LD) os direitos da sua participação individual (imagem, voz, performance e nome) nas gravações, transmissão e fixações da obra coletiva intelectual/artística intitulada a produção da equipe da TV (xxx), a ser exibido pelo Canal Universitário e/ou pelo *site* da TV (xxx), no portal da Universidade (xxx). A presente cessão de participação individual, na forma retro mencionada, compreenderá a sua livre utilização, bem como seu extrato, trechos ou partes, podendo ainda ser-lhe dada qualquer utilização econômica, (ou seja, podem comercializar, eu não, LD) sem que ao Participante caiba qualquer remuneração ou compensação. (Notem que é uma universidade paga, LD) O participante responsabiliza-se integral e exclusivamente por suas declarações, comportamento e pelas informações fornecidas na gravação do programa, inclusive no que tange à propaganda enganosa ou abusiva a que der causa, bem como quaisquer outras obrigações que decorram destas, tais como: direitos autorais, de propriedade, imagem e impostos.

(qualquer enrosco, quem paga sou eu, LD) Nenhuma das utilizações previstas acima têm limitação de tempo ou de número de vezes, podendo ocorrer no Brasil e/ou no exterior, sem que seja devida ao Participante qualquer remuneração (de novo, os meus direitos autorais, LD). Para fins do presente instrumento, o Participante, neste ato, autoriza a proceder a qualquer transformação, alteração, incorporação, complementação, redução, ampliação, junção e/ou reunião da participação individual por qualquer meio e processos (qualquer deformação da minha fala por recortes é lícita, LD). O presente instrumento é firmado em caráter irrevogável e irretratável obrigando-se as partes por si, seus herdeiros e sucessores (portanto filhos e netos, LD) a qualquer título ficando eleito o foro da Comarca de São Paulo para dirimir quaisquer dúvidas oriundas deste Termo.

Cada frase destas libera a instituição, e limita os meus direitos. Por que me convidaram? Porque tenho décadas de trabalho acumulado, nome construído, o que faz com que me convidem e considerem a minha fala como valiosa. Que valor há para mim? Que proteção? Quando contestei o texto, me disseram que era “padrão”. Perguntei “padrão de quem?” Mas não tive resposta, pois não é um advogado que leva o papel para o cientista assinar, ele tem outras coisas a fazer. E a mocinha me disse que não tem problema, é só assinar, é rotina. Eu assinei cortando um conjunto de palavras e acrescentando outras, o que invalidou o documento, mas ficaram contentes. O problema é que eu posso me dar ao luxo de massacrar um documento jurídico absurdo. Mas qualquer cientista principiante fica tão feliz de ser publicado, que não ousará contestar nada. Os direitos todos ficam com uma empresa, que apenas gravou as ideias, o que, francamente, com as tecnologias atuais não representa grande investimento. E as obrigações e riscos todos, naturalmente, com o autor. No triângulo criador-intermediário-usuário, quem manda é o intermediário, não quem cria, e tampouco quem lê ou estuda, que é afinal o objeto de todo o nosso esforço. Manda quem fornece o suporte material, e este é cada vez menos necessário. E, tal como Ian Hargreaves, Joseph Stiglitz e o primeiro-ministro da Grã-Bretanha, muita gente começa a se perguntar qual o sentido desse sistema.

Terceiro exemplo: O MIT, principal centro de pesquisa nos Estados Unidos, há alguns anos decidiu virar a mesa: criou o OCW (*Open Course Ware*), que libera o acesso do público, gratuitamente, a toda a produção científica de todos os seus professores e pesquisadores. Eles podem se recusar, mas, na ausência de instruções específicas, o “*default*” é que tudo apareça *online* no *site MIT Education*.⁴⁴ Qualquer um pode acessar, gratuita e instantaneamente, cerca

44 Disponível em: <ocw.mit.edu>.

de dois mil cursos disponibilizados. Em poucos anos, o MIT teve mais de 50 milhões de textos e vídeos científicos baixados, contribuição impressionante para a riqueza científico-tecnológica do planeta. O que, afinal, é o objetivo.

É interessante pensar o seguinte: ao saber que seus trabalhos estão sendo seguidos e aproveitados em milhões de lugares gratuitamente, os professores e pesquisadores se sentem mais estimulados ou menos estimulados? Cobrar acesso pelas suas ideias seria mais estimulante? O fato fantástico de eu poder escrever com um computador que da minha mesa acessa qualquer informação em meios magnéticos em qualquer parte do planeta é o resultado de um amplo processo de construção social colaborativa, em que os avanços de uns permitem os avanços de outros. Na minha visão, temos de reduzir drasticamente as declarações ideológicas empoladas, e pensar no que melhor funciona.

Quarto exemplo: Nas três universidades de linha de frente em São Paulo, a USP, a PUC-SP e a FGV-SP, mas seguramente também em outras instituições, há salas de fotocópia com inúmeros escaninhos de pastas de professores. Os alunos, obediamente, mesmo nas pós-graduações, vão procurar as pastas, e levam fragmentos de livros (limite de um capítulo) fotocopiados. Um capítulo isolado, para uma pessoa que está estudando, e portanto na fase inicial de conhecimentos específicos, é mais ou menos um Ovni. E o professor não tem opção, xerocar o livro inteiro é crime. Colocamos abaixo a foto da forma de acesso ao material científico de uma pós-graduação de linha de frente no país, no século XXI:



No MIT todos os textos estão disponíveis *online*, permitindo pesquisa temática. Aqui estamos na era de xerox de capítulos (L. Dowbor).

Numerosas universidades de primeira linha nos Estados Unidos já se inspiram no exemplo do MIT. Para os fundamentalistas da propriedade intelectual, seria interessante mencionar um comentário do Bill Gates, que cobra bem, mas entende perfeitamente para onde sopram os ventos: *"Education cannot escape the transformative power of the internet, says Microsoft chairman Bill Gates. Within five years students will be able to study degree courses for free online"*.⁴⁵ Entre nós, predomina a pré-história científica. O *Creative Commons* apenas começa a ser difundido. A geração de espaços colaborativos de interação científica está no limbo.⁴⁶

Eu, que não sou nenhum MIT, criei modestamente o meu *blog*, dowbor.org, e disponibilizo meus textos *online*. Há muitos leitores, e muitos convites. Meus livros continuam vendendo. Os convites por vezes me remuneram. E, realmente, quando uma ideia instigante de um colega me puxa para uma pesquisa inovadora, a motivação é outra. Não é porque haveria uma cenoura no fim do processo de criação que as pessoas criam, mas pelo prazer intenso de sentir uma ideia se cristalizar na cabeça. Ao caminhar de maneira teimosa atrás de uma ideia ainda confusa na cabeça, preciso consultar, folhear e descartar ou anotar dezenas de estudos de outros pesquisadores, até que chegue a excitação tão bem descrita por Rubem Alves com o conceito pouco científico de "tesão", e que Madalena Freire, de maneira mais recatada, chama de "paixão de conhecer o mundo".

O potencial da ciência *online*, do *open course*, é que eu posso acessar quase instantaneamente o que se produziu em diversas instituições e sob diversos enfoques científicos sobre o tema que estou pesquisando, o que me permite chegar ao cerne do processo: uma articulação inovadora de conhecimentos científicos anteriormente acumulados. Esse aumento fantástico do potencial criativo que o acesso permite é que importa, e não o fato de ser gratuito. E a seleção dos bons artigos se faz naturalmente: quando me chega uma ótima análise, obviamente repasso para colegas. É um processo de seleção que decorre da própria utilidade científica da criação, e que permite inclusive que circulem artigos que são bons, ainda que de autores pouco conhecidos que não teriam acesso aos circuitos nobres da publicação tradicional. Agora, se eu for pagar 25 dólares a cada vez que tenho de folhear um artigo para ver se

45 *New Scientist*, 14 August 2010, p. 23 (techcrunch.com, 6 August). "A educação não pode escapar do poder transformador da internet, diz o *chairman* da Microsoft Bill Gates. Dentro de cinco anos os estudantes poderão cursar faculdades gratuitamente online". Note-se que, em junho de 2011, o Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia da Coreia do Sul anunciou a disponibilização *online* de todos os livros-texto para todo o sistema educacional até 2015. Disponível em: <http://english.chosun.com/site/data/html_dir/2011/06/30/2011063001176.html>.

46 Sobre a dinâmica nas universidades brasileiras, ver o grupo de pesquisa GPOPAI da USP-Leste, <<http://www.gpopai.usp.br/blogs/>>; o *creative commons* não é a "casa da mãe Joana": pode-se reproduzir e divulgar, mas não usar para fins comerciais, nem usar sem fonte ou deformar/truncar o texto. O autor é lido e está protegido.

contém uma inovação que contribui para a minha pesquisa, ninguém progride. Quanto ao xerox, francamente, temos de ter pena do clima, das árvores e dos alunos. E, por que não, até dos professores.

Urge que nossas universidades se inspirem no MIT e em outras grandes universidades que estão desintermediando a ciência, favorecendo um processo colaborativo e ágil entre os pesquisadores do país e inclusive no plano internacional. Até o tão conservador *Economist* se insurge contra o travamento das ideias pelos “direitos”: “Compartilhar traz enormes benefícios para a sociedade, benefícios que resultam em parte do uso mais amplo da própria”. Hoje já aderiram ao boicote e à livre publicação mais de 15 mil cientistas só nos Estados Unidos, hoje articulados no *blog The Cost of Knowledge*,⁴⁷ gerando o que chamaram de *Science Spring*, primavera científica. Na Finlândia, boa parte dos avanços se deve ao fato de o conjunto das instituições de ensino trabalhar em rede de maneira aberta e colaborativa, conforme apresentado por Pasi Sahlberg. É uma imensa oportunidade que se abre para um salto no progresso científico. Trabalhar em rede, de modo colaborativo, e reconciliar a valorização formal das publicações com uma visão ampla da construção do conhecimento é um desafio que vale a pena enfrentar. O atraso, nessa área, custa caro.

47 Disponível em: <<http://thecostofknowledge.com>>.

Referências bibliográficas

- ALPEROVITZ, Gar; DALY Lew. *Apropriação indébita*. São Paulo: Ed. Senac, 2010. Disponível em: <http://dowbor.org/resenhas_det.asp?itemId=dd6ad9fb-d10b-4451-8e87-2a0b5f2eca0d>.
- AUSTEN, Kat. How to be really open. *New Scientist*, 9 Aug. 2014.
- DOWBOR, Ladislau. *Da propriedade intelectual à economia do conhecimento*. 2009. Disponível em: <<http://dowbor.org/2009/11/da-propriedade-intelectual-a-economia-do-conhecimento-outubro.html/>>.
- DOWBOR, Ladislau. *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. 2.ed. rev. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013. Disponível em: <<http://dowbor.org/blog/wp-content/uploads/2001/01/13-TecnDoCnh2013.doc>>.
- DOWBOR, Ladislau. Economist: ideas fuel the economy. *The Economist*, 8 Aug. 2015. Disponível em: <<http://dowbor.org/2015/08/14927.html/>>.
- HARGREAVES, Ian. *Digital Opportunity: a review of intellectual property and growth – an independent report*. May 2011. Disponível em: <<http://www.ipo.gov.uk/ipreview-finalreport.pdf>>.
- LARIVIÈRE, Vincent, et. al. *The oligopoly of academic publishers in the digital era*. 2016 Disponível em: <<http://dowbor.org/2016/02/the-oligopoly-of-academic-publishers-in-the-digital-era-vincent-lariviere-stefanie-haustein-philippe-mongeon-published-june-10-2015-15p.html/>>.
- MCGIGUAN, Glenn S.; RUSSELL, Robert D. *The business of Academic Publishing*. 2008. Disponível em: <http://southernlibrarianship.icaap.org/content/v09n03/mcguigan_g01.html>.
- MONBIOT Goerge. How did academic publishers acquire these feudal powers? *The Guardian*, 29 Aug. 2011. Disponível em: <<http://dowbor.org/ar/the%20guardian.doc>>.
- OSTROM, Elinor; HESS, Charlotte. *Understanding knowledge as a common*. Cambridge: MIT Press, 2006. Disponível em: <<http://dowbor.org/2015/05/elinor-ostrom-e-charlotte-hess-understanding-knowledge-as-a-commons-entendendo-o-conhecimento-como-um-bem-comum-cambridge-mit-press-cambridge-2007.html/>>.
- SAHLBERG, Pasi. *Finnish Lessons 2.0: what the world can learn from educational change in Finland*. New York: Teachers College Press, 2015.
- RIFKIN, Jeremy. *A sociedade de custo marginal zero*. São Paulo: M. Books, 2015. Disponível em: <<http://dowbor.org/2015/03/jeremy-rifkin-the-zero-marginal-cost-society-the-internet-of-things-the-collaborative-commons-and-the-eclipse-of-capitalism-new-york-palgrave-macmillan-2014.html/>>.

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA EM ARTE E CULTURA

Culturas populares e políticas públicas

Chico Simões

Cultura popular não é o que se chama tecnicamente de folclore, mas uma linguagem em permanente rebelião histórica. O encontro dos revolucionários desligados da razão burguesa com as estruturas mais significativas desta cultura será a primeira configuração de um novo signo verdadeiramente revolucionário.

Glauber Rocha

Cultura é o patrimônio de bens simbólicos materiais e imateriais de um povo, é o que nos identifica como seres humanos, pertencentes a um determinado grupo, é o que nos define como nação, tradição e invenção, preservação e transformação da realidade.

Alguém definiu *cultura*, sob o prisma individual, como aquilo que permanece após ter-se esquecido de tudo o que se aprendeu.

Compreender as múltiplas dimensões da cultura é essencial ao nosso projeto de transformação social.

Políticas de inclusão das classes populares, historicamente marginalizadas, no processo de desenvolvimento social exigem mudanças estruturais nas formas tradicionais de relações de poder. É preciso ampliar o conceito de democracia, de educação e de cultura para que possamos criar as bases que irão desencadear as mudanças históricas que desejamos.

Hoje, a falta de recursos alternativos e a comodidade tecnológica impõem a televisão e o rádio como os principais meios de acesso a bens culturais imateriais e a informações gerais. Esses veículos de comunicação, em sua maioria, pertencem a grupos privados com interesses econômicos e políticos, na maior parte das vezes contrários aos interesses populares e nacionais e, em vez de suprirem as necessidades de informação e de formação cultural que alimente a fome de educação e de política dos cidadãos, mercantilizam todos os conteúdos, empobrecendo e reduzindo a educação e a cultura a meros produtos na prateleira de um mercado cada vez mais belicista e desumano.

Os bens culturais mais expressivos da criação artística brasileira e universal estão acessíveis a pequenas parcelas da população, ou em grupos resistentes

produtores de cultura popular (bumbas meu boi, congadas, reisados, catiras, guerreiros, folias, fandangos etc.) ou em pessoas da classe média produtoras e consumidoras de literatura, cinema, teatro, artes plásticas etc. Esses grupos, responsáveis pela construção da identidade cultural brasileira precisam dialogar mais entre si, trocar experiências, buscar alternativas de ampliação da produção e difusão da cultura brasileira.

Em um mundo “coisificado”, em que a globalização imposta pelo império capitalista faz com que o “consumismo” seja parâmetro para medir a condição social dos indivíduos, precisamos com urgência e precisão valorizar e dar visibilidade à cultura portadora de valores éticos humanistas necessários à construção da sociedade socialista e democrática com que sonhamos.

Uma das características do capitalismo moderno é a necessidade de destruição das culturas locais para que, em seu lugar, sejam vendidas as novidades descartáveis do mercado.

Tendo em mente as características peculiares de produção e organização da cultura popular brasileira, faz-se necessário a criação de programas e projetos específicos para essa área, que não sobrevive dentro das relações tradicionais do mercado capitalista nem consegue se ajustar às exigências burocráticas legais que o estado faz aos proponentes de projetos culturais.

Nossa luta é contínua, e nossa política cultural não deve perder de vista esse combate. Então, para que sejamos eficientes em nossas ações a atividade artística popular precisa ser também considerada sob o prisma da transversalidade, permeando várias áreas do conhecimento humano, articulando-se no âmbito das políticas públicas às áreas de educação, saúde, meio ambiente, desenvolvimento sustentável, geração de trabalho e renda e toda a pauta da inclusão social no Brasil.

Educação ao Longo da Vida em arte e cultura

Cátia Maria de Vasconcelos Vianna

Jane Paiva

Márcia Gomes

A finalidade do presente texto é a de problematizar e relacionar arte e cultura em contextos educativos que acontecem ao longo da vida de todas as pessoas.

Nasce de reflexões que vêm sendo desenvolvidas por mestrandos e doutorandos (e mestres e doutores, em seguida), em especial Vianna (2015) e Gomes (2015); professores da educação básica; estudantes de pedagogia bolsistas de iniciação científica e demais interessados em Grupo de Pesquisa⁴⁸ no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), desenvolvidas com base em investigações, experiências e práticas vivenciadas em espaços de aprendizado, sejam eles escolares ou da prática social e cultural.

Como conhecimento nascente, fundamenta-se em autores cuja contribuição tem sido indispensável para pensar questões como as aqui abordadas, sempre na perspectiva de escolhas teóricas oriundas de compreensões epistemológicas que vão além do estabelecido academicamente, para incorporar os chamados saberes e culturas populares, introduzir polos de ruptura com pensamentos coloniais (presentes em todas as sociedades colonizadas) e valorizar epistemologias do Sul (SANTOS, 2010) como possibilidades emancipatórias para as populações de países “em desenvolvimento”. O lugar na história dessas populações condicionou-se, no mais das vezes, às “faltas e carências” identificadas pelos colonizadores, seguros e certos de um modelo de “civilização” que, impiedosamente, alijou dos bens culturais hegemônicos práticas e conhecimentos culturais e educativos dessas populações.

Entende-se, assim, que educação não se restringe a modelos escolares, auferidos por passagens na instituição escola, mas se estende a modos como distintas sociedades e grupos humanos se reproduzem social e culturalmente, preservando geracionalmente conhecimentos, saberes e valores, em processos de formação humana.

Quando se trata da educação de jovens e adultos, como campo de compreensão da realidade de sujeitos aprendentes, essa compreensão se faz ainda mais intensa, por serem sujeitos humanos – homens e mulheres de todos os gêneros, raças e etnias – cujos modos de estar no mundo resultam desse amálgama complexo, forjado por experiências, vivências e relações geracionais, fortemente

48 Grupo de Pesquisa CNPq Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas, processos educativos. Site: <<http://jansedapaiva.wix.com/aprendizadolongovida>>.

instituídas com seus pares, nas múltiplas formas de vida e de viver em que se aventuram durante a existência. Resultam, portanto, de múltiplos aprendizados ativamente realizados – e que a concepção hegemônica de saber desqualifica e desconsidera, para destacar, apenas, os resultantes de intervenções controladas e institucionalizadas segundo um determinado *ethos* social.

Por si só, portanto, a temática em debate e o campo contextual em que se situa implica muitos desafios para pensar arte e cultura, o que se tentará fazer nesse texto, pelo aporte de algumas ideias que, julga-se, possam contribuir com as reflexões dos participantes de evento em que se promove um tímido balanço das ações empreendidas em seis anos, pós-CONFINTEA VI, em 2009.

Instituições culturais e EJA – revisitando o campo das políticas culturais

O texto gerado na I Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA I), em 1949, já demonstrava o quanto “necessidades culturais” de sujeitos adultos precisavam ser compreendidas “em toda a sua gama e diversidade” (*apud* IRELAND; SPEZIA, 2012, p. 89), fazendo-se necessário assegurar-lhes “uma formação intelectual geral, bem como uma formação social e artística” (*apud* IRELAND; SPEZIA, 2012, p. 87). Na CONFINTEA II, em 1960, museus e bibliotecas foram citados como potenciais “centros culturais que combinam a educação e o prazer” (*apud* IRELAND; SPEZIA, 2012, p. 131). Em 1996, na CONFINTEA V, a Agenda para o Futuro – documento que acompanha a Declaração de Hamburgo – reiterou a necessária articulação da EJA com diferentes instituições culturais como bibliotecas, museus, teatros, parques ecológicos entre outras, “reconhecendo-os como centros e recursos de educação de adultos” (UNESCO, 1999, p. 50). Contudo, em 2009, no contexto da CONFINTEA VI, detectou-se, entre os desafios para a aprendizagem e educação de adultos, que:

A frequente ausência da educação de adultos nas agendas de agências governamentais é acompanhada pela pouca cooperação interministerial, pelo enfraquecimento das estruturas organizacionais e pela falta de articulação entre a educação (formal e não formal) e outros setores. No que diz respeito ao reconhecimento e certificação da aprendizagem, tanto os mecanismos nacionais quanto os esforços internacionais dão ênfase excessiva a habilidades e competências formalmente certificadas, raramente incluindo a aprendizagem não formal, informal e experiencial (UNESCO, 2010, p. 20).

A intersectorialidade da EJA se faz pelo diálogo entre os diferentes campos de produção da existência de jovens e adultos, em necessária perspectiva hologramática. Em relação ao campo da cultura, o Plano Nacional de Cultura

(PNC), de caráter decenal e parte do Sistema Nacional de Cultura (SNC), ainda que com críticas da sociedade pelo pouco destaque dado ao desenvolvimento da literatura, para a formação humana, é considerado o norteador da política cultural nacional. Tem como objetivo orientar o desenvolvimento de programas, projetos e ações culturais que garantam a valorização, o reconhecimento, a promoção e a preservação da diversidade cultural existente no Brasil (MinC, 2013, p. 156), estabelecendo diretrizes, ações e metas a serem atingidas até 2020. Metas do PNC também envolvem diretamente redes públicas de ensino e seus sistemas, intencionando garantir interface entre o PNC, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE, Lei n. 13.005 de 25 jun. 2014); e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394 de 20 dez. 1996). Destaca-se que o PNE, ao definir diretrizes para a política educacional no artigo 2º, incita a valorização da “promoção humanística, científica, cultural e tecnológica” (inciso VII); a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (inciso X); a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (inciso III). E cada um dos entes federados, ao construírem seus planos de educação, devem fazê-lo em consonância com diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE. Assim, aspectos relevantes em relação ao campo das políticas culturais podem ser revelados (ou não) nas estratégias de cada estado/município que, segundo o artigo 8º desta Lei, devem estar articuladas com demais políticas sociais, em especial, culturais (inciso I); e em consideração com especificidades das populações do campo, de comunidades indígenas e quilombolas, atentando à equidade educacional e à diversidade cultural (inciso II), entre outras.

Mesmo reconhecendo o grande hiato entre retórica e ação, a consolidação de direitos culturais vai-se fazendo lentamente, embora já contemos com diversos instrumentos jurídicos internacionais estabelecidos como marcos legais no campo de políticas culturais. Entre eles, a Declaração da UNESCO sobre os Princípios de Cooperação Cultural (1966); a Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural (1972); a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001); a Declaração Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1976); a Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais da UNESCO (2005). No Sul, a Carta Cultural Ibero-Americana, aprovada em 2006, em Montevideu, aclama a diversidade cultural como condição fundamental para a existência humana, estimulando a construção de uma cultura de paz, centrada no intercâmbio e no diálogo intercultural. O documento destaca o quanto processos de mundialização “partem de profundas iniquidades e assimetrias e se desenvolvem em um contexto de dinâmicas hegemônicas e contra-hegemônicas, gerando tanto desafios e riscos quanto influências mútuas e benéficas” (OEI, 2006, p. 3).

Verifica-se que o reconhecimento de instituições culturais na educação de adultos se encontra direta ou indiretamente expresso em documentos resultantes de Conferências, e o conjunto legal e normativo de políticas públicas, na atualidade, não exime o Estado de responsabilidade quanto aos direitos culturais. Essa compreensão é muito bem-vinda ao âmbito da EJA, no empenho e na sempre necessária tarefa de destacar a legitimidade de todas as aprendizagens realizadas fora do espaço escolar, reconhecendo outros espaços sociais como ambientes possíveis de ampliação e troca de saberes. Considera-se, assim, que a escola é lugar transitório na vida de sujeitos que passam por ela e seguem, aprendendo continuamente, ao longo de toda a vida. Enquanto sujeitos processuais e estéticos, em nossa maneira sensível de estar no mundo, somos passíveis de vivenciar experiências/sentidos em múltiplos espaços que favorecem a vida, espaços onde a “estesia” contrapõe-se à “anestesia” (DUARTE JR. *apud* REDIN, 2010, p. 165):

Um sujeito estético pensa a si próprio e é, ao mesmo tempo, pensado pelos outros. É sujeito processual, porque vive em sociedade que também se faz e se refaz constantemente. Somos sujeitos estéticos na medida em que nos abrimos para novas possibilidades, novas práticas sociais, desfazendo-nos de referências cristalizadas. É necessário dar-se conta da esteticidade dessa sociedade, desbarrancando os antigos padrões de beleza, de harmonia, de linearidade e buscando nos microespaços, no cotidiano, nas frestas, as possíveis relações de sentido. É necessário buscar essa nova ética-estética nas frestas da sociedade atual (REDIN, 2010, p. 166).

Diálogos sobre cultura e cidadania cultural

Práticas culturais estarão sempre inscritas em sentidos de vivências culturais que vão além do “acesso material ao que tem mais prestígio em determinado quadro de valores estéticos” (BOTELHO; VASCONCELOS-OLIVEIRA, 2010, p. 19). Para Chauí, é preciso superar o estrito campo clássico, da cultura identificada com a esfera das belas artes – campo definido no século XVIII –, e adotar uma definição alargada de *cultura* “em seu miolo antropológico de elaboração coletiva e socialmente diferenciada de símbolos, valores, ideias, objetos, práticas e comportamentos” (CHAUÍ, 2006, p. 65, 72), do ponto de vista de cidadania cultural, tomando-a como direito do cidadão, como direito à criação desse direito.

Vianna (2015), estudando aprofundadamente o tema, afirma que a discussão sobre o termo *cultura* é longa e são muitos os autores que a fazem em debates que contribuem para diversas compreensões. Gomes (2015) propõe,

assim, ampliar o conceito, não mais limitando sua identificação às linguagens artísticas, como continua a afirmar Burke: “hoje contudo seguindo o exemplo dos antropólogos, os historiadores e outros [que] usam o termo ‘cultura’ muito mais amplamente, para referir-se a quase tudo que pode ser apreendido em uma dada sociedade, como comer, beber, andar, falar, silenciar e assim por diante” (BURKE, 1989, p. 25).

As autoras Vianna (2015) e Gomes (2015) seguem, inscrevendo Chauí (2009, p. 47) nessa discussão, pelo fato de que ela propõe que cultura seja pensada como instituição social, determinada pelas condições materiais e históricas de sua realização. Entendida como trabalho, o resultado cultural – a obra – se oferece aos outros sujeitos sociais como algo a ser recebido por eles para fazer parte de sua inteligência, sensibilidade e imaginação; seja porque a interpretam, seja porque uma obra suscita a criação de outras. Para Freire, a cultura é entendida como:

[...] o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições ‘doadas’. A democratização da cultura – dimensão da democratização fundamental (FREIRE, 2002, p. 117).

Canclini, por sua vez, inquieta a todos nós com suas indagações sobre essa concepção mais ampla, lançando-nos duas assertivas: a) se se produziu equivalência entre culturas, essa equivalência não conseguiu dar conta das desigualdades ainda existentes entre elas, ou seja, como diferenças se transformaram em desigualdade; b) na medida em que se pensam todos os fazeres humanos como *cultura*, essa concepção não dá conta da hierarquização desses fazeres nem do peso distintivo que assumem em determinada formação social. Propõe, então, a partir disso, que cultura seja compreendida como:

Produção de fenômenos que contribuem, mediante a representação ou reelaboração simbólica das estruturas materiais, para a compreensão, reprodução ou transformação do sistema social, ou seja, a cultura diz respeito a todas as práticas e instituições dedicadas à administração, renovação e reestruturação do sentido (CANCLINI, 1983, p. 29).

Gomes (2015) ainda inscreve Paz (1991) no debate, quando este reflete sobre o conceito de arte e artesanato, e elenca questões sobre o fazer do povo. De acordo com Paz (1991), o conceito de arte foi sendo concebido historicamente

como religião que deveria ser seguida, contemplada e venerada como o “divino”. Até hoje a concepção de arte ainda segue em muito a visão religiosa e filosófica: “Quadros e esculturas não são, para nós, coisas bonitas ou feias, mas entes intelectuais e sensíveis, realidades espirituais, formas em que se expressam as ideias” (PAZ, 1991, p. 47).

A visão de veneração à arte como algo divino e religioso afasta ou, mesmo, intimida aqueles que se julgam incapazes de compreendê-la: “A arte herdou da antiga religião o poder de consagrar as coisas e infundir-lhes uma espécie de eternidade: os museus são nossos templos e os objetos que neles se exibem estão além da história” (PAZ, 1991, p. 46). As obras expostas nesses espaços não podem ser tocadas: a obra de arte nós vemos, mas não tocamos (PAZ, 1991, p. 51). O artesanato, ao contrário da obra de arte, possibilita o toque porque nasceu da simplicidade e da complexidade dele:

Feito com as mãos, o objeto artesanal conserva, real ou metaforicamente, as impressões digitais de quem o fez. Essas impressões são a assinatura do artista, não um nome; nem uma marca. São antes um sinal: a cicatriz quase apagada que comemora a fraternidade original dos homens. Feitos pelas mãos, o objeto artesanal está feito para as mãos: não só podemos ver como apalpar (PAZ, 1991, p. 51).

Gomes (2015), ainda, em pesquisa de campo realizada com educandos de EJA no município do Rio de Janeiro, vem constatando que a cultura que os constitui frequentemente não é reconhecida ou, mesmo, traduzida pelos próprios como práticas culturais, porque o conceito de *cultura* e todas as suas manifestações, em especial as linguagens artísticas, apresentam-se em espaços pouco acessíveis ao público de EJA, em maioria sujeitos negros e pobres, que não se aproximam, possivelmente porque pouco a compreendem ou, inclusive, não se identificam com ela.

Botelho e Fiore consideram que em uma concepção ampla e não hierárquica de cultura, os cidadãos devem ter acesso a códigos do maior número possível de manifestações culturais:

[...] não é induzir a totalidade da população a fazer determinadas coisas, mas sim oferecer a todos a possibilidade de escolher entre gostar ou não de algumas delas. Isto implica colocar os meios à disposição, combater a dificuldade/impossibilidade de acesso à produção menos ‘vendável’ e o excesso de oferta da produção que segue as leis do mercado, procurando o que seria uma efetiva ‘democracia cultural’ (BOTELHO; FIORE, 2005, p. 9).

A democratização cultural tem compromisso direto com o acesso. “Construir acesso está relacionado a tornar possível, facilitar e deixar acontecer”; relaciona-se com “oportunidades, opções, alternativas e escolhas”, sendo uma pré-condição para a participação. A participação está fortemente ligada à cidadania cultural: “a participação nas atividades culturais, juntamente com o acesso a elas, forma a espinha dorsal dos direitos humanos relacionados à cultura” (LAAKSONEN, 2011, p. 50), por considerar todos os cidadãos potenciais produtores e criadores – e não apenas consumidores passivos de cultura.

Chauí compreende cidadania cultural como um conceito amplo, que abarca um conjunto de direitos que vai além do acesso (democratização), destacando também a participação: participar das decisões quanto ao fazer cultural; usufruir dos bens da cultura, criando locais e condições de acesso aos bens culturais para a população; estar informado sobre os serviços culturais e sobre a possibilidade de deles participar ou usufruir; direito à formação cultural e artística pública e gratuita; direito à experimentação e à invenção do novo nas artes e nas humanidades; direito a espaços para reflexão, debate e crítica; direito à informação e à comunicação (CHAUÍ, 2006, p. 70-71). Por esta concepção, cultura não é reduzida a supérfluo, a entretenimento, e se realiza como *direito* de todos os cidadãos; opera-se livre de paradigmas compensatórios e de perspectivas essencialistas.

Silva e Araújo – nomeando democracia cultural a este mesmo conjunto de eventos (que envolve distribuições de bens, oportunidades, participação na criação e em fluxos de decisão) – apontam para o fato de que democracia cultural irradia para processos contínuos de desenvolvimento:

[...] significa crescente melhoria das condições de vida e reconhecimento de que formas alternativas de vida e cultura devem ser consideradas em sua dignidade, inclusive por contribuírem para o desenvolvimento e para o convívio e interação dos diferentes, ou para a interculturalidade (SILVA; ARAÚJO, 2010, p. 15).

Vianna (2015) recorda que interculturalidade – uma preciosa concepção bastante valorizada nos discursos pedagógicos – pressupõe o entendimento de que as culturas não são estáticas, enriquecem-se, dinamizam-se. Schmelkes (2008, p. 652) sublinha a relação na perspectiva intercultural: não se trata de propor apenas respeito e compreensão entre culturas, mas assumir relações entre grupos, sem assimetrias, afirmando a diversidade como riqueza, em processo de mútuo enriquecimento. Paulo Freire também destacava essa perspectiva: “[...] o problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas” (FREIRE, 2004, p. 75).

Linguagem da arte na Educação ao Longo da Vida

A linguagem da arte, por sua natureza interdisciplinar e inclusiva favorece potencialidades a todos que a experimentam. Jovens, adultos e idosos podem, nela e por meio dela, reconhecerem-se sujeitos com mais possibilidades de ação e intervenção crítica e criativa na vida cotidiana, ou mesmo no espaço escolar quando, ao decidirem vivê-lo ou revivê-lo, o sentem mais desafiador. Liberdade e arte contribuem para fazer emergir potências nos sujeitos e, com isso, autorizá-los a criarem, se expressarem, serem autores das próprias produções artísticas, produzindo conhecimentos sem os limites impostos pelos padrões convencionais de aprendizagem.

Momentos de experiências com as linguagens da arte, quase sempre, rompem com metodologias tradicionais, sem romper com a possibilidade de produzir conhecimento; podem fortalecer relações; o estar e experienciar o mundo; e tornar possível a descoberta de que o que se via potente somente no outro, também está presente e possível em si mesmo. Não se trata de entender a arte como “terapia”, mas como linguagem carregada de potencialidade autotransformadora que, pela diversidade de questões que contempla, aciona muitas possibilidades.

Jovens, adultos e idosos merecem, antes de tudo, um entendimento mais sensível e político sobre suas identidades e diversidades: assim como outros atores sociais, alijados de direitos, têm-se tornado invisíveis como sujeitos potentes e transformadores. Dependendo de como são recebidos nos espaços educativos, podem ser vistos, sem serem olhados; podem ser ouvidos, sem serem escutados; podem ser incluídos, sem terem pertencido e sem serem acolhidos, limitando a possibilidade de serem compreendidos e respeitados na condição de ser um, único, próprio, dono e criador de seu mundo, complexo e inacabado. Todos são constituídos de histórias, de muitas vivências e aprendizados que, por isso, não podem ser desperdiçados em percursos que se iniciam ou reiniciam. São histórias únicas que os identificam e os diferenciam um do outro e de outros.

A linguagem da arte é, por natureza, subversiva, não se modela a formas e fôrmas que aprisionam o outro impedindo-o de ser o que é, proibindo “que o outro seja outro em nome da mediocridade, egocêntrica e mesquinha, da mesmidade” (SKLIAR, 2003, p. 22). Vibrar com ele, com suas apresentações e representações do viver; permitir desalinhar-se para (re)encontrar-se em arte e poesia – prática pedagógica que revoluciona o aprender de si mesmo com todas as suas possibilidades. A arte cumprindo o papel de “acordar a qualquer momento aquilo que tem sido normalizado” (SKLIAR, 2003, p. 26), de privilegiar a alteridade como princípio que tece seu pensar e seu fazer.

Livre para ser o que é, incluído pela diversidade e pela potência – mola propulsora da vida, impulso interior que gera movimento e criação –, sujeitos da EJA podem encontrar, também em aulas de artes, espaços democráticos para suas expressões, diferenças ou, mesmo, limitações sem temer pela aprovação do outro sobre suas produções, construções políticas e estéticas. Como educando, trabalhador, pai, mãe, filho, irmão, neto, diferentes, únicos e muitos, consciente do valor do seu potencial artístico, criador e crítico, suas possibilidades de estar incluído em *espaços-tempos* do mundo não serão definidas e decididas por outros, mas por ele próprio que se reconhece como o que é e o que não é, e não como gostariam que fosse ou não fosse.

A linguagem artística, na escola ou fora dela, pode contribuir para novas compreensões acerca de concepções de cultura, redefinindo-a, tornando-a acessível, próxima e possível de ser traduzida e produzida por qualquer sujeito, independentemente de sua classe social. Esse lugar de produtor de cultura é ocupado à medida que os sujeitos passam a ler e compreender seus fazeres cotidianos como fundamentais, deixando de ser dominados por mitos que os envolvem. Enquanto homens e mulheres não se reconhecerem como sujeitos sociais e políticos capazes de reagir criticamente aos discursos dominantes, teremos uma sociedade ainda manipulada, linear, homogênea sem possibilidade de usufruir da sua diversidade, expressões e criatividade.

Compreender cultura como tudo que é criado pelo homem quando interagindo e se relacionando com o outro, com seus pares da vida cotidiana, implica reconhecer criações e recriações que representam a somatória de todas as experiências vividas nessa relação, que ligam e religam os sujeitos ao seu espaço de hoje e a suas vivências de ontem – todas essas, manifestações do homem sobre e com o mundo.

Por uma cidadania cultural

Jovens e adultos, inseridos em diferentes e/ou concomitantes pertencas, grupos, convivências, alteram as formas de lidar com o mundo. “Enquanto há vida há possibilidade de formação/transformação, ou seja, aprendizados ao longo da vida constituem processos educativos que se efetivam no seio da cultura, pelas práticas culturais dos sujeitos no e com o mundo” (SOARES; PAIVA; BARCELOS, 2014, p. 19).

Vianna (2015) colabora com essa compreensão, inserindo Chauí, para quem a definição de política de cultura, em busca de cidadania, se faz pelo prisma democrático, como direito, sem privilégios e sem exclusões (CHAUÍ, 2006, p. 72).

Direitos culturais são direitos humanos previstos na Declaração Universal de Direitos Humanos (1948). Silva e Araújo afirmam que o conceito de direito cultural, ligado à democracia cultural:

[...] oferece-se não apenas como uma definição geral, mas como uma possibilidade de interpretação da CF, sobretudo da leitura dos artigos 215 e 216, embora o termo não esteja objetivado e formalizado no texto constitucional. Portanto, não é necessário um conceito específico de cultura. O problema levantado pela antropologia, sobre o reconhecimento de que as culturas são diversas e plurais, é suficiente e está contemplado pela Constituição (SILVA; ARAÚJO, 2010, p. 16).

Os artigos em questão visam a garantir a todos os cidadãos brasileiros, por meio de ações e políticas, o efetivo exercício desses direitos, o acesso a fontes da cultura nacional e a liberdade de manifestações culturais; e explicitam patrimônio cultural como bens de natureza material e imaterial “portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. O artigo 23, inciso IV da Constituição Federal (CF) de 1988, preceitua que é “competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência”.

Vianna (2015), em sua pesquisa, sai em busca do que são direitos culturais, e encontra em Shaheed (2011, p. 20) a afirmação de que é difícil traçar uma linha divisória entre eles e os demais direitos, já que os primeiros estão por demais interligados a outros direitos humanos. Assim, em Jesús Prieto de Pedro (2011, p. 45), a autora encontra corroboração à afirmação de Shaheed (2011), por considerar que direitos culturais são direitos complexos presentes em todas as “gerações dos direitos fundamentais” historicamente gestados: os direitos à liberdade, à igualdade e à solidariedade. Então conclui que em geral, direitos culturais protegem os demais direitos de cada pessoa individualmente, em comunidade com outros e como grupos, para que possam desenvolver e expressar sua humanidade e visão de mundo; direitos culturais dizem respeito também a acesso ao patrimônio e a recursos culturais que permitem a ocorrência de processos de identificação e desenvolvimento (SHAHEED, 2011, p. 20). Farida Shaheed (2011, p. 16) afirma que, em determinados contextos, os direitos, inclusive os considerados assegurados, podem ser facilmente anulados se somente uma minoria de pessoas tiver consciência deles como legais e/ou porque os esteja desfrutando. No campo dos direitos culturais, portanto, inclui-se o direito à memória, essencial à constituição da identidade social, do sentimento de pertencimento: “É por meio da memória que o sujeito é capaz de referenciar-se, relacionar-se e dar sentido à vida em coletividade” (SILVA et al., 2014, p. 38). Enfim, direitos culturais incluem o direito à produção cultural, o direito de acesso à cultura, o direito à memória.

Nascimento, ao tratar de políticas culturais, propõe uma sutil diferenciação entre política pública de cultura, política cultural e campo das políticas culturais:

[...] quando nos referirmos aos programas e ações que intervêm de forma planejada na cultura, falaremos em política pública de cultura, quando nos referimos à dimensão conflitiva da cultura falaremos em política cultural. Caso queiramos falar de ambas as dimensões, de suas interseções e do conjunto mais amplo de relações entre instituições, grupos e demais agentes da cultura falaremos do campo das políticas culturais, no plural (NASCIMENTO, 2014, p. 46).

O que não pode deixar de ser dito é que o principal objetivo de políticas culturais precisa ser a democracia cultural, associada à democracia social e política: “a democracia cultural é instrumento de objetivos sociais e políticos e finalidade em si. Associa direitos culturais com democracia e com a ampliação dos canais de participação e exercício da política” (SILVA; ARAÚJO, 2010, p. 15).

Para Nascimento, ainda, uma cidade pode ser “espaço fértil, frutífero para a criação de políticas culturais que se proponham a tratar da diversidade e do direito à cultura, por meio do reconhecimento e da redistribuição no território” (NASCIMENTO, 2014, p. 52). Reconhecimento – por já haver práticas e invenções que se dão com base nas identidades, desejos e vivências nos territórios; e redistribuição – por ser necessário haver políticas reparatórias e redistributivas, “voltadas a grupos historicamente excluídos das políticas públicas”, sem deixar de ampliar a participação de grupos e agentes culturais nos processos decisórios de políticas de cultura, na perspectiva de cidadania cultural, que não exclui conflitos nem contradições, passível de auto-eco-organização quando não adota lógica homeostática preocupada em “manter o equilíbrio do discurso pela expulsão da contradição” (MORIN, 2011, p. 54); política emancipatória e não apenas regulatória.

Ao afirmar que “formular políticas públicas para a cultura é, também, produzir cultura” o então ministro Gilberto Gil trouxe uma chave interpretativa muito potente: políticas culturais talvez sejam, antes de tudo, ato de criação (NASCIMENTO, 2014). Criação que estaria mais ligada ao estímulo e fortalecimento de processos que já acontecem ou que necessitam de condições materiais favoráveis para acontecer, e por isso estão “momentaneamente desprezados ou adormecidos”, nas palavras de Gil.

[...] esta capacidade de criação seria, antes de tudo, uma capacidade de mediação, traduzindo anseios, demandas, desejos e lutas em intervenções práticas e discursivas que busquem garantir a existência das diferentes identidades, modos de vida e singularidades. Algo como, a partir do encontro de diferentes e desiguais, produzir condições de

superação das desigualdades e de plena realização dessas diferenças e da experiência da alteridade – ainda que este encontro seja frequentemente conflituoso (NASCIMENTO, 2014, p. 53).

Como alertado por Chagas e Storino (2012), o acesso cidadão aos bens culturais não se dá de modo natural; a transformação desse direito em realidade cotidianamente vivida exige embates e enfrentamentos sistemáticos: exige militância.

Pesquisadores (BOTELHO, 2007; OLIVEIRA-VASCONCELOS, 2012; JIMÉNEZ; AGUIRRE, 2009) destacam a importância de se proporem experiências para todos, não só como públicos (consumidores) mas como participantes ativos da democracia cultural: o fomento à criatividade e às diferentes culturas de cada grupo social é tão importante quanto a difusão das obras e do patrimônio (NIVÓN BOLÁN, 2006 *apud* OLIVEIRA-VASCONCELOS, 2012, p. 3); e o acesso ao maior número de manifestações culturais possíveis para que sejam feitas escolhas sobre quais irão praticar (BOTELHO; FIORE, 2005).

Como, então, enriquecer o repertório cultural da população nas cidades, na perspectiva de ecologia de saberes, como experiência transformadora para o sujeito, ao longo da vida? A busca por medidas coerentes pode ser pensada em conjunto com a sociedade, para que se aperfeiçoem e se humanizem estratégias que permitam a mais cidadãos acesso, participação, permanência de qualidade em espaços de cultura (ainda que distribuídos desigualmente no território), em horários adequados às suas condições de vida e de produção da existência.

Em Leminsky, a interrogação é o fundamento do diálogo; e, se o viandante pergunta ao passante na estrada qual o caminho para a montanha, está a reconhecer “sua ignorância, sua pobreza, sua precariedade”, ou seja, sua condição humana, “feita de carência, lacunas e incompletudes” (LEMINSKY, 2012, p. 81-84). Tal como o viajante interroga o passante, entre tantas possíveis perguntas, escolhemos mais uma, primordial: como tornar concretas as urgentes e necessárias condições de uma educação ao longo da vida que priorize também a dimensão estética – a arte e a cultura?

Referências bibliográficas

- BOTELHO, Isaura. Políticas culturais: discutindo pressupostos. In: NUSSBAUMER, Gisele Marchiori (Org.). *Teorias e políticas da cultura: visões multidisciplinares*. Salvador: EdUFBA, 2007.
- BOTELHO, Isaura; FIORE, Maurício. *O uso do tempo livre e as práticas culturais na Região Metropolitana de São Paulo*: relatório da primeira etapa de pesquisa. São Paulo: Centro de Estudos da Metrópole, CEBRAP, 2005. Disponível em <http://www.centrodametropole.org.br/t_pesq_antes.html>. Acesso em 16 out. 2014.
- BOTELHO, Isaura; VASCONCELOS-OLIVEIRA, Maria Carolina. Centros culturais e a formação de novos públicos. BOTELHO, Isaura; VASCONCELOS-OLIVEIRA, Maria Carolina. *Percepções: cinco questões sobre políticas culturais*. São Paulo: Itaú Cultural, 2010.
- BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 23 fev. 2016.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 fev. 2016.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 23 fev. 2016.
- BRASIL. Ministério da Cultura. Secretaria de Políticas Culturais. *As metas do Plano Nacional de Cultura*. 3.ed. Brasília, out. 2013. Disponível em <http://www.cultura.gov.br/snc/publicacoes/-/asset_publisher/ZMIFTprWo9N8/content/metlas-do-plano-nacional-de-cultura/10907>. Acesso em: 16 out. 2014.
- BURKE, Peter. *Cultura popular na Idade Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- CANCLINI, Néstor. *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CHAGAS, Mário; STORINO, Cláudia. Prefácio. O desafio da acessibilidade aos museus. In: COHEN, Regina; DUARTE, Cristiane; BRASILEIRO, Alice. *Acessibilidade a museus*. Brasília: Ministério da Cultura / Instituto Brasileiro de Museus, 2012. (Cadernos museológicos; v. 2).
- CHAUÍ, Marilena. *Cidadania cultural: o direito à cultura*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2006.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*. Salvador: Secretaria de Cultura, Fundação Pedro Calmon, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004.
- GOMES, Márcia. *A resignificação da potência criativa de jovens e adultos pelo ensino da arte*: projeto de pesquisa. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ProPED, Rio de Janeiro.
- IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto. *Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA*. Brasília: UNESCO, MEC, 2012.
- JIMÉNEZ, Lucina; AGUIRRE, Imanol. Diversidad cultural y educación artística. In: AGUIRRE, Imanol; JIMÉNEZ, Lucina; PIMENTEL, Lúcia G. (Orgs.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: Fundación Santillana, OEI, 2009.

- LAAKSONEN, Annamari. O direito de ter acesso à cultura e dela participar como características fundamentais dos direitos culturais. *Revista Observatório Itaú Cultural*. São Paulo, Itaú Cultural, n. 11, jan./abr. 2011.
- LEMINSKY, Paulo. *Ensaíos e anseios crípticos*. São Paulo: Ed. Unicamp, 2012.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- NASCIMENTO, Guilherme Lopes. Reconhecimento, redistribuição e território: conceitos, questões e horizontes para as políticas culturais na cidade do Rio de Janeiro. In: BARBOSA, Jorge Luiz; BEZERRA, Monique. *Oeste carioca*. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2014.
- OEI. Carta Cultural Iberoamericana. In: CONFERÊNCIA IBEROAMERICANA DE CULTURA, 9. 2006. *Anais...* Madrid: OEI, 2006. Disponível em: <<http://www.oei.es/cultura/cCultural.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2015.
- ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>>. Acesso em: 23 jan 2015.
- PAZ, Octavio. *Convergências: sobre arte e literatura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.
- PRIETO, Jesús de Pedro. Direitos culturais, o filho pródigo dos direitos humanos. *Revista Observatório Itaú Cultural*. São Paulo, Itaú Cultural, n. 11, jan./abr., 2011.
- REDIN, Marita Martins. Estética. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SCHMELKES, Sylvia. Interculturalidad y Educación de jóvenes y adultos. In: CREFAL. *La educación de adultos y las cuestiones sociales*. Pátzcuaro, Michoacán, México, 2008. p. 651-660.
- SHAHEED, Farida. O novo papel dos direitos culturais. *Revista Observatório Itaú Cultural*. São Paulo, Itaú Cultural, n. 11, jan./abr., 2011.
- SILVA, Frederico A. Barbosa da; ARAÚJO, Herton Ellery (Orgs.). *Cultura viva: avaliação do programa arte educação e cidadania*. Brasília: Ipea, 2010.
- SILVA, Frederico A. Barbosa da; VIEIRA, Marco Estevão; ZIVIANI, Paula; TURBAY, Pedro; PASSOS, Renata. *Encontros com o futuro: prospecções do campo museal brasileiro no início do século XXI*. Brasília: Ibram, 2014.
- SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SOARES, Andreia; PAIVA, Jane; BARCELOS, Luciana Bandeira. Educação continuada, qualidade e diversidade: um olhar complexo sobre aprendentes jovens e adultos. *Debates em Educação*. Maceió, UFAL, v. 6, n. 11, jan./jun. 2014.
- UNESCO. *Declaração de Hamburgo, Agenda para o Futuro*. Conferência Internacional de Educação de Adultos V, Hamburgo, Alemanha, 1997. Brasília: Sesi, UNESCO, 1999.
- UNESCO. *Marco de Ação de Belém*. Conferência Internacional de Educação de Adultos VI, Belém, Brasil, 2009. Brasília: UNESCO, MEC, 2010.
- VIANNA, Cátia M. S. de Vasconcelos. *Professores de educação de jovens e adultos e museus: percepções, usos e desusos*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ProPed, Rio de Janeiro.

Animação cultural e Educação em Direitos Humanos: uma contribuição para debate lançado pelo CNE-MEC

Reginaldo Veloso

Desde o início dos anos 1990, vem se desenvolvendo, na Região Metropolitana do Recife, uma experiência educativa, inspirada e enraizada no que foram as intuições pedagógicas, iniciativas e experimentos educacionais pioneiros dos anos 1960: o Movimento de Cultura Popular (MCP), o método de alfabetização de Paulo Freire, os Círculos de Cultura, o Movimento de Educação de Base (MEB), os Movimentos de Ação Católica Especializada (JOC-JAC-JEC) e, um pouco mais adiante, já no contexto do regime de exceção implantado pelo golpe militar de 1964, o Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC), o Movimento de Jovens do Meio Popular (MJMP), as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e as Pastorais Sociais de algumas Igrejas Cristãs históricas, especialmente da Igreja Católica, inspiradas pela Teologia da Libertação.

Esta experiência consiste, essencialmente, numa proposta pedagógica que privilegia as Linguagens Artísticas e Lúdicas como espaço-tempo, “mote” e ferramenta de construção democrática e participativa de um novo ser humano e, conseqüentemente, de um novo estilo de sociedade, com base em cinco eixos:

- O cultivo da dignidade da pessoa, do reconhecimento do próprio valor e do querer bem a si mesmo/a = cultura da autoestima;
- O cultivo de relações interpessoais inspiradas no reconhecimento do valor dos/as demais, do respeito às diferenças, do diálogo enriquecedor com os/as diferentes, no querer bem aos demais, na vivência da solidariedade e do espírito de colaboração = cultura da amorosidade;
- O cultivo das tradições e do jeito de ser de seu povo, o apropriar-se dos bens culturais de sua região, o amor e a fruição das “coisas nossas” = cultura da identidade cultural;
- O cultivo do cuidado com o meio ambiente, do amor à natureza, da preservação ambiental = cultura da sustentabilidade;
- O cultivo da consciência de direitos e responsabilidades, do amor a sua cidade, do espírito de iniciativa e participação na construção do bem comum = cultura da cidadania.

A experiência artística e lúdica, por si mesma, já propicia, de maneira prazerosa, um sem-número de oportunidades de crescimento pessoal e coletivo, favorecendo o desabrochar de talentos e potencialidades, o senso de disciplina, o empenho sistemático e a organização no lidar com seu tempo-espço, com os meios de

que dispõe, a começar pelo próprio corpo, o encontro e a convivência, a prática da construção coletiva e a conversa espontânea sobre assuntos da vida pessoal e comunitária.

A dinâmica da “roda”, em todos os momentos, favorece e estimula o clima de escuta mútua e participação coletiva, na busca, entre todos/as, do entendimento entre as pessoas, da compreensão das questões postas; na tomada de decisões, na divisão das tarefas e responsabilidades, aprofundando as relações, ampliando os horizontes e empoderando as pessoas, individual e coletivamente.

A essa experiência educativa singular chamamos de *Animação Cultural* e a consideramos uma oportunidade privilegiada de *Educação em Direitos Humanos*. Efetivamente, cada *Grupo Cultural*, independentemente da Linguagem Artística ou Lúdica nele praticada, tem sido um laboratório de EDH, pelo próprio empenho pedagógico dos/as *Animadores/As Culturais*, os/as quais, mais que “professores/as”, “dadores/as de aula”, capricham em atuar como “facilitadores/as” de um processo onde cada garoto/a, individualmente, e o grupo, como um coletivo, crescem como sujeitos do seu próprio crescimento humano e cidadão.

Afinados/as com o Projeto Político-Pedagógico da unidade educacional em que atuam desde sua elaboração, sintonizados/as com a vida da comunidade escolar e da comunidade de seu entorno, atentos/as às emergências do dia a dia, na medida em que estas repercutem na vida e no interesse dos estudantes, sincronizados/as com cronograma do ensino das disciplinas e o calendário escolar, antenados/as com a agenda cultural da cidade, estes/as Animadores/as Culturais primam por aproveitar cada ensejo, para sondar o nível de informação desses Grupos Culturais que acompanham e animam; provocar-lhes a curiosidade e a busca de mais informação; o desenvolvimento da consciência crítica; a assimilação e cultivo dos valores humanos e da consciência ética; a superação dos preconceitos, do individualismo e da indiferença; o espírito de iniciativa e de luta organizada por direitos e melhorias.

A Colônia de Férias, nas férias de janeiro e no recesso de julho, funciona, ao mesmo tempo, como culminância e relançamento desse processo de Animação Cultural. O encerramento desse evento se constitui uma autêntica Mostra Cultural, ensejando a manifestação esplendorosa da criatividade, do desempenho artístico e lúdico e dos valores exercitados em diferentes oficinas, ao longo do tempo da colônia (de uma a duas semanas).

A repercussão, na vida da escola e das famílias, não tarda a se fazer sentir, pela mudança de atitudes e comportamentos, pela novidade e qualidade dos interesses, no jeito de ser, pensar e agir desses garotos e garotas, particularmente,

por uma consciência de direitos e responsabilidades, que, não raro, surpreende, e pode, inclusive, incomodar.

À medida que a experiência se desenvolve, criam-se mecanismos de participação democrática e representação, tanto com relação à vida interna da experiência de Animação Cultural, quanto com relação à vida da comunidade escolar ou da comunidade do entorno da escola: avaliação da participação do Grupo Cultural nas várias atividades e eventos, ao longo do ano; eleição de Representantes para diversas instâncias e oportunidades, como o Núcleo de Animação Cultural da escola, o Conselho Escolar, a Associação de Moradores, o Encontro de Representantes em preparação à Colônia de Férias etc.

O que garante o êxito e o avanço permanente dessa experiência de *Animação Cultural* é a *Formação Continuada* dos/as Animadores/as Culturais, artistas, artesãos/ãs e recreadores/as, convocados/as, não só pelo seu desempenho artístico e lúdico, mas, sobretudo, pela sua sintonia com a realidade infanto-juvenil e sua sensibilidade pedagógica: um Seminário de Formação Intensiva, no início de cada semestre; e um Encontro Semanal de Formação, por semana, para refletir sobre sua prática, seja Encontro Geral, em que se reflete sobre os temas básicos, permanentes ou emergentes, da Animação Cultural; seja Encontro por Linguagem (artística/lúdica), em que se aprimora o desempenho técnico e didático e se reflete sobre as questões específicas de cada Linguagem; seja, ainda, Encontro de Intercâmbio entre Linguagens.

Ao realizar-se no seio da escola, essa experiência tem tudo para contribuir com a implementação de um programa de Educação em Direitos Humanos, podendo funcionar como referência sugestiva e inspiradora, na perspectiva de um Ensino que se qualifique para o debate sobre os Direitos Humanos, a partir de mestres/as capacitados/as para abordar as questões específicas ensejadas por cada disciplina, utilizando as Linguagens Artísticas e Lúdicas.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Letícia Rameh. *Movimento de cultura popular: impactos na sociedade pernambucana*. Recife: Liceu, 2010.

BARON, Dan. *Alfabetização cultural: a luta íntima por uma nova humanidade*. São Paulo: Alfarrabio, 2004.

VELOSO, Reginaldo. *Crianças em ação*. Petrópolis: Vozes, 1982.

VELOSO, Reginaldo. *Juventude em movimento, um projeto para a vida*. Recife: PCR, 1996.

VELOSO, Reginaldo. *Um movimento de crianças*. Rio de Janeiro: MAC-ACO, 1986.

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O direito dos Jovens e Adultos com deficiência à Educação ao Longo da Vida

Martinha Clarete Dutra dos Santos

Há dez anos, a Organização das Nações Unidas (ONU) outorgou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), ratificada pelo Brasil com força de Emenda Constitucional, nos termos do artigo 45 da Constituição Federal/1988, que prevê a incorporação de tratados internacionais de direitos humanos à Carta Magna.

Ao ratificar esse Tratado Internacional de Direitos Humanos, o Brasil compromete-se com a consecução da meta de inclusão plena, assumindo que o direito das pessoas com deficiência à educação somente se efetiva em um sistema educacional inclusivo. Conforme o artigo 24, “[...] os estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...]” (NAÇÕES UNIDAS, 2006).

Para tanto, os Estados-partes deverão assegurar que:

- As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- Adequações, de acordo com as necessidades individuais, sejam providenciadas;
- As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- Efetivas medidas individualizadas de apoio sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena.

Além de garantir amplas condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, na educação básica, os Estados-partes deverão assegurar, também, que as pessoas com deficiência possam ter acesso à educação superior e profissional tecnológica, sem discriminação e em igualdade de condições com as demais pessoas.

A fim de atender aos compromissos assumidos a partir da CDPD, o Brasil estabeleceu novos marcos legais, políticos e pedagógicos, à luz dos princípios e fundamentos da educação inclusiva.

A primeira alteração proposta com vistas à transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos incidiu sobre a concepção da educação especial, que, até o final do século XX, simbolizou um sistema educacional paralelo, responsável pela segregação escolar das pessoas com deficiência.

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c) a educação especial torna-se modalidade não mais substitutiva, mas complementar ou suplementar, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação. A partir de então, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços, realiza o atendimento educacional especializado e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008b, p. 15).

Vale sublinhar que a expressão “ensino regular” não se opõe à educação de jovens e adultos, mas firma o entendimento de que não se trata de classes ou escolas especiais, e sim de um ensino comum a todas as pessoas independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou de qualquer outra condição humana. Portanto, essa expressão abarca todas as etapas da educação básica, bem como suas modalidades, promovendo a participação e aprendizagem entre pessoas com e sem deficiência. No caso da EJA, compreende-se que o acesso, a participação e a aprendizagem das pessoas com deficiência dão-se em turmas comuns, e não em turmas organizadas com base na condição de deficiência.

Assim, cumpre destacar que os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva coadunam-se com as diretrizes da CDPD, ao definir as seguintes estratégias:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento Educacional Especializado;
- Continuidade da escolarização até os níveis mais elevados de ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e de demais profissionais da educação para práticas educacionais inclusivas;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários, equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas, tendo em vista a efetivação do direito de todas as pessoas à educação inclusiva.

A intersetorialidade na gestão das políticas públicas é fundamental para a consecução da inclusão escolar, considerando a importância da interface entre as diferentes áreas na formulação e na implementação das ações de educação, saúde, assistência, direitos humanos, transportes, trabalho, entre outras, a fim de que possam interseccionar-se ancoradas em princípios e fundamentos dos direitos humanos e de justiça social.

A participação da comunidade na formulação, na implementação, no acompanhamento e na avaliação das políticas públicas constitui um dos mecanismos centrais para a garantia da execução dessa política, de acordo com os atuais preceitos legais, políticos e pedagógicos que asseguram às pessoas com deficiência o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

A formação dos profissionais da educação possibilita a elaboração de conhecimento necessário para a construção de práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento integral dos estudantes com e sem deficiência.

Nesse sentido, são transformadas as práticas educacionais concebidas com base em um padrão de aluno, de professor, de currículo e de gestão e desenvolvidas as ações para garantir condições de infraestrutura e recursos pedagógicos fundamentados na concepção de desenho universal, efetivando o pleno acesso das pessoas com deficiência às classes comuns da EJA.

Importa sublinhar que os princípios definidos na política nacional em vigor são ratificados pela Conferência Nacional da Educação – Conae/2010 e Conae/2014, que em seu documento final preconiza:

Na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2010).

Por intermédio do Decreto nº 6.571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7.611/2011, foi instituída a política de financiamento, assegurando, no âmbito do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, a dupla matrícula para os alunos públicos-alvo da educação especial da rede pública. Conforme esse Decreto, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição de recursos do Fundeb, instituiu-se o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (BRASIL, 2008).

Esse artigo aplica-se a todas as matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que estejam matriculados em turmas comuns da educação básica e recebam o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. No caso das matrículas em EJA, são computadas duplamente, desde que não sejam matrículas em classes ou escolas especiais.

De acordo com esse Decreto, o atendimento educacional especializado (AEE) é definido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de modo complementar ou suplementar à formação dos estudantes nas turmas comuns.

Visando induzir o desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino, o Ministério da Educação apoia a implementação das seguintes ações:

- Implantação de salas de recursos multifuncionais, constituídas de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos e recursos de tecnologia assistiva, destinados às atividades do atendimento educacional especializado;
- Promoção da acessibilidade arquitetônica, por meio do Programa Escola Acessível, destinado à adequação de prédios escolares;
- Formação continuada de professores em educação especial, em parceria com as instituições públicas de educação superior, para a oferta de cursos voltados ao atendimento educacional especializado e às práticas educacionais inclusivas;
- Monitoramento do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência que recebem o Benefício da Prestação Continuada (BPC), na faixa etária de 0 a 18 anos, por meio da ação interministerial da educação, saúde, desenvolvimento social e direitos humanos;
- Implantação dos núcleos de promoção de acessibilidade na educação superior;
- Realização do PROLIBRAS para a certificação de profissionais para o ensino e para a tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS;

- Apoio à organização de núcleos para as altas habilidades/superdotação e de centros públicos de formação continuada e de produção de material didático acessível;
- Disponibilização de livros em formato digital acessível Mecdaisy, Libras/ Língua Portuguesa e Braille e de dicionários Português/Inglês/Libras.
- Formação de gestores e educadores por meio do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, realizado em todo o país pelos municípios polos;
- Fomento a formação e pesquisa em educação inclusiva por meio do Programa de Apoio a Educação Especial (PROESP), desenvolvido pela CAPES;
- Fomento a oferta de Graduação em Letras Libras, licenciatura e bacharelado, assim como em Pedagogia, com ênfase na educação bilíngue.

Com objetivo de orientar a implementação da educação especial na perspectiva inclusiva, o Conselho nacional de Educação instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB, nº 4/2009. No artigo 1º, dispõe que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE.

Conforme essas Diretrizes, o AEE deve integrar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. A oferta desse atendimento deve ser institucionalizada prevendo, na sua organização, a implantação da sala de recursos multifuncionais, a elaboração do plano de AEE, professores para o exercício da docência no AEE, além dos demais profissionais como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e aqueles que atuam em atividades de apoio, tais como atividades de alimentação, higiene e mobilidade.

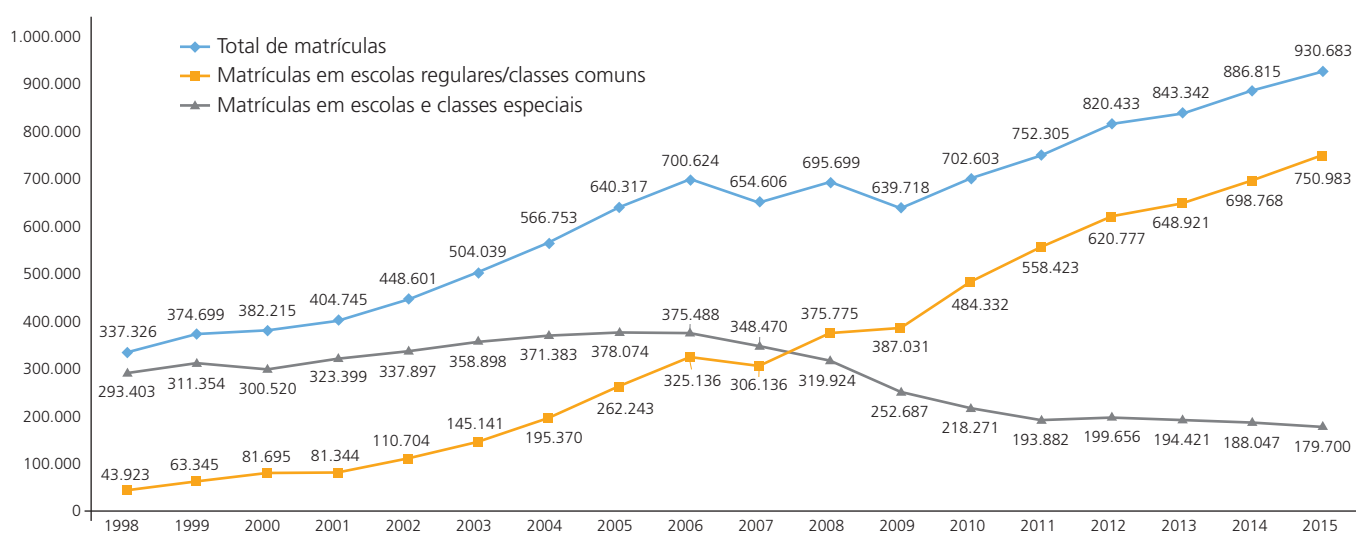
A Resolução nº 4/2009, em seu artigo 5º, orienta a organização do AEE na escola regular, definindo que:

O Atendimento Educacional Especializado é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2009).

À luz dos pressupostos supracitados, cumpre ressaltar que conceber a educação de jovens e adultos na perspectiva inclusiva requer a articulação dessa modalidade com a educação especial, a fim de garantir as condições de acesso, participação e aprendizagem dos jovens e adultos com deficiência. Nesse sentido, compete à educação especial, identificar as barreiras que possam dificultar ou obstar a efetivação do direito à educação, como também, propor estratégias e recursos para a eliminação das barreiras identificadas.

No âmbito geral da educação básica, esse conjunto de ações vem contribuindo significativamente para a modificação do cenário educacional brasileiro. Percebe-se, nos últimos anos, a ampliação do acesso das pessoas com deficiência à educação, assim como o declínio das matrículas dos alunos públicos-alvo da educação especial em escolas e classes especiais e na ascensão das matrículas destes em classes comuns do ensino regular, conforme demonstram os dados do Censo Escolar/MEC/INEP. O gráfico abaixo apresenta a evolução das matrículas de estudantes públicos-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, partindo de 13% em 1998, e atingindo 81% em 2015. Nesse período verifica-se o decréscimo de 87% de matrículas em espaços segregados de ensino especial para 19%.

Gráfico I – Acesso das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação à educação básica



	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
% de matrículas em escolas regulares/classes comuns (inclusão)	13%	17%	21%	20%	25%	29%	34%	41%	46%	47%	54%	61%	69%	74%	76%	77%	79%	81%
% de matrículas em escolas e classes especiais	87%	83%	79%	80%	75%	71%	66%	59%	54%	53%	46%	40%	31%	26%	24%	23%	21%	19%

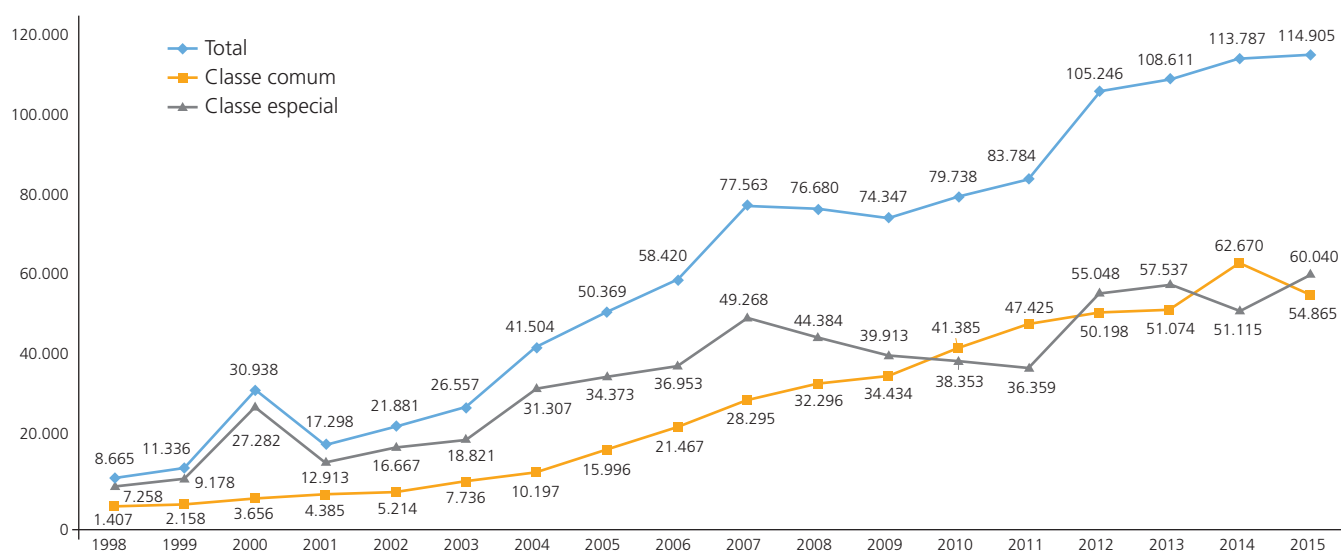
Cumpra considerar que a modalidade de educação de jovens e adultos não vem acompanhando a tendência geral da educação básica, pois, além de apresentar percentual de inclusão abaixo da média nacional da educação básica, em algumas Unidades Federadas faz movimento oposto às diretrizes da educação nacional, ao manter e aprofundar a segregação escolar dos jovens e adultos com deficiência.

Vale observar que, até 2015, das 14.038 escolas públicas comuns com matrículas de estudantes com deficiência na EJA, 7.491 escolas obtiveram apoio do Ministério da Educação para implantarem salas de recursos multifuncionais, o que corresponde a 53% dos estabelecimentos que ofertam EJA e registram jovens e adultos com deficiência em classes comuns.

Entre as escolas de EJA com matrícula de jovens e adultos com deficiência em turmas comuns, 9.490 foram contempladas pelo PDDE – Escola Acessível, o que representa o atendimento de 68% de tais escolas. Nota-se que esses percentuais de atendimento dos estabelecimentos de EJA encontram-se acima do percentual de atendimento das demais escolas de educação básica. No entanto, o Censo Escolar MEC/INEP demonstra que, em 1998, havia 8.665 matrículas de jovens e adultos com deficiência na EJA, entre os quais, 7.258 em classes ou escolas especiais, perfazendo 16% de inclusão. Em 2015, o número de matrículas atinge 114.905 dos quais, 60.040 em classes ou escolas especiais, atingindo 48% de inclusão.

O gráfico abaixo demonstra a evolução das matrículas na EJA de jovens e adultos com deficiência:

Gráfico II – Matrículas de estudantes com deficiência na educação de jovens e adultos



	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
% de matrículas em escolas regulares/classes comuns (inclusão)	16%	19%	12%	25%	24%	29%	25%	32%	37%	36%	42%	46%	52%	57%	48%	47%	55%	48%
% de matrículas em escolas e classes especiais	84%	81%	88%	75%	76%	71%	75%	68%	63%	64%	58%	54%	48%	43%	52%	53%	45%	52%

Considerando que ao analisar o relatório apresentado pelo Brasil, o Comitê de Monitoramento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006 determinou a superação imediata da segregação escolar das pessoas com deficiência, assim como o aprimoramento das condições de acessibilidade pelos sistemas de ensino, cabe enfrentar sem demora, no contexto da EJA, as razões pelas quais jovens e adultos, que na idade própria não tiveram acesso à escolarização, continuam perversamente excluídos por causa de sua condição de deficiência.

A superação desse modelo segregacionista, que não é só escolar, pressupõe a rápida adoção de medidas para assegurar o acesso de jovens e adultos com deficiência a turmas comuns da EJA, além de identificar e eliminar os espaços institucionalizados de segregação em nome dessa modalidade de ensino.

Referências bibliográficas

BRASIL. Decreto nº 6.571/2008. Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 18 nov. 2011.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*. Brasília, 10 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Conferência Nacional de Educação Básica*: documento final. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução nº 4, de 6 de abril de 2009*. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004_09.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, v. 4, n. 1. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Direito à educação*: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova York, 2006.

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA ATIVA

Experiências educativas: boas e tristes recordações ao longo da vida

Ivandro da Costa Sales

Boas Recordações

Escola de Formação em Saúde da Família em Sobral/CE (2005-2006)

A equipe de gestores e preceptores (professores) decidiu vivenciar uma proposta pedagógica radical, num curso de especialização em Saúde da Família para médicos, enfermeiros, odontólogos, assistentes sociais, educadores físicos, farmacêuticos, psicólogos, fonoaudiólogos, nutricionistas.

Depois de muitas conversas e reuniões, a equipe decidiu que os problemas a serem estudados e solucionados seriam os agravos e sofrimentos dos habitantes dos territórios do município. Os estudantes, sem abandonar seus conhecimentos específicos, atuariam de modo inter e multidisciplinar. Os preceptores não seriam os “proprietários” de suas disciplinas, ministradas segundo um programa pré-estabelecido. Os diferentes conhecimentos de cada disciplina seriam colocados a serviço do esclarecimento e solução dos chamados “problemas de saúde” vivenciados pelas famílias do município.

A equipe de preceptores atuaria, coletivamente, ajudando os estudantes (residentes) no entendimento e na busca de soluções para os ditos problemas de saúde das famílias. Muito se discutia sobre as concepções de saúde e doença, suas origens e sobre as múltiplas terapias. O drama é que nem professores, nem residentes tinham experiência nesse tipo de proposta. Assim mesmo aceitaram o desafio de colocá-la em prática. Muita discussão, muita reclamação, muita vontade de se preparar. Além de todas as discussões diárias, a equipe se reunia quinzenalmente, durante quatro horas, para discutir suas dificuldades, teóricas, pedagógicas e administrativas.

A avaliação da proposta e do aprendizado dos residentes se fazia diariamente, mas também era feita de modo sistemático da seguinte maneira: a eficácia da proposta era discutida a partir dos resultados bons ou insatisfatórios alcançados no que diz respeito ao bem-estar, diminuição de sofrimentos, diminuição da dependência de médicos, remédios e hospitais, aumento da satisfação ou insatisfação da população e das equipes da Escola e dos Postos de Saúde.

Na avaliação dos residentes tentava-se saber qual o progresso que cada participante atribuiria à sua vivência na experiência. Eles não eram comparados com ninguém, só consigo mesmos. Os colegas, preceptores e equipes dos Postos de Saúde também se posicionavam sobre a avaliação pessoal do residente.

Essa experiência foi em 2005/2006 e, ainda hoje, pelo Brasil afora, muitos participantes ficaram amigos e amigas e se comunicam pelas redes sociais, comentando a importância daquela experiência para a sua vida e atividade atual.

UFPB/Mestrado de Educação Popular em João Pessoa/PB (1997-1999)

Em 1997 e 1998, no Mestrado de Educação Popular, três professores, Alder Júlio Calado, Eymard Mourão Vasconcelos e eu tentamos uma experiência em que não “dávamos” as aulas tradicionais. Em nossos horários estávamos os três com os estudantes, apoiando-os no estudo e na pesquisa com base nos problemas vivenciados por movimentos sociais da Paraíba, tentando ver em que cada uma de nossas disciplinas poderia ajudar a entendê-los e solucioná-los, sem, contudo, abandonar as exigências teóricas e metodológicas do conhecimento científico. Participantes de alguns movimentos sociais vinham com frequência participar de nossos debates. Tentávamos conscientemente articular ensino/pesquisa/extensão e também realizar a relação do conhecimento com a transformação da sociedade.

A experiência foi tão marcante que, quando tive de deixar a UFPB por ter expirado meu contrato de professor visitante todos os estudantes do mestrado foram à administração central da universidade e fizeram um abaixo-assinado solicitando minha permanência, e também para protestar contra a interrupção do processo que vivenciávamos.

Em 2013, quando participava de um debate na Universidade Estadual da Paraíba, dezesseis anos após a experiência do Mestrado, uma pró-reitora disse: “eu estou vindo aqui para dizer que a experiência com o professor Ivandro e outros professores foi a mais importante da minha vida acadêmica”.

UFPE – Campo do Agreste em Caruaru/PE (2005-2007)

Cheguei a Caruaru para assumir a disciplina Sociologia no primeiro semestre dos alunos de Administração. Nas primeiras aulas, insistia em explicitar meus objetivos intelectuais e educativos e dizer aos estudantes que eles estavam autorizados a cobrar, em qualquer momento, minha coerência ou incoerência.

Um dos meus objetivos era o de tentar transformar alunos em estudantes. Aluno significa alguém que se preocupa o tempo todo com prova, com copiar e colar matérias do Google, com a obtenção de diploma e algo do mesmo gênero. Já estudante é alguém curioso, que quer aprender, que tem objetivos,

que estuda, que não suporta qualquer atitude autoritária que venha de professor ou da instituição. E eu dizia: “eu não gosto de aluno e gosto muito de estudante”.

E continuava: “tenho também grande vontade de estabelecer uma estratégia de desabestalhamento”. (O termo não é acadêmico nem científico, mas bem inteligível para nós do nordeste do Brasil). Seria uma maneira de acabar ou diminuir preconceitos e de formar pessoas mais profundas, mais apuradas, quando fossem solicitadas a dar opiniões e tomar posições. “Cada um tem o direito de sustentar ou mudar seus pontos de vista, mas todos nós, intelectuais, temos obrigação de sermos profundos”.

Nos nossos debates não haveria censura; haveria, sim, muito confronto de informações e saberes. E eu ainda dizia: “vou gostar muito se, no fim do semestre, conseguir que vocês estejam felizes por terem entrado em crise com relação a muitos valores”.

O programa seria todo desenvolvido não com base no que estava registrado na administração, mas nos temas que estivéssemos discutindo. A avaliação seria feita permanentemente e sempre a partir dos resultados intelectuais e educativos alcançados. Produziríamos indicadores desses resultados. Os autores, de preferência os clássicos de diferentes tendências, não seriam verdades, mas grandes aliados do nosso aprendizado.

A metodologia seria a seguinte: debater filmes muito polêmicos que dividam a turma, visitar movimentos sociais, associações, grupos políticos e religiosos, grupos de diferentes orientações sexuais, presidiários etc.; esses mesmos grupos viriam debater conosco em sala de aula.

Sempre que possível, dividíamos a turma para encenar questões polêmicas de ordem política, educativa, religiosa, afetiva. Para mim, foi uma boa surpresa ver como esses grupos se empenhavam em encenar bem os temas propostos.

Na grande avaliação final, entendida como um processo de pensar e reorientar a prática, tentávamos saber em que medida os objetivos intelectuais e educativos foram alcançados e em que medida a metodologia ajudou ou impediu a realização dos objetivos pretendidos. Por escrito, eu perguntava o que mudar para os próximos semestres e tinha, por unanimidade, a seguinte resposta: “vale continuar essa experiência que, no início, parecia uma coisa louca e solta, tão diferente que era do que a gente trouxe das escolas”. E alguns até afirmaram: “de algo temos certeza: diminuiu muito o nosso ‘abestalhamento’ e tivemos que estudar muito”.

Quando, com os estudantes e uma professora que também tentava uma prática pedagógica na mesma linha, íamos visitar grupos, organizações e movimentos

sociais, a primeira conversa era esta: “a gente veio aqui pedir a ajuda de vocês para salvar a Universidade. Queremos levar vida para aquela aridez de autores e apostilas e, ao mesmo tempo, trazer algumas informações que podem ser úteis para a luta que vocês travam por aí afora”.

Por conta dessas visitas, naquela época foram programados encontros sistemáticos de movimentos e organizações sociais no Campus do Agreste em Caruaru/PE, encontros que talvez tenham continuado até os dias atuais.

De vez em quando recebo mensagem de estudantes da época, falando da saudade e dizendo que a experiência fez a diferença na sua vivência acadêmica. Não é bom? Não é Educação ao Longo da Vida?

A Oficina do Saber (1986 e pelo longo da vida)

Professores universitários aposentados (não inativos) ou em exercício, servidores federais, estaduais e municipais em exercício ou aposentados (também não inativos) e técnicos de organizações da sociedade civil se reúnem mensalmente durante um dia para alimentar teórica e praticamente sua atuação profissional, educativa e política.

Hoje somos uns quinze participantes, número que varia desde 1986, em função das voltas que a vida dá nos destinos de cada um.

Sempre fez parte da nossa pauta: estudar um clássico, exercitar uma metodologia de análise de conjuntura e tirar lições para a atuação de cada um onde a vida nos tenha colocado.

Já estudamos, com bastante gosto, Marx, Gramsci, Makarenko e Nietzsche. São estudiosos que dedicaram grande parte de sua vida a pesquisar com profundidade a origem e possíveis soluções para problemas que os inquietavam. No momento *O Capital*, de Marx, (além de textos produzidos por alguns participantes e textos compartilhados pelo grupo), é o clássico que mais alimenta nossa análise de conjuntura. Ele se empenha permanentemente em revelar como no modo capitalista de produção e circulação de bens e de dinheiro, bem como no modo de gestão da sociedade, se dá a exploração e dominação dos trabalhadores. E tenta, ao mesmo tempo, revelar como toda uma literatura apologética tenta esconder a exploração e a dominação, pretendendo, maldosa ou ingenuamente, fazer acreditar que vivemos num mundo de justiça e igualdade.

Na parte dedicada à conjuntura tentamos entender o jogo de interesses na sociedade. Quais são os grupos econômicos, políticos e culturais (nacionais e internacionais), dominantes ou explorados/dominados? Quais as suas estratégias para conseguir e manter seu poder e seus mais diversos interesses?

Ao final, sempre nos perguntamos sobre os caminhos e as possíveis contribuições para a construção de uma sociedade mais justa e mais democrática. No momento estamos nos questionando sobre a validade e a possibilidade de tornar mais democráticas a sociedade e as instituições vigentes. Na perspectiva de construção de um modo mais justo de produção e circulação de bens, serviços e dinheiro e de gestão da sociedade, nos perguntamos atualmente o quanto devemos investir na via institucional, ou seja, na real democratização da sociedade, dos atuais poderes executivos, legislativos e judiciários e também na democratização de todas as instituições da sociedade. Trata-se da questão clássica de toda a tradição marxista, passando por Marx, Engels, Lênin, Rosa Luxemburgo, Trotsky, Plekhanov e Gramsci, sem esquecer naturalmente muitos autores italianos, franceses e brasileiros que discutem a transição do modo capitalista para o modo socialista de produção e gestão da sociedade. Trata-se de saber se a transição se daria por meios pacíficos ou violentos e também se ela poderia acontecer pela democratização das instituições da democracia burguesa ou pela sua destruição e, conseqüentemente, criação de aparelhos específicos de implantação do modo socialista de produção e gestão.

Parece ser muito claro para Marx, Engels e Gramsci que o que define as estratégias de luta da transição do capitalismo para uma ordem mais justa é o estágio da luta de classes em cada situação. Marx diz claramente, no livro “A Guerra Civil na França” e em outras obras, que algumas instituições repressivas devem ser totalmente destruídas e que outras podem ser muito úteis na construção da nova sociedade. Gramsci levanta a hipótese de que nas sociedades mais avançadas do ponto de vista capitalista a estratégia não seria a utilizada na Revolução de Outubro na Rússia. Em vez da guerra de tomada frontal do poder, seria mais indicada a ocupação de todos os espaços possíveis na estrutura governamental e em todas as instituições governamentais e civis da sociedade.

Nossa hipótese atual é a seguinte: só é revolucionário quem, onde quer que viva ou atue profissional e politicamente, contesta radicalmente o modo capitalista de produção e gestão da sociedade e que tenha como perspectiva a construção de uma sociedade em que o consumo, o poder e o saber sejam coletivos, assim como o é a produção de bens e serviços. É também imprescindível investir nas organizações da sociedade civil, na sua capacitação e sobretudo na sua representatividade, ou seja, na relação profunda entre os representantes e suas bases. Precisa-se, numa visão de Estado Ampliado, resgatar a função estatal das organizações da sociedade civil até que elas consigam sair da fase de simples consumidoras, ultrapassem a fase de fiscalização e cheguem a se comportar como co-gestoras de políticas públicas.

Quem estiver atuando nas instituições governamentais deve saber que elas são sobretudo um serviço à ordem vigente. Convém, entretanto, nelas permanecer

suportando as derrotas inevitáveis e procurando sempre identificar aliados dentro das próprias instituições e, sobretudo na sociedade, para conseguir alargar seus espaços na luta pela realização dos direitos de todos os dominados e subalternizados da sociedade, mantendo contudo a certeza de que seus objetivos não poderão ser realizados na atual ordem capitalista.

Essa atitude será tomada até pensamos atualmente na conveniência de formar muita gente para ocupar os postos eletivos nos poderes legislativos e ocupar espaços em todas as organizações governamentais, já que por elas passam todos os recursos financeiros que são públicos – e não são poucos.

Faz parte da cultura do grupo escolher um belo local para os Encontros e cuidar muito bem da alimentação e do bem-estar de todos.

Tristes Recordações

Nas Escolas do Ensino Fundamental e Médio

Minhas recordações aqui têm origem nas pesquisas e contatos pessoais e funcionais com estudantes, professores e gestores do ensino fundamental e médio em vários municípios brasileiros.

Preocupado com um adolescente muito expressivo de um grupo de teatro, fui visitá-lo, há tempos, numa fábrica clandestina de calçados e perguntar por que ele tinha abandonado seus estudos na escola do município:

“Lá nem tem professor de matemática nem de inglês. Por lá eu nunca chegarei nem no vestibular. O que eu vou buscar lá? Aqui é o meu destino”.

Eu conheço muitos professores excelentes, só que desejam ardentemente completar seu tempo para solicitar a aposentadoria e sair da sala de aula. Não conseguem saber o que querem os estudantes, não conseguem despertar seus interesses pelos conteúdos que, como professores, não “seguram” a disciplina nas salas de aulas, são “obrigados” a repassar os conteúdos de suas disciplinas, não gostam dos projetos que vêm do Ministério e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, lamentam sua baixíssima remuneração e a falta de estrutura para atividades artísticas, de lazer e de esportes. E até adoecem!

Pudera! Nós, professores, fomos formados para repassar conteúdos que nem a nós mesmos interessam. E não temos formação em pedagogia artística para, aproveitando a enorme capacidade expressiva dos estudantes, trabalhar mais facilmente os ditos conteúdos. E talvez nem saibamos com o que as crianças, adolescente e jovens estão permanentemente conectados. Sabemos, por acaso, quais são seus sofrimentos e alegrias? Com que sonham? Será que sonham? Podemos aprimorar o que não conhecemos? Teríamos algum sucesso se não conseguirmos resgatar os sonhos dos nossos jovens estudantes?

“Porque eu vou dizer uma coisa pro senhor: pra quem é como esse povo de roça o estudo de escola é de pouca valia, porque o estudo é pouco e não serve pra fazer da gente um melhor. Serve só pra gente seguir sendo como era, com um pouquinho de leitura. [...] O que é que a escola ensina, meu Deus?. Sabe? Tem vez que eu penso que pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é”.⁴⁹

Certa vez, há muitos anos, numa grande reunião de professores, dirigentes e estudantes, eu perguntei quais os sonhos dos estudantes. Guardo até hoje dois depoimentos. Uma menina de 11 anos disse: “eu queria que a escola fosse um lugar de amigos. Aqui diretores, professores estudantes são inimigos”. Outro adolescente disse: “eu queria dar um conselho aos professores: não me mandem voltar para casa se eu venho com sandália japonesa. Minha mãe não tem dinheiro para comprar sapato”.

Que revolução poderia ser feita nas escolas? Como criar um ambiente educador no sentido sugerido por Makarenko em sua bela obra *Poema Pedagógico*, ambiente feliz, prazeroso, amigável onde se respire educação em todos os ambientes das escolas, sabendo que bons professores “dão” suas aulas, “repassam” seus conteúdos, “fazem provas” e pronto? Outros professores se limitam a escrever no quadro a matéria que vai cair nas provas. Há professores que nem distribuem os livros que vêm do ministério e das secretarias para não aumentar seu trabalho. Eu nem sei como alguns conseguem tantos atestados médicos para não ir às escolas!

Em Universidades

Não gosto nem do império das disciplinas, nem do varejo de aulas nas universidades. Cada professor faz concurso para uma disciplina e a administra, seguindo uma ementa aprovada pelo colegiado. Não me lembro de alguma vez ter participado de uma discussão, num departamento, sobre articulação de disciplinas, repetição de temas e de autores. As disciplinas não estão em função de ajudar a esclarecer algum problema da sociedade. Cada professor escolhe a bibliografia. O setor de xerox em geral está sobrecarregado de textos e apostilas de cada disciplina, que os “alunos” devem ler e resumir.

Lamento muito ver doutores e pós-doutores repetindo aquelas aulas a cada semestre. Vejo que alguns trabalham muito, só não consigo ver o resultado em preparar bons pesquisadores da realidade social. O tempo que sobra das aulas é dedicado a pesquisas individuais ou de grupos; todas, entretanto, aprisionadas

⁴⁹ Antônio Cícero de Sousa, lavrador de sítio na estrada entre Andradas e Caldas, no sul de Minas Gerais. Também dito Antônio Ciço, Tonho Ciço e, ainda, Ciço (SOUSA, 1982, p. 7-10).

a editais que uma equipe de órgãos governamentais e empresariais define, pouco importando se o que pesquisam tem alguma importância social. Do jeito que o ensino está estruturado, podem-se contratar mais uns mil professores para cada universidade e o resultado será só a criação de mais mil disciplinas.

Resultado: como não se tem desde o início um objeto de pesquisa surgido da exigência de entender e solucionar problemas sociais, a pesquisa está fora de cogitação e fica para a pós-graduação, que poucos farão. E como a extensão não é entendida como a própria relação da universidade com a sociedade, só resta para a extensão a realização de pequenos projetos, sem repercussão e com muito pouco prestígio acadêmico.

Eu sempre quis que a Extensão fosse uma assessoria aos departamentos de Engenharia, Agronomia, Física, Medicina, Pedagogia, enfim, uma assessoria a todos os setores da universidade para salvaguardar a relação intrínseca e obrigatória do ensino, pesquisa e extensão e do conhecimento como um serviço à sociedade.

Lições das Práticas

Onde está a chave do “sucesso” e das boas recordações das experiências aqui lembradas e sintetizadas? Penso que está na tentativa de vivenciar coerentemente a concepção e uma prática de educação em todas as práticas sociais.

As pessoas têm uma origem biológica e uma origem cultural. A educação é a geração cultural das pessoas. É a produção de um sentir/pensar/querer/agir/se expressar, profundos ou imbecilizados. É a formação de pessoas ou grupos mais profundos, tranquilos, felizes, fortes ou, então, inseguros, ansiosos, incoerentes, sem autoestima, sem altivez. É a transformação do senso comum incoerente em bom senso, sabedoria. É o aprimoramento ou imbecilização de uma cultura. É uma modificação na “alma” das pessoas, tornando-as mais apuradas ou mais superficiais. Aqui no nordeste do Brasil se diria que a educação é a formação de pessoas “sabidas” ou “abestalhadas”.

Todas as pessoas e instituições, pelo que fazem, ou deixem de fazer, são educadoras no sentido de que interferem no sentir/pensar/querer/agir/se expressar das pessoas. Algumas instituições, entretanto, além de educadores, têm a função de formar pessoas, de influenciar sua cultura, aprofundando-a ou a imbecilizando.

[...] a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente ‘escolares’, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem suas experiências e seus valores historicamente necessários,

‘amadurecendo’ e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército (GRAMSI, 2000).

Fala também um filósofo popular:

“Inda ontem o senhor me perguntava da Folia de Santos Reis que a gente ‘vimos’ em Caldas: “Ciço, como é que um menino aprende o cantório? As respostas?”. Pois o senhor mesmo viu o costume. Eu precisei lhe ensinar? Menino tão ali, vai vendo um, outro, acompanha o pai, um tio. Olha, aprende. Tem inclinação prum cantório? Prum instrumento? Canta, tá aprendendo; pega, toca, tá aprendendo. Toca uma caixa (tambor da Folia de Reis), tá aprendendo a caixa; faz um tipe (tipo de voz do cantório), tá aprendendo cantar. Vai assim, no ato, no seguir do acontecido. Agora, nisso tudo tem uma educação dentro, não tem? Pode não ter um estudo. Um tipo dum estudo pode ser que não tenha. Mas se ela não sabia e ficou sabendo é porque no acontecido tinha uma lição escondida. Não é uma escola; não tem um professor assim na frente, com o nome “professor”. Não tem... Você vai juntando, vai juntando e no fim dá o saber do roceiro, que é um tudo que a gente precisa pra viver a vida conforme Deus é servido”.⁵⁰

Aprende-se, portanto, ao longo da vida, na família, no trabalho, na política, nas religiões, no lazer, nos esportes, nas relações afetivas, de classe, de etnias, de gerações, de gênero – enfim, em todas as relações. E aprende-se de modo programado e sistemático nas escolas de todos os graus. Diferentemente da Educação Escolar, que é um modo sistematizado de educação realizada pelo intercâmbio do saber de autores com o saber dos professores e estudantes. Estará sendo democrática se faz dialogar, em clima de respeito, os diferentes saberes em contato: saber dos autores, dos professores, dos estudantes. Estará sendo autoritária se impõe aos estudantes o modo de sentir/pensar/querer/agir/se expressar do professor e dos autores estudados/consultados.

Há exigências para as instituições, grupos e pessoas que além de serem educativas têm a função administrativa e política de serem educativas (as

50 SOUSA, 1982, p. 7-10.

escolas, as organizações comunitárias, trabalhistas, políticas, religiosas e todas as organizações de gênero, etnia, geração etc. Uma exigência fundamental é o conhecimento da dimensão subjetiva das pessoas e grupos a quem pretendemos ajudar por meio de um trabalho educativo, se é que ainda está acesa a preocupação com a formação das bases dos movimentos e organizações. O que conhecemos da sua alma ou do seu modo de sentir/pensar, querer, agir, se expressar?

Estamos também supondo que uma boa educação deve ter como perspectiva a busca de modo mais solidário e participativo de produção e consumo de bens e serviços e de gestão da sociedade, o que, seguramente, não se conseguirá no atual modo capitalista, que tem como principal objetivo o lucro e que para isso explora e domina as pessoas, os grupos, as nações e todos os outros elementos da natureza.

Uma terceira exigência: exercitar uma pedagogia orgânica, participativa, prazerosa, útil e possível, pedagogia que já é um modo de sair da lógica capitalista.

A pedagogia é orgânica quando toma em consideração, para apurar e transformar, num processo de intercâmbio e confronto de conhecimentos e experiências, a realidade objetiva e subjetiva das pessoas ou grupos com quem se estiver trabalhando. É participativa quando os objetivos, estratégias, metodologia e modelo de gestão são definidos e redefinidos conjuntamente pelos participantes do processo. Será prazerosa quando, além da vivência das outras dimensões, houver um cuidado com a leveza e beleza do processo. Será útil quando mantiver uma ligação com os objetivos pretendidos e é possível, quando os objetivos pretendidos são adequados aos meios disponíveis.

Referências bibliográficas

GRAMSCI, C. Caderno especial 10, v. 1, 1999, p. 399. In: HENRIQUES, Luiz Sérgio; NOGUEIRA, Marco Aurélio (Eds.). *Gramsci*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 108-111.

SOUSA, Antônio Cícero de. Prefácio. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *A questão política da educação popular*. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 7-10.

Pé dentro, pé fora: A Rede de Educação Cidadã (RECID)

Selvino Heck

1. Os 13 anos da Rede de Educação Cidadã (RECID)

No início do primeiro governo Lula (2003-2006), Frei Betto, chamado para coordenar a mobilização social do Programa Fome Zero, anunciou:

‘É preciso matar a fome de pão e saciar a sede de beleza’. A ideia central era a de construir o controle social pelas bases, por meio da conscientização e da organização de base da ‘população’ do programa em questão, como uma forma de ‘socialização de base do poder político’, a partir das necessidades da população oprimida. Sem dúvida, uma concepção freireana da política (NASCIMENTO; PALUDO, 2012, p. 322).

Com uma equipe de sete educadoras/es do assim chamado TALHER viajando pelo Brasil, conversando com movimentos sociais, pastorais populares, ONGs, foi criada a Rede de Educação Cidadã (RECID).

A RECID trabalha na formação de educadoras/es multiplicadoras/es e de lideranças de base, junto com as políticas de economia solidária, com os Territórios da Cidadania, com a educação popular em saúde, a educação ambiental, a educação em direitos humanos, alfabetização de jovens e adultos, com a intenção de desenvolver práticas educativas baseadas na produção de conhecimentos que possam servir de instrumentos com poder de influenciar, decidir, questionar e propor a transformação de estruturas que geram a desigualdade sócio-econômica e regional, a exclusão, a fome, a sub ou não cidadania (HECK, 2015, p. 102).

O objetivo geral da RECID é “desenvolver junto com as famílias em situação de vulnerabilidade social um processo de formação e organização, voltado para elevar as suas condições objetivas de acesso às políticas públicas (emergenciais, estruturantes, locais, de trabalho e renda, educação, saúde, segurança alimentar etc.) e subjetivas (consciência crítica, participação cidadã, autoestima) que potencialize a formulação e a proposição de novas políticas, respeitando a realidade e a diversidade brasileiras, para o fomento de uma nova geração de sujeitos políticos e a ampliação do trabalho de base, tendo em vista o fortalecimento da democracia em todos os espaços sociais”

(Programa de Formação de Educadoras/es populares e Nucleação de Famílias da RECID, 2005).

A Rede de Educação Cidadã compreende que:

1. A educação popular tende a colocar a organização popular de base no próprio centro da construção do projeto político alternativo;
2. A educação popular destaca a importância da democracia na construção do novo projeto hegemônico;
3. A educação popular valoriza a cultura geral como fonte de identidade e força de um projeto popular nacional;
4. A educação popular reconhece a vida cotidiana e a experiência como espaços de construção da nova hegemonia;
5. Como consequência da valorização da cultura popular e da vida cotidiana do povo, a educação popular coloca em relevo a importância do papel do indivíduo e da subjetividade;
6. A educação popular assume uma perspectiva coletiva de construção de conhecimento sobre as práticas por meio da sistematização de experiências;
7. A educação popular tem uma perspectiva de transformação, optando por trabalhar com os/as trabalhadores/as e grupos sociais que vivem em condição de opressão para construir junto e com base neles/as um processo de superação das desigualdades, no qual estes/as serão sujeitos/as;
8. A educação popular assume que o “projeto nacional” é construído com base nas experiências concretas e particulares.

Dentro dos princípios de horizontalidade, diálogo e respeito às experiências e conhecimentos populares que caracterizam a educação popular freireana, a RECID está organizada e desenvolve seus processos pedagógicos com base numa dinâmica que flui da base dos movimentos, organizações populares e municípios onde ocorrem suas ações educativas. Esses processos são sistematizados nos coletivos estaduais e macrorregionais e encaminhados nos Encontros nacionais.

A RECID organiza-se na dimensão do “pé dentro” – governo: equipe de educadoras/es do TALHER nacional, no Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã da Secretaria Nacional de Articulação Social da Secretaria de Governo da Presidência da República; e na dimensão do “pé fora” – sociedade: educadoras/es populares e lideranças sociais e populares. A Coordenação da RECID é feita pelo Coletivo Nacional, composto de educadoras/es da sociedade civil, representando as 5 macrorregiões brasileiras, e de educadoras/es do governo.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da RECID, aprovado no 8º Encontro Nacional da RECID, em agosto de 2007, fundamenta-se nos princípios do diálogo, da

participação coletiva e da valorização dos saberes populares, e sintetiza seu horizonte político: a construção de um Projeto Popular para o Brasil. Sua opção metodológica é a educação popular.

Os 12 princípios da RECID são: 1º) Compromisso com o projeto popular de nação. 2º) Fortalecimento das lutas e dos movimentos sociais populares. 3º) Humanização das relações sociais e com o mundo, em sua dimensão integral (afetiva, cognitiva, transcendental, cultural, socioambiental, política e ética). 4º) Defesa da biodiversidade e da natureza na perspectiva política e socioambiental sustentável. 5º) Partir da realidade concreta enquanto compromisso com a diversidade. 6º) Compromisso com o processo formativo para todos/as os/as envolvidos/as, garantindo a intencionalidade política deste, o exercício de papéis diferentes entre educadores/as e educandos/as, momentos de planejamento, estudo aprofundado, registros, sistematização e avaliação. 7º) Dialogicidade. 8º) Processo de educação popular como prática para a liberdade. 9º) Compromisso com a emancipação popular. 10º) Constituição do poder popular, no exercício da transformação das relações de poder. 11º) Identidade, horizontalidade e organicidade da Rede. 12º) Vivência de uma mística da militância e da mudança.

Participam das atividades da RECID: famílias em condição de vulnerabilidade social, beneficiários dos programas do governo federal (Bolsa Família, Minha Casa, Minha Vida, Minha Vida, Pronatec, EJA e outros), quilombolas, afrodescendentes, indígenas, coletores de material reciclável, membros de assentamentos e acampamentos de sem terras, grupos de mulheres, crianças e jovens, populações ribeirinhas, agricultores familiares, pescadores, seringueiros, migrantes, desempregados, moradores das periferias urbanas e sem-teto, parteiras, ciganos etc.

Os temas e eixos temáticos das Oficinas de Formação, Rodas de Conversa e Cirandas estão relacionados às demandas históricas do povo brasileiro: economia solidária, geração de renda e sustentabilidade; direitos humanos; educação popular; soberania alimentar; políticas organizativas da RECID; organização política; comunicação e cultura; políticas públicas.

E os espaços onde os educadores/as da Rede realizam suas oficinas: as casas residenciais, prédios de alvenaria, galpões, barracos de barro com palha, beiras de praia, praças, parques, quadras esportivas, barracos de lona, salas de escritório, salões paroquiais, salas de aula, hotel, sítios, ente outros. Esses lugares são escolhidos por diferentes razões, mas, na maioria das vezes, são espaços populares por definição, ou seja, já abrigam de alguma maneira pessoas ou coletivos que se comprometem em alguma medida, com a causa popular.

Esta é a premissa do trabalho popular: 'ir onde o povo está'. Caso contrário, a oficina corre o risco de não corresponder à realidade daquele grupo e se esvaziar de sentido (BRASIL, 2012, p. 35-65).

Uma prática da RECID são as Cartas Pedagógicas:

A RECID, em nível nacional, dá um passo à frente inovando, ou até mesmo radicalizando a intencionalidade de uma carta pedagógica, porque buscou apreender essa herança, assumindo para si o desafio de dar essa continuidade, recriando e reinventando novas formas de comunicação. Porque o próprio Paulo Freire não queria ser repetido, copiado e, sim, recriado. Por isso, inaugura, com esta experiência, outra forma de comunicar pedagogia em rede, quando incentiva, dá condições e exercita a composição de cartas coletivas, com a intenção de anunciar nosso trabalho de educação popular (Isabela Camini, Cartas Pedagógicas, Aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Sem Cercas nem Muros, *op. cit.*). [...] A originalidade e a contradição da RECID estão em 'ter um pé dentro e um pé fora do governo'. Isso significa a criação de um Espaço público entre Governo e sociedade. Como Instituição, enquanto memória curta, em seus 10 anos, é uma instituição governamental, mas como memória longa, recuperando e atualizando questões da Educação Popular e do projeto político, é movimento social-político-pedagógico, que retoma e ressignifica 'velhas questões' da construção do Projeto Popular, do período de longa duração que vai de 1955 (Governo JK) até 1964 (ano do Golpe Militar) e, num segundo ciclo, que vai de 1974 até 1989 (primeiras eleições diretas, Lula contra Collor). [...] Nesse sentido, sua concepção de 'Projeto de Sociedade' abarca o conjunto de questões estratégicas, tanto de governos, quanto de movimentos sociais, bem como das experiências em curso na América Latina e Central. Desse modo, constrói a sua contribuição ao novo internacionalismo que se forja na atualidade na América Latina. Como diz Documento da Equipe Nacional da RECID, as experiências históricas, guardando a especificidade de cada país, demonstram que a construção do novo poder e de uma contra-hegemonia nas sociedades da América Latina, só se dão na medida em que conseguem construir um sujeito político plural, múltiplo, a partir de sua diversidade étnica e cultural (NASCIMENTO; PALUDO, 2012, p. 322-325).

2. Educação Popular como política pública

Paulo Freire dizia que “a educação não transforma a sociedade. Ela transforma os indivíduos que são os sujeitos que transformam a sociedade”. Nessa perspectiva, a educação popular é um dos instrumentos estratégicos na construção de uma “revolução moral e intelectual” para a transformação social. Assim, ela é parte integrante e essencial de qualquer projeto de sociedade que caminhe rumo à emancipação, que busca agir na mudança de posturas, sentimentos e valores e estruturas e aponta para novas relações sociais.

É cultura como práxis (ação/reflexão/ação) enquanto processo de construção de “novos homens, novas mulheres” e nova sociedade. Nessa perspectiva, o papel da educação popular na transformação social e na criação de uma nova sociedade, qualitativamente superior à “civilização do capital”, é a marca de um aspecto fundamental: sua dimensão ética e cultural.

A educação popular torna-se, desse modo, um dos instrumentos da disputa de hegemonia, por meio de experiências portadoras do novo na sociedade civil e no Estado, em processos de políticas públicas que sinalizem o processo de democratização dessas relações e estruturas em todos os seus níveis, do local ao nacional e também ao mundial.

Todavia, a educação popular, antes de se tornar lei, é uma prática social presente nos diversos movimentos da sociedade. Antes de se tornar direito adquirido, a educação popular é uma prática social e cultural. O papel da educação popular na transformação significa a criação de uma nova ordem, qualitativamente superior à civilização burguesa. Ela não é, portanto, um assunto exclusivamente político e econômico. Implica também uma dimensão ética e cultural.

As lutas pela emancipação devem apontar a socialização não apenas do ter e do poder, mas, igualmente, a socialização do criar, no sentido de criar condições objetivas que tornem possível a realização integral e múltipla de todas as potencialidades criadoras do ser humano. Criar a possibilidade de uma vida feliz que só pode ser alcançada mediante uma liberdade criadora e lúdica, num reencantamento da vida (TALHER NACIONAL, 2009).

Com essa visão e perspectiva, a RECID discutiu, com diferentes atores de governo e da sociedade, a partir do segundo governo Lula, a necessidade de tornar a educação popular e cidadã uma política pública.

O primeiro passo concreto nessa direção foi a publicação e lançamento do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, depois de amplo debate e

diálogo entre governo federal e sociedade, em maio de 2014, com Portaria do então Ministro-Chefe da Secretaria Geral da Presidência da República, Gilberto Carvalho.

O Marco de Referência articula as diferentes experiências de processos educativo-formativos do governo federal, que acontecem com o conjunto da população, em especial os excluídos e os que nunca tiveram vez e voz. E resgata o importante papel que a Educação Popular desempenhou historicamente na formação da sociedade e do povo brasileiro. Reconhece que a ação estatal e seus processos educativos podem confluir em um fértil campo de diálogo com a realidade social, os saberes populares e o conhecimento acumulado do povo e da sociedade brasileira.

O Marco de referência articula-se direta e permanentemente com a política de participação social. A cidadania ativa, crítica e participante estimula a democracia e o diálogo entre governo e sociedade, na construção de políticas públicas democráticas e com participação popular. E, nesse contexto, pode se estabelecer o diálogo entre a Educação Popular e a Educação ao Longo da Vida.

O Plano Nacional de Educação (PNE), formulado com base nas Conferências Nacionais de Educação, com intensa participação da RECID, reconhece a importância da Educação popular como Política pública. O PNE prevê na Meta 7, Estratégia 28: “Mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas educacionais.” E, na Meta 7, Estratégia 29: “Promover a articulação dos programas da área de educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional.”

É o que também dizem, afirmam e pedem os Fóruns de EJA, em documento de fevereiro de 2016:

Multipliquemos tal expectativa, quando sabemos que não se trata de alguém, mas de um movimento formado pelos mais diferentes sujeitos na luta por uma política que pense a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, ao longo da vida, como direito individual e de classe, com qualidade social, com elevação de escolaridade de Trabalhadores, integrada à Educação Profissional, na perspectiva da Educação Popular. [...] E isso a partir de políticas públicas educativas de escolarização que dignifiquem o indivíduo, a sociedade e a Nação, e que formem a pessoa para ser dirigente de sua própria vida e da vida política democrática do país (ENEJA, 2015).

3. Para onde vamos: a utopia – vamos lá fazer o que será

A fala do ministro Gilberto Carvalho, no XI Encontro da Rede de Educação Cidadã (maio/2012), dá sentido à expressão “pé dentro, pé fora”:

É fundamental o cuidar no sentido humano, o cuidar das pessoas, o cuidado do afeto do crescimento da integralidade do ser humano e o cuidar da natureza. Essa relação em que você pode, sim, fazer infraestrutura, pode fazer estrada, pode fazer energia elétrica, mas pode fazê-lo preservando, respeitando a natureza, salvando o futuro das próximas gerações. [...] Os movimentos sociais, e vocês sabem melhor que eu, têm um projeto que vai muito além de um governo. O nosso projeto de construção de uma nova sociedade não pode ficar limitado ao projeto de um governo. Ele tem que ir além. Tem que exigir a utopia. É exatamente a perseguição de um ideal, de um sonho. Se eu pudesse definir o trabalho de vocês, educadores e educadoras da Rede de Educação Cidadã, eu acho que esse trabalho, me permitam retomar uma figura do Evangelho, é o fermento na massa, do fermento silencioso, sem aparecer nada, quase se confundindo com a massa. Torna-se massa, como bate um pão. O fermento desaparece no pão. Mas no silêncio daquela massa vai levedando, fazendo com que a massa cresça. Assim que eu enxergo o trabalho de vocês. E insisto. Vocês têm, como lideranças sociais, nós temos como lideranças que estão no governo, uma enorme responsabilidade, que é manter viva essa chama, manter viva essa teimosia da afirmação de que, de fato, não na retórica, não na poesia, mas na prática é possível construir uma nova sociedade, uma nova relação, um novo homem, uma nova mulher, um novo jovem e assim por diante. Dentro daquilo que a gente chama de um projeto de fato sustentável para o Brasil e para a América Latina (CARVALHO, 2012).

“Esta é uma Pátria Educadora”, anunciou a presidenta Dilma Rousseff no discurso de posse, em 1º de janeiro de 2015, assumindo o lema mobilizador do segundo mandato, BRASIL, PÁTRIA EDUCADORA. E afirmou:

“A educação será a prioridade das prioridades”. A presidenta Dilma assumiu dois compromissos. O primeiro: qualificar a educação brasileira. O segundo: “Devemos buscar em todas as ações de governo um sentido formador, uma prática cidadã, um compromisso de ética e um sentido republicano”.

A presidenta Dilma concluiu o discurso de posse com as seguintes palavras: "O povo quer democratizar, cada vez mais, a renda, o conhecimento e o poder. Só a educação liberta um povo e lhe abre as portas de um futuro próspero" (presidenta Dilma Rousseff).

É o que vem fazendo a RECID nos seus 13 anos de existência.

Referências bibliográficas

BRASIL. RECID. Secretaria Geral da Presidência, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Sem cercas nem muros: a educação popular no meio do povo*; Análise do processo pedagógico das oficinas da RECID, Rede de Educação Cidadã, CAMP. Brasília, 2012.

CARVALHO, Gilberto. Apresentação. In: XI ENCONTRO NACIONAL DA RECID, 11. Chácara do CIMI, maio, 2012.

ENEJA – ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 14. Goiânia, GO, 18 a 21 de novembro de 2015. *Manifesto em Defesa do Financiamento e da Oferta públicos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*: delegados presentes. Brasília: MEC, 2015.

HECK, Selvino. El Mundo que construyó mi Padre y lo que ocurrió después, In: VHS – DVV INTERNATIONAL. *Educación de adultos y desarrollo: la educación para la ciudadanía mundial*, 2015.

NASCIMENTO, Cláudio; PALUDO, Conceição. A forma comunidade: a experiência da RECID. In: RECID. *Pé dentro, pé fora na ciranda do poder popular*: Rede de Educação Cidadã. São Paulo: Instituto Paulo Freire, Secretaria de Direitos Humanos, 2012.

TALHER NACIONAL. *Texto para debate*: a educação popular como política pública, Rede de Educação Cidadã. Equipe TALLER Nacional, 2009.

O Programa Mulheres Mil

Jussara Maysa Silva Campos

Cristiano de Santana Pereira

Maria José de Resende Ferreira

Histórico

Implantado, inicialmente em 2007, como projeto-piloto, o Mulheres Mil teve por objetivo promover a inclusão social e econômica de mulheres em situação de vulnerabilidade social em 12 estados das Regiões Norte e Nordeste do país. As regiões foram selecionadas por conta de seus contextos sociais, educacionais e de desigualdade de renda, especialmente aqueles que atingiam de maneira direta o público feminino. O projeto foi implementado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação (MEC), Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica (Redenet), Assessoria Internacional do Gabinete do Ministro e o Conselho Nacional de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Concefet).

Quadro1 – Perfil de projetos desenvolvidos do Projeto Mulheres Mil nas regiões Norte e Nordeste

REGIÃO	UNIDADE FEDERATIVA	PROJETO
Norte	Amazonas	Transformação, cidadania e renda
	Roraima	Inclusão com educação
	Tocantins	Cidadania pela arte
Nordeste	Alagoas	O Doce sabor do ser
	Bahia	Um tour em novos horizontes
	Ceará	Mulheres de Fortaleza
	Maranhão	Alimento da inclusão social
	Rio Grande do Norte	Casa da Tilápia
	Sergipe	Do lixo à cidadania/Pescando cidadania
	Paraíba	Desenvolvimento Comunitário
	Pernambuco	Culinária Solidária
	Piauí	Vestindo cidadania

O projeto-piloto foi executado por meio da cooperação técnica assinada pelos governos brasileiro e canadense, este representado pela Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional (Cida/ACDI) e a Associação dos Colleges Comunitários Canadenses (ACCC). Estruturado em três eixos – educação, cidadania e desenvolvimento sustentável –, o Mulheres Mil foi implementado pelos Institutos Federais dos estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará,

Maranhão, Pernambuco, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, Roraima, Sergipe e a Escola Técnica Federal de Palmas. O Quadro 1 apresenta o nome dos Projetos⁵¹ desenvolvidos por cada uma das instituições citadas.

O Programa Nacional

Diante dos resultados obtidos durante a execução do projeto-piloto, o Ministério da Educação instituiu nacionalmente, por meio da Portaria MEC nº 1.015, de 21 de julho de 2011, o Programa Nacional Mulheres Mil como uma das ações do Programa Brasil Sem Miséria, tendo como principais diretrizes:

1. Possibilitar o acesso à educação;
2. Contribuir para a redução de desigualdades sociais e econômicas de mulheres;
3. Promover a inclusão social;
4. Defender a igualdade de gênero;
5. Combater a violência contra a mulher.

Com base em suas diretrizes, o Programa Mulheres Mil foi implantado nas unidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Em 2011, o Programa foi executado em 92 *campi* e, ao final de 2013 contabilizou a oferta de cursos para mulheres em situação de vulnerabilidade social em 230 diferentes *campi* dessa Rede.

A oferta de cursos do Programa Mulheres Mil está pautada na execução de uma metodologia específica, denominada Acesso, Permanência e Êxito, que privilegia em sua proposta pedagógica um Módulo Educacional Central, no qual são abordados temas como: Direitos das mulheres, Empreendedorismo, Economia solidária, Saúde, Relações interpessoais (autoestima), entre outros; busca-se promover a inclusão produtiva, a inserção no mundo do trabalho de maneira mais qualificada e a garantia do pleno exercício da cidadania de suas participantes.

Pronatec Mulheres Mil

A partir de 2013, o Mulheres Mil passou a integrar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) por meio da iniciativa Bolsa Formação. A oferta é resultado da parceria entre o MEC e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), no âmbito do Plano Brasil Sem Miséria,⁵² articulado com a meta de erradicação da pobreza extrema no país. Para tanto, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (ofertante), e a Rede Sócio Assistencial (demandante) agem de maneira articulada; nesse

51 As informações detalhadas dos Projetos Pilotos podem ser acessadas em: <<http://mulheresmil.mec.gov.br/>>.

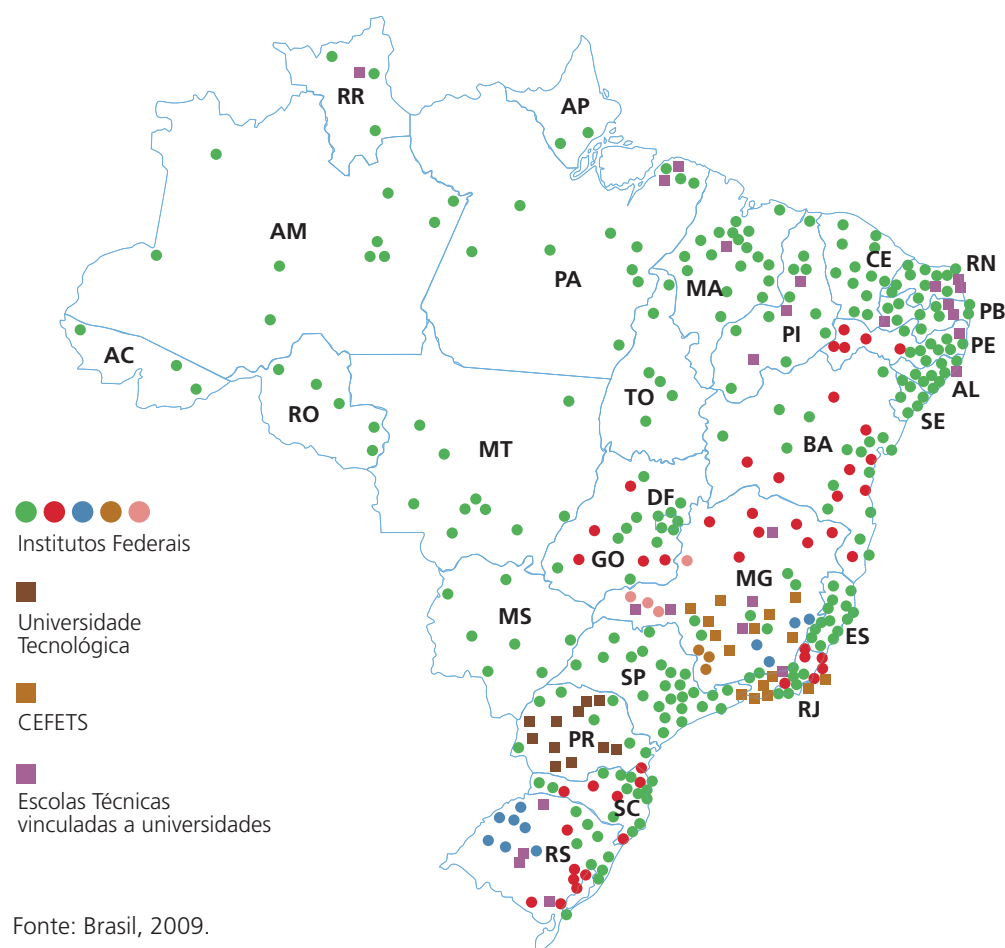
52 Para conhecer o Plano Brasil Sem Miséria, acesse o *site*: <<http://mds.gov.br/assuntos/brasil-sem-miseria>>.

sentido, as ações intersetoriais consolidam o diálogo com esse público e suas comunidades e territórios, permitindo, assim, o entendimento mútuo das demandas, das necessidades locais e das potencialidades desse atendimento.

O público-alvo dessa modalidade do Pronatec é constituído de mulheres a partir de 16 anos, consideradas chefes de família, em situação de extrema pobreza, cadastradas ou em processo de cadastramento no Cadastro Único – CadÚnico⁵³ – com as seguintes características: situação de vulnerabilidade e de risco social, vítimas de violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral, com baixa escolaridade e, preferencialmente, ainda não atendidas pelo Pronatec/BSM.

A oferta da modalidade Pronatec Mulheres Mil, ao longo de 2014 e 2015, foi realizada em 298 *campi* da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A estrutura dessa Rede pode ser verificada na figura 1.

Figura 1 – Mapa nacional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica



53 O Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (Cadastro Único) é um instrumento que identifica e caracteriza as famílias de baixa renda, permitindo ao governo que conheça melhor a realidade socioeconômica dessa população. Saiba mais em: <<http://mds.gov.br/assuntos/cadastro-unico>>.

A Metodologia do Programa

A execução da Metodologia do Programa, inédita, até então verificada em implementações de políticas públicas permite às instituições envolvidas conhecerem e se integrarem às realidades de populações e comunidades historicamente não atendidas pelas políticas públicas, bem como a oportunidade de contribuírem para articulação de políticas e diretrizes que melhor se adequem às especificidades de suas participantes, possibilitando a promoção da igualdade de gênero e do desenvolvimento social e econômico sustentáveis. A metodologia caracteriza-se por ações integradas intituladas de Acesso e Permanência e Êxito.

Institucionalmente, a aplicação da metodologia contribui com o desenvolvimento da aplicação de práticas pedagógicas, instrumentos e currículos que materializem os processos de acesso, de inclusão e de permanência das populações historicamente excluídas do sistema educacional e do mundo do trabalho formal, especialmente o público feminino.

As instituições parceiras são orientadas, quando possível, a dar especial atenção ao envolvimento de outros órgãos na execução do Programa, a exemplo das Secretarias Municipais ou Estaduais do Trabalho, por meio do Sistema Nacional de Empregos (SINE) e as Secretarias Municipais ou estaduais que estejam envolvidas no atendimento desse público.

Para que o Programa alcance suas metas e objetivos, é fundamental a articulação com a Secretaria do Trabalho e, em especial, com o SINE, bem como com outras instâncias públicas e privadas, que envolvem e tratam da organização e da inserção das mulheres em arranjos produtivos, sociais e culturais e em empreendimentos econômicos solidários (associações, cooperativas, micro empreendimentos individuais, entre outros).

Acesso

Inicialmente a metodologia prevê ações de “Acesso”, cujo objetivo principal é viabilizar o ingresso e a permanência com êxito das estudantes, jovens e adultas em situação de vulnerabilidade social nas instituições de educação profissional. Desse modo, a partir da inclusão educativa, da promoção social, econômica e elevação de escolaridade, pretende-se melhorar o potencial de empregabilidade e/ou geração de renda e, conseqüentemente, a qualidade de suas vidas, de suas famílias e de suas comunidades.

O mapeamento do público-alvo do Pronatec Mulheres Mil é realizado conjuntamente pela Rede Sócio Assistencial e pelas instituições ofertantes, que identificam, nos territórios que atuam, as mulheres com perfil socioeconômico em situação de vulnerabilidade, como: pobreza acentuada, violência, baixo

nível de escolaridade, chefia de família, histórico de emprego com baixa remuneração e condições adversas, inexistência ou fragilidade da estrutura de apoio familiar, entre outros aspectos.

Para tanto, cada município deverá selecionar os territórios com maior vulnerabilidade social e incidência de extrema pobreza, observando, sobretudo, o recorte de gênero no que diz respeito à violência e às desigualdades entre homens e mulheres no mercado de trabalho, educação, saúde etc.

Entre outros objetivos das ações de “Acesso” espera-se fomentar a equidade de gênero, a emancipação e o empoderamento das mulheres por meio do acesso à educação e ao mundo do trabalho de maneira sustentável e com maior qualificação profissional.

As ações de “Acesso” devem, portanto, ser democráticas e inclusivas, auxiliando na promoção da sustentabilidade e da equidade. Nessa etapa, realiza-se a busca ativa das mulheres em situação de risco, vulnerabilidade e extrema pobreza e também a pré-matrícula e matrícula nos cursos de qualificação profissional ofertados pela Rede Federal.

Permanência e êxito

Estão previstas, pela metodologia em tela, as “Ações de Permanência e Êxito” que representam um conjunto de ações multidisciplinares, de natureza sistêmica, estratégica e planejada, com objetivo de favorecer o desenvolvimento integral das participantes do Programa. Desse modo, é importante a implementação de variadas formas de apoio, em uma rede de atividades de suporte que melhorem e ampliem a capacidade da instituição em responder adequadamente à diversidade desse grupo de educandas e de suas demandas sociais. Essas ações tem o objetivo principal de evitar a evasão e, assim, contribuir também para a inserção da população feminina no mundo do trabalho de modo sustentável.

O Módulo Educacional Central

Com intuito de proporcionar a interlocução dos conhecimentos curriculares à realidade do cotidiano das participantes do Mulheres Mil, as equipes da Rede Federal, de acordo com suas realidades e demandas, estruturam uma proposta de um Módulo Educacional Central, tendo como diretrizes básicas a oferta de cursos, oficinas, projetos integrados e práticas nas temáticas:

1. Português e Matemática Aplicada;
2. Informática Básica e Aplicada;
3. Idiomas;
4. Artes;

5. Esporte;
6. Qualidade de Vida, Saúde e Meio Ambiente;
7. Cidadania e Direitos das Mulheres;
8. Empreendedorismo;
9. Cooperativismo e Economia Solidária;
10. Gestão Sustentável das Unidades de Produção e de Comercialização;
11. Comportamento Sustentável e Relações Humanas;
12. Incubação Tecnológica de Cooperativas Populares.

O Mapa da Vida

A Aplicação do Mapa da Vida constitui outra ferramenta considerada importante para o êxito do Programa. Compreendendo a importância de dar visibilidade às histórias de existência das participantes do Programa, o Mapa da Vida objetiva proporcionar a troca de experiências de vida das mulheres, para que possam ser compartilhadas, potencializando-as como protagonistas das próprias histórias, de sua família e comunidade.

A construção do Mapa da Vida estimula as participantes a organizarem sua própria história numa cronologia que possibilite a cada uma visualizar e apresentar sua trajetória global. Além disso, coloca-as diante da perspectiva de fazer escolhas e selecionar o que querem contar e registrar, revelando os fatos/pessoas marcantes, as rupturas e permanências e o que consideram significativo expor.

Assim, ao longo da execução do Programa, o Mapa da Vida tem sido utilizado para diversas estratégias, inclusive para a elaboração do itinerário formativo das participantes, cujo objetivo é discutir suas experiências de escolarização formal e informal e verificar as possibilidades objetivas de continuidade da escolaridade formal. Essa última se dá por meio do encaminhamento e do acesso às escolas municipais e estaduais que ofertam Educação de Jovens Adultos e à rede federal, que oferta o Programa de Integração da Educação Básica à Educação de Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Mesmo avaliando como exitosos os resultados das experiências de qualificação profissional apresentadas pelo Programa desde sua implementação, devemos nos ater no desafio que persiste na garantia do itinerário formativo na perspectiva da elevação da escolarização. Diante desse desafio, a Setec e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) elaboraram a Nota Técnica conjunta nº 199/2015, a qual prevê a integração das ações de alfabetização, elevação de escolaridade e qualificação profissional das cidadãs.

Com base nessa iniciativa, iniciou-se um conjunto de ações de integração, envolvendo todas as redes de ensino no âmbito dos governos federal, estaduais e municipais, com ofertas de turmas de EJA e de cursos de Proeja⁵⁴ para a efetivação da elevação da escolaridade do público feminino.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.015 de 21 de julho de 2011*.

Brasília, 2011a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8589-portaria1015-220711-pmm-pdf&category_slug=agosto-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Preâmbulo do Programa Mulheres Mil*. Brasília, 2011b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12299:programa-mulheres-mil-&catid=267:programa-mulheres-mil-&Itemid=602>. Acesso em: 5 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Guia metodológico do Programa Mulheres Mil*. Brasília, 2011c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11834-guia-metodologico-setec-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Nota Técnica nº 199/2015*. Trata da proposta de integração das ações da Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e a Diretoria de Integração das Redes de Educação Profissional. Brasília: MEC/SETEC/SECADI, 2015.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *PRONATEC, Brasil Sem Miséria Mulheres Mil*. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_sem_miseria/cartilha_mulheres_mil.pdf>. Acesso em: jun. 2014.

54 Registramos as experiências realizadas pelo Instituto Federal do ES – Ifes, *campus* Vitória, que promove a integração das ofertas do Programa Mulheres Mil, e pelo Proeja, oportunizando a continuidade do itinerário formativo com elevação de escolaridade dos educandos, entre outras experiências da Rede Federal.

Educação ao Longo da Vida: um breve diálogo

Lêda Maria Gomes

Monalisa Ogliari

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”.

Fernando Birri

As utopias são um desafio essencial. A ordem atual quer enterrar a utopia usando golpes de mercado e ofensivas neoliberais. A utopia não é a distração, nem a fantasia, nem os espelhismos nos quais se embrenharam os socialistas utópicos; ao contrário, a utopia é concreta, factível e historicamente viável, geradora de ações possíveis e, ao mesmo tempo, janela aberta de par em par a novas utopias (ROMERO, 2009, p. 65).

Especialmente no Brasil, a expressão “educação ao longo da vida” (ELV) ou “aprendizagem ao longo da vida” tem suscitado muitas controvérsias, já que seu significado ainda não está totalmente definido. A expressão teria surgido no hemisfério norte, fortemente conhecido pelo crescimento econômico, pela competitividade e pela empregabilidade. Dessa maneira, a educação ao longo da vida viria a integrar um conjunto de estratégias a fim de preparar a força de trabalho necessária para a sociedade da informação e para a economia baseada no conhecimento (UNESCO, 2010).

Conforme o documento da UNESCO sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, a educação ao longo da vida:

[...] denota uma proposta geral destinada a reestruturar o sistema de educação já existente e desenvolver todo o potencial educacional fora do sistema educacional. Nessa proposta, homens e mulheres são os agentes de sua própria educação, por meio da interação contínua entre seus pensamentos e ações; ensino e aprendizagem, longe de serem limitados a um período de presença na escola, devem se estender ao longo da vida (UNESCO, 1976, p. 2).

A discussão a respeito do conceito de Educação ao Longo da Vida, de acordo com Knoll (2014), esteve presente em quase todas as CONFITEAs

(Conferência Internacional de Educação de Adultos). Na primeira conferência promovida pela UNESCO, sediada em Elsinore, Dinamarca, em 1949, a noção de *Educação ao Longo de Toda a Vida* integrou o debate das comissões sob o título de Conteúdo da Educação de Adultos. O assunto seria retomado na terceira conferência, sediada em Tóquio, que teve como tema “A educação de adultos no contexto da educação ao longo da vida”. Na VI CONFINTEA, que ocorreu na cidade de Belém, Brasil, em 2009, a temática consta como um dos eixos no documento Marco de Ação de Belém.

Pode-se inferir que o papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Isso porque a 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.

A noção de educação ao longo da vida, proposta pela UNESCO em seu relatório Jacques Delors (1996), publicado no Brasil em 2010 (UNESCO, 2010a) traz os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros. O Relatório Final da comissão procede a uma reflexão sobre o novo cenário da mundialização das atividades humanas, suas implicações para a política educacional e estabelece alguns pilares para a educação no século XXI.⁵⁵

De acordo com Gadotti (2016), autor do texto *Educação Popular e Educação ao Longo da Vida*, esses pilares apresentados no *relatório Jacques Delors* não seguem exatamente a matriz voltada para a participação e para a cidadania como, de alguma forma, encontrava-se no *Relatório Edgar Faure*.⁵⁶ Para Gadotti, a referência deixou de ser a cidadania e passou a se focar nas exigências do mercado.

55 Participaram da Comissão presidida por Jacques Delors: In'am Al Mufti, Isso Amagi, Roberto Carneiro, Fay Chung, Bronislaw Geremek, William Gorham, Aleksandra Kornhauser, Michael Manley, Marisela Padrón Quero, Marie-Angélique Savané, Koran Singh, Rodolfo Stavenhagen, Myong Won Suhr e Zhou Nanzhao.

56 O Relatório Edgar Faure foi concluído em 1972 e foi considerado um marco importante na história do pensamento educacional da UNESCO, como bem salientou Faure na carta de apresentação do relatório ao Diretor-Geral da UNESCO. Quatro postulados orientaram sua elaboração: 1. A existência de uma comunidade internacional que, sob a diversidade de nações e de culturas, das opções políticas e dos níveis de desenvolvimento deve buscar solidariedade e a unidade de aspirações; 2. A crença numa democracia concebida como o direito de cada ser humano se realizar plenamente e de participar na edificação de seu próprio futuro; 3. O desenvolvimento que deve ter por objetivo a expansão integral das pessoas em toda a riqueza e a complexidade de suas expressões e compromissos; 4. Uma educação formadora das pessoas, cujo advento se torna mais necessário à medida que coações sempre mais duras separam e fragmentam cada ser. Trata-se então de não mais adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de preparar para elaborar ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser (FAURE, E, 1974).

Com amparo na teoria do capital humano, a aprendizagem passa a ser uma responsabilidade individual e a educação, um serviço, e não um direito. Esse 'ethos' mercantil deslocou a educação para a formação e para a aprendizagem. A visão humanista, inicial, foi substituída, nas políticas sociais e educativas, por uma visão instrumental, mercantilista, apesar das declarações em contrário (GADOTTI, 2016, p. 3).

A aprendizagem e a educação de adultos representam um componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida, envolvendo um *continuum* que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal. Aprendizagem e educação de adultos e idosos 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.

A UNESCO, na publicação “Educação de Adultos em Retrospectiva” (60 anos de CONFITEA), aborda que a 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. Aprendizagem e educação de adultos podem se tornar imperativas para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento (UNESCO, 2014).

Apesar da tentativa de se estabelecer um diálogo sobre as concepções de educação ao longo da vida, abordadas nas CONFITEAs, é imprescindível desenvolver uma visão crítica para compreender o momento histórico em que esse conceito surge e se expande no Brasil. Conforme Bezerra (2009), os documentos orientadores da UNESCO e demais organismos internacionais são os norteadores para as propostas de modelos de educação do século XXI. Esses organismos são absorvidos pelo ideário neoliberal.

Promovem, assim, políticas educacionais que visam ao desenvolvimento de competências individuais que atendam à reestruturação produtiva contemporânea. Dessa maneira, o conceito de educação ao longo a vida estaria permeado por uma mensagem ideológica “a serviço do capital que induz o indivíduo à aceitabilidade da lógica neoliberal, ao mesmo tempo que o leva a se preparar para um trabalho que não existe” (BEZERRA, 2009).

Essa lógica educacional neoliberal concebe a educação na perspectiva do capital humano, ou seja, “como um instrumento fundamental para a formação e indivíduos capazes de dinamizar o processo produtivo e competitivo estabelecido pela nova ordem mundial econômica” (BEZERRA, 2009). O autor

sugere uma leitura mais atenta dos documentos e relatórios internacionais, a fim de se evitar o engodo de um discurso que apregoe uma convivência feliz e pacífica, em meio a uma sociedade profundamente desigual.

Nesse contexto, o Seminário Educação ao Longo da Vida, realizado pelo Ministério da Educação do Brasil, em setembro de 2015, na cidade de Porto Seguro, Bahia, representou um esforço para se avançar na construção de uma política brasileira de educação ao longo da vida (ou política de educação de jovens, adultos e idosos) que reconheça e atenda às idiossincrasias culturais, educacionais e políticas do povo brasileiro. Não por acaso foi realizada na cidade de Porto Seguro, no estado da Bahia, marco da chegada dos portugueses ao Brasil, e, nesse momento, marco da luta entre a inserção de uma pedagogia colonizadora e a construção de um pensamento educacional emancipador e empoderador, claramente anticolonialista.

No Brasil, a articulação entre os conceitos de educação ao longo da vida e a educação popular concebidos por estudiosos, a exemplo de Paulo Freire, pode gerar um amadurecimento conceitual, mas sobretudo político, na medida em que o acúmulo do debate na arena educacional faz com que temas internacionalmente imperativos, como a *educação ao longo da vida*, sejam discutidos sob à luz de experiências ou práticas genuínas, legítimas e libertárias, que refletem um modo peculiar de ser e agir no mundo, exercício de cidadania ativa, resultantes da imprescindível contribuição das experiências da educação popular.

A educação popular, de acordo com Paludo (2009), tem como característica a problematização da diversidade de práticas, análises, propostas e pressupostos. Seus enfoques são tão variados quanto às identidades que se constroem em seu processo. O popular é, assim, plural, complexo e multifacetado. Em seu universo é possível observar tanto marcas de conformismo quanto de resistência. Por conta da indissociabilidade entre educação e processos históricos e sociais, colocam-se alguns desafios para a educação popular.

Ainda conforme o autor supracitado, a educação popular vive nas últimas décadas um momento de transformação, em que o enfoque de classe, econômico e político, passa para uma dimensão mais abrangente, incluindo questões culturais, ambientais, religiosas, geracionais, éticas. Destaca-se, nas últimas décadas, a educação para a afirmação das identidades, coerente com a diversidade. Há na educação popular um momento de transição da formação política para a formação de uma consciência mais ampla, já que a política perpassa diversas dimensões do ser humano.

Falar sobre educação popular pressupõe reconhecer em seu bojo um anseio utópico de mudança. Não por acaso, iniciamos esse texto com duas citações acerca da utopia. Resgatamos aqui o imperativo da utopia como força

transformadora da realidade, sem a qual o vislumbre de um futuro mais igualitário por meio da oferta e garantia de uma educação de qualidade não se torna possível. Assim, a educação ao longo da vida pode abrigar um novo debate sobre educação popular.

Romero (2009), em seu artigo intitulado “As palavras são noivas que esperam: dez reflexões a compartilhar”, reafirma a importância fundamental da utopia. Ela seria a negação da negação, na medida em que por seu intermédio se critica o sombrio e se descobre a realidade como um processo dinâmico e contraditório, mas sempre em andamento. Nesse sentido, o autor elenca alguns eixos em que a educação popular deve se pautar, como uma proposta de ação humanizadora sobre a realidade:

- Melhorar a qualidade de vida da maioria da população, começando com os segmentos que sofreram fortemente a deteriorização causada pelo modelo concentrador e excludente em vigência;
- Reverter os efeitos mais nocivos desse modelo liberal, concentrador e excludente em vigência;
- Abrir canais de participação cidadã, para recuperar a ideia de ação coletiva, do diálogo e da solidariedade, hoje substituídas por uma matriz cultural que destaca a ação individual e a redução dos espaços de democracia;
- Gerar transformações na estrutura do poder econômico e político, reafirmando os princípios da igualdade de oportunidades, de transparência e de honestidade na ação, assim como a irrestrita defesa dos direitos humanos.

Precede a CONFINTEA BRASIL+6, o seminário sobre a Educação ao Longo da Vida, realizado em Porto Seguro, no estado da Bahia. O seminário realizou-se em parceria com a Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB, entre os dias 16 e 18 de setembro, e contou com a participação de diversos segmentos educacionais, setores e movimentos sociais engajados na educação de jovens, adultos e idosos. Retomarão a temática em seminário internacional, a ser realizado em Brasília, no período de 25 a 27 de abril de 2016, Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e o Balanço intermediário da VI CONFINTEA, ocorrida no Brasil em 2009.

O seminário internacional será realizado pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, em parceria com organizações nacionais e internacionais, será um momento especial na história das políticas públicas para a educação de jovens e adultos, constituindo-se em espaço de participação coletiva e envolvendo diferentes segmentos, setores e profissionais interessados e comprometidos com a construção de políticas de Estado. Esse seminário é uma oportunidade de prática da cidadania ativa, todo esse movimento tem como origem a realização das CONFINTEAs.

Portanto, o primeiro espaço de proposição ao debate sobre ELV ocorreu durante a realização da VI Confintea realizada no Brasil, que foi o primeiro país do Hemisfério Sul a sediar a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA). Realizada, a cada 12 anos, desde 1949, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a CONFINTEA tem como objetivo debater e avaliar as políticas implementadas em âmbito internacional para essa modalidade de educação e traçar as principais diretrizes que nortearão as ações nesse campo. As cinco edições anteriores aconteceram, respectivamente, na Dinamarca, Canadá, Japão, França e Alemanha. Tradicionalmente, a cada seis anos, ocorre uma reunião de balanço intermediário das recomendações aprovadas na CONFINTEA anterior.

A CONFINTEA Brasil+6 é uma importante estratégia para trazer a educação (formal e não formal) de jovens, adultos e idosos para a agenda nacional. Também é um momento oportuno para debater o PNE, principalmente o conteúdo relacionado às metas 8, 9 e 10 do Plano Nacional de Educação, o que torna imprescindível articular o pacto federativo e avançar na ampla mobilização dos segmentos educacionais e setores sociais. O seminário poderá oportunizar condições para a celebração de compromissos com a construção de uma política brasileira de educação de jovens e adultos e idosos.

Por meio deste breve diálogo, tentamos demonstrar que quando os segmentos da sociedade se organizam e se envolvem em disputas políticas, torna-se possível a transformação da realidade por meio desses embates para fazer valer as suas demandas e, de algum modo, intervir nas políticas de Estado. A participação social e popular, mesmo tendo suas oportunidades limitadas, é um instrumento de luta política na defesa dos interesses das classes sociais populares.

A garantia de uma educação de qualidade para todos é a *utopia*, não só dos educadores e profissionais da educação, como também nossa, agentes públicos do Ministério da Educação e de toda a sociedade. Acreditamos que a discussão acerca da Educação ao Longo a Vida tendo como base as experiências e ideários da educação popular demonstram um amadurecimento político em relação ao debate da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil. Esperamos que muitos frutos venham a ser colhidos nesse processo, e que o educando, compreendido em toda sua diversidade, seja o maior beneficiário.

Referências bibliográficas

IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto. *Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA*. Brasília: UNESCO, MEC, 2012.

BEZARRA, José. O conceito de educação ao longo da vida: uma proposta neoliberal para atender às necessidades do século XXI. In. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9; EDUCERE –ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3. Brasília, out.2009. *Anais...* Brasília: MEC, 2009.

FAURE, E. *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand, Difusão Europeia do Livro, 1974. p. 10.

GADOTTI, Moacir. *Educação popular e educação ao longo da vida*. 2016. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELIV_Gadotti.pdf>.

GOMES, L. M. *A gestão da educação básica no município: sentidos da descentralização*, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília.

ROMERO, Raúl. As palavras são noivas que esperam: dez reflexões a compartilhar. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: MEC, UNESCO, 2009.

UNESCO. *Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2009.

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA NA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL, GERACIONAL, DE GÊNERO E DE ORIENTAÇÃO SEXUAL

Educação ao Longo da Vida

Antônio Bispo dos Santos

Sabes ler? Perguntou o passageiro. Sei não, senhor! Respondeu o canoeiro. Perdeu metade da vida! Retrucou o passageiro.

Sabes nadar? Perguntou o canoeiro. Não! Respondeu o passageiro. Lamento dizer, senhor, mas a canoa pode virar! Retrucou o canoeiro.

O mel é feito da flor! Falou a mestra das abelhas... Já sei! Falou e saiu voando o besouro mangangá, resultado?... Até hoje o besouro só faz o pólen (samborar) enquanto as abelhas fazem a cera, o própolis, o pólen, o mel, a geleia real etc.

Como pode?! Em pleno século vinte um, jovens de mais de vinte anos não saberem andar de bicicleta? Perguntou o jovem da cidade... Da mesma forma que pode alguns jovens da cidade também não saberem remar uma canoa!... Retrucou o jovem ribeirinho.

Alguns simples contos de domínio popular e muitas motivações para fazer uma ampla análise sobre as relações entre os saberes... Sim, em um país em que a maior parte da sua história foi e ainda é promovida por regimes colonialistas, ditatoriais e semidemocráticos, todas as ações relacionadas com a organização da sociedade devem ser embasadas pela compreensão das relações entre os saberes durante todo o processo histórico.

Compreendendo a colonização como uma guerra entre civilizações, desenvolver essas análises com base nas matrizes civilizatórias que promoveram ou promovem a base da civilização brasileira é um dos grandes desafios que ousar provocar. É pública e notória a participação da igreja católica nas decisões sobre a colonização nas Américas, inclusive com manifestações de pedido de desculpas. O debate que precisamos aprofundar é sobre as implicações de tal participação, pois, sabendo que os interesses dos colonialistas eram de ordem econômica, a santa madre igreja buscou justificativas na religiosidade alegando que o povo a ser colonizado era pagão.

Concordando ou não com as justificativas, encontraremos aí a essência da formação dos saberes do que podemos chamar de civilizações brasileiras, pois

se por um lado os cristãos se reivindicam monoteístas por cultuarem a um único Deus, acusam os pagãos de politeístas por cultuarem deuses e deusas ao mesmo tempo.

Olhando o mundo e pensando com base em cosmovisões diferentes, colonizadores e contracolizadores pensam e agem de forma bem distintas. A prova disso é que as expressões socioculturais dos eurocolonizadores se desenvolvem de forma monista e linear, enquanto os afro-ameríndios pensam e agem de modo pluralista e circular. O fato de os primeiros priorizarem a escrita os segundos, a oralidade fez com que os saberes dos europeus se desenvolvessem de forma sintética, e os dos afro-ameríndios, de formas orgânicas. Ou seja, enquanto um é mais produtivo, o outro é mais resolutivo.

Há que se considerar que, desde o início do processo de colonização no ano de 1500 até a promulgação da Lei Áurea no ano de 1888, os povos das civilizações africanas e os das civilizações ameríndias foram tratados pelos europeus como coisas, objetos e/ou animais selvagens não dotados de nenhum tipo de civilização. Por isso, foram escravizados, proibidos de falar suas línguas, usar suas sementes, praticar suas expressões culturais etc. E todas as tentativas de organização sociocultural que esses povos tentaram desenvolver – por exemplo, os Quilombos – foram consideradas ameaças ou atentados contra os povos “civilizados” – leia-se, colonizadores e castigadores – durante todo o período em que o colonialismo atuou de modo escravagista.

Do ano de 1888 até a promulgação da Constituição Brasileira no ano de 1988, os povos das civilizações afro-ameríndias vivenciaram uma situação que pode ser chamada de reclusão histórica: viveram uma aparente liberdade, mas suas expressões culturais e suas tentativas de organizações sociais continuam sendo consideradas ameaças e atentados à civilização, à moral e aos bons costumes. Canudos, Caldeirão, Pau de Cuié etc., por exemplo, tiveram suas populações quase totalmente dizimadas, numa escancarada tentativa de etnocídio. Quanto ao regime instalado nesse período, pode ser chamado de colonialismo republicano.

Do ano de 1988 até os dias atuais, todas as organizações sócio-culturais dos povos de matrizes civilizatórias afro-ameríndias passaram a ser consideradas organizações de direito. No entanto, os valores, modos e saberes desses povos não fazem parte oficialmente do pensamento nacional brasileiro. Então, o atual regime pode ser chamado de colonialismo de direito.

Diante do exposto, resta a pergunta: Quando podemos considerar encerrada a colonização? Ou ela nunca se encerrará?

Não sei se é necessário responder a essa questão, mas acredito que, quando a sociedade brasileira reconhecer de forma orgânica e institucional as diversidades

de saberes dos povos brasileiros, compreendendo que a melhor maneira de reconhecer um saber é a disposição de aprender, estaremos dando um grande passo rumo ao que podemos chamar de civilização brasileira.

Para isso, precisamos implementar uma política de educação ampla massiva e descolonizadora, considerando vários aspectos essenciais: eliminar todo e qualquer tipo de hierarquia entre os saberes; adotar todas as metodologias e formas de linguagens de acordo com as metodologias e as respectivas linguagens demandas; incluir as mestras e mestres de ofícios no corpo docente de todas as instituições de ensino e em todas as etapas da educação institucional; elaborar grades curriculares de modo participativo, atentando para os interesses resolutivos das comunidades. Exemplos: legislação de trânsito e preparação para aquisição da Carteira Nacional de Habilitação; noções básicas de produção e consumo de energias; noções básicas de arquitetura e edificações; noções básicas de cultura alimentar; adoção de calendário permanente e, onde houver demanda, implementação de turmas multisseriadas.

Aliás, encerro este texto com a seguinte reflexão: pensamentos pluralistas circulares e orgânicos contracolonizadores = espaços multisseriados, enquanto que pensamentos monistas, lineares, sintéticos e colonialistas = espaços monosseriados.

III – REFERÊNCIAS SOBRE OS AUTORES

Currículos Resumidos

Adriana Pereira da Silva

Mestre em Educação, Doutoranda pela PUC-SP e Chefe de Divisão de Educação Profissionalizante e de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo, São Paulo. *E-mail:* adriana7pereira.silva@gmail.com

Adriana Valéria Santos Diniz

Desde janeiro de 2012, é Professora Adjunta da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), do Centro de Educação, da área de Gestão Educacional; Professora/Pesquisadora do Mestrado Profissional em Gestão das Organizações Aprendentes (MPGOA) e Vice-Coordenadora do Mestrado Profissional em Políticas, Gestão e Avaliação da Educação Superior. É também Assessora de Graduação do Centro de Educação. Foi Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) (2010-2011). Doutora em Educação (Universidade de Valência, Espanha, reconhecido no Brasil pela UFC, 2011), com menção de Doutorado Europeu. Graduação em Pedagogia (UFPB) (1994) e em Ciências Contábeis (UNIFE) (1990). Especialização em Pesquisa Educacional (UFPB), (1994) e em Direitos da Criança (UV, UNESCO) (2007). No âmbito da educação básica, exerceu diversos cargos, entre eles: Secretária Adjunta de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte (2011), Secretária Municipal de Educação e Cultura de João Pessoa (2003-2004), Presidente NE da Undime (2003-2004). Conta, ainda com atuação em conselhos: Conselho Estadual do FUNDEB do RN (2011), Conselho Estadual da Educação da Paraíba (2003-2006), Conselho Municipal de Educação (1998/2002), Conselho Estadual do Fundef-PB (2004-2005), Conselho Municipal do Fundef (1999-2000). Atuação em ONG de âmbito latino-americano (SLA MIEC – JECI), com sede em Quito, Equador, entre 1995-1997, na área de Educação para a Cidadania. Atuação na alfabetização de adultos, no Projeto Escola Zé Peão (UFPB e Sintricom), no período de 1991 a 1995. Temas principais de estudo e pesquisa: Gestão da Educação Pública, Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos, Aprendizagem ao Longo da Vida e Teoria da Biograficidade.

Anastácio Peralta

Indígena da etnia Guarani Kaiowá, natural de Dourados, Mato Grosso do Sul, nascido em 1960. Foi candidato a Deputado Federal por Mato Grosso do Sul pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

Antonio Bispo dos Santos

Quilombola da Comunidade Saco/Curtume do município de São José do Piauí.

Arlindo Cavalcanti de Queiroz

Mestre em Educação com área de concentração em Educação Popular de Adultos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Professor de Sociologia da Educação da UFPB; Professor e Diretor do Centro Politécnico de Educação Profissional de Adultos; Coordenador da Comissão Nacional de Sistematização e Monitoramento do Fórum Nacional de Educação e das Conferências Nacionais de Educação nos anos de 2010 e 2014; Diretor da Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão da Educação – SEB/MEC; Coordenador-Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional – SEB/MEC; Gerente de Apoio à Educação Municipal na Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco; Presidente do Conselho Estadual do Fundef-PE; Membro do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco; Secretário Municipal de Cabo de Santo Agostinho; Presidente da Undime-PE e da Região Nordeste; Consultor do UNICEF para a área de Educação; Coordenador de Educação Não Formal do Sistema Integrado de Educação Rural – SIER/PE.

Carlos Humberto Spezia

Iniciou suas atividades profissionais no campo da Educação nos anos 1980. Licenciado em Letras pela Universidade de Brasília (UnB), em 1985, desde então, tem se dedicado ao treinamento de professores em Gestão Educacional e Avaliação em Instituições Públicas e Privadas. Doutor em Pedagogia, Pós-Graduado em Linguística e em Formação de Professores pela Universidade de Cambridge, Inglaterra, em Gestão de Projetos pela UCAM e em Bioética pela UnB. Em parceria com o Governo Federal, tem trabalhado com Gestão de Projetos na área de Educação em instituições de ensino superior e organismos internacionais.

Carlos Rodrigues Brandão

Nascido no dia 14 de abril de 1940, no Rio de Janeiro. Estudou em vários colégios e foi um precário estudante em quase todos. Formou-se em Psicologia na PUC-RJ e trabalhou no Movimento de Educação de Base. Tudo o que viveu

e escreveu depois sobre educação e movimentos populares vem das primeiras experiências com a cultura e a educação popular. Estudou Educação de Adultos no México, em um instituto da UNESCO, em 1966. Viveu em Brasília e Goiânia entre 1967 e 1975, trabalhando em movimentos sociais e como professor universitário na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Tem Mestrado em Antropologia Social pela UnB. Ingressou na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em janeiro de 1976, onde está atualmente. Aposentado como Professor Titular desde 1997, atua, no entanto, como Professor Colaborador voluntário. Fez o Doutorado em Ciências Sociais na Universidade de São Paulo (USP), de onde foi professor visitante depois, em duas ocasiões. É Professor Livre-Docente em Antropologia Simbólica pela Unicamp. Realizou um programa de Pós-Doutorado na Itália (Universidade de Perugia) e na Espanha (Universidade de Santiago de Compostela). Ao longo da vida, entre períodos de alguns meses ou de vários anos, lecionou em 12 universidades do Brasil e da Europa. Trabalha atualmente no Doutorado em Antropologia e no Doutorado em Ciência Sociais da Unicamp e também no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Cátia Maria de Vasconcelos Vianna

Mestre em Educação pelo ProPEd/UERJ. Professora da rede pública municipal de Duque de Caxias, Rio de Janeiro.

Chico Simões

Francisco de Assis Simões Thomaz nasceu no município brasileiro de Dom Joaquim, no interior do estado de Minas Gerais, em 17 de outubro de 1950. Aos 32 anos, casou-se com Vânia Maria, com quem teve cinco filhos. Formou-se pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde era membro integrante do Diretório Acadêmico do curso. Após se formar como Médico Legista, então licenciado da Secretaria de Estado da Segurança Pública e concursado pelo antigo Instituto Nacional do Seguro Social (hoje Sistema Único de Saúde – SUS), foi Diretor do Sindicato dos Médicos quando ainda era presidido por Célio de Castro (ex-Prefeito de Belo Horizonte).

Francisco foi para Coronel Fabriciano em 1980, onde continuou a exercer sua profissão e envolveu-se em debates e discussões relacionadas à área da saúde, sendo Vice-Prefeito da cidade entre 1989 e 1992 e eleito Vereador em 1992, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT). Foi eleito Prefeito nas eleições municipais em 1996, exercendo a função de Presidente da Associação da Microrregião do Vale do Aço (AMVA) entre 1999 e 2000 e eleito, neste ano, Presidente da Assembleia Metropolitana do Vale do Aço (Amevale).

Claudia Hickenbick

Possui Licenciatura em História e Especialização em Historiografia pela Universidade do Vale do Itajaí (1991), e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) (2009), com pesquisa sobre Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos. Desde 1995, atua como Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Atualmente, é Professora da área de Ciências Humanas do Campus do *Campus* Florianópolis-Continente, IFSC, Eixo Tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer. Nas atividades de ensino, destacam-se as aulas de História e de Memória Local. Nas atividades de pesquisa e extensão, integra o grupo de pesquisa em Educação Profissional do IFSC, desenvolvendo pesquisas em Ensino de História, Educação de Jovens e Adultos e em incubação de empreendimentos associativos solidários e egressos. Orienta elaboração de projetos na área cultural relacionados à história e à memória e desenvolve experiência de incubação de empreendimento associativo solidário. Orienta trabalhos de conclusão de curso sobre Educação de Jovens e Adultos. Desde fevereiro de 2013, responde pela Coordenadoria de Reconhecimento de Saberes do IFSC, na Pró-Reitoria de Ensino e pela Presidência da Comissão Permanente de Integração dos Programas Sociais do IFSC (CIPS). Integrou o grupo de trabalho da Reestruturação da Rede CERTIFIC, organizado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, MEC.

Cristiano de Santana Pereira

Doutorando em Ciência da Computação pelo Centro de Informática da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), realizando trabalho de pesquisa na área de Inteligência Computacional, tendo como foco *Machine Learning* (Aprendizagem de Máquina). Possui Mestrado em Ciência da Computação pelo Centro de Informática da UFPE (2008). A Graduação, também em Ciência da Computação, foi concluída neste mesmo centro, em 1999. Atualmente, é Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, na Coordenação de Sistemas de Informação lecionando, já tendo lecionado as disciplinas de Algoritmos I, Fundamentos de Programação, Engenharia de *Software* Orientada a Objetos e Desenvolvimento de Sistemas em Ambiente *Web*. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Computação Inteligente, atuando principalmente nos seguintes temas: *Machine Learning, Instance-based Learning, Prototype Selection and Generation, Gaussian Mixtures Models, Vector Quantization, Self-Organized Maps, Auto-associative Neural Networks, Image Processing,*

Handwritten Digits Recognition and Principal Component Analysis. Desde 2014, exerce a função de Coordenador-Geral de relações institucionais e projetos especiais da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec/MEC. Em 2015 foi nomeado Diretor Substituto de Integração das Redes de Educação Profissional e Tecnológica – Setec/MEC.

Daniele dos Santos Ferreira Dias

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (2004) e Mestrado em Educação pela mesma universidade (2008). Atualmente, é Professora Assistente da UFBC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação ao Longo da Vida, Formação de Educadores, Tecnologias na Educação, *Design* Instrucional, Educação a Distância, Pedagogia e Interatividade.

Danielle Keylla Alencar Cruz

Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (2001), Especialista em Gestão de Políticas Públicas pela UPIS/Brasília; Especialista e Mestre em Saúde Pública pelo Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva/AGGEU Magalhães/Fiocruz/Recife. Possui experiência na área de Gestão de Políticas Públicas de saúde. Atuou em municípios na Coordenação de Programas de Esporte, Lazer e de Saúde e na Direção da Vigilância em Saúde Epidemiológica, Sanitária e Ambiental. Possui experiência na área de Avaliação de políticas e Programas Públicos de Saúde. Servidora pública do Ministério da Saúde. Desenvolve ações de formulação, gestão, monitoramento e avaliação de programas de saúde com foco na promoção da saúde e prevenção das doenças crônicas não transmissíveis.

Edilene Aguiar

Especialista em Desenvolvimento Industrial/SESI-Departamento Nacional e Pedagoga. *E-mail*: edilene.aguiar@cni.org.br

Elenita Eliete de Lima Ramos

Professora do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Licenciada em Matemática, Especialista em Proeja e Doutora em Educação Científica e Tecnológica. Responde desde 2012 pela Coordenação do Proeja da Pró-Reitoria de Ensino e é membro da Comissão Permanente de Integração dos Programas Sociais do IFSC (CIPS). Integra o Fórum Catarinense de Educação de Jovens e Adultos e o Conselho Editorial da Revista *EJA em Debate*.

Francisco Raniere Moreira da Silva

Doutorando em Administração pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Pesquisador do Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social (CIAGS), é Professor da Universidade Federal do Cariri (UFCA) e líder do grupo de pesquisa Laboratório Interdisciplinar de Estudos em Gestão Social (LIEGS). Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Gestão Social do Desenvolvimento Territorial, Redes e Arranjos Institucionais e Interorganizacionais e Política Habitacional.

Genuíno Bordignon

Graduado em Filosofia (Bacharelado e Licenciatura) pela UNIJUI, Ijuí, RS (1965), com Especialização em Planejamento e Administração de Sistemas Educacionais. IESAE/FGV (1974). Mestre em Educação, com ênfase em Administração de Sistemas Educacionais pela IESAE/FGV (1978). Principais funções exercidas: Diretor do Centro Educacional V.R. Jr, em Lages, Santa Catarina, (1970/1976); Diretor da Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Administrativas de Lages (1974/1978); Diretor da Secretaria Geral do Conselho Federal de Educação, Brasília (1980/1984 e jun./out. 1994); Diretor de Apoio Complementar da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) Brasília (1984/1986); Coordenador de Educação e Cultura do IPLAN/IPEA – Brasília (1986/1989); Chefe do Departamento de Planejamento e Administração da Faculdade de Educação/UnB (1996/98, 2002, 2005); Diretor da Faculdade de Educação da UnB (1998-2002); Professor Adjunto IV da UnB (aposentado); Conselheiro do Conselho de Educação do Distrito Federal (1999-2007). Associado efetivo do Instituto Paulo Freire. Autor de diversas publicações na área da Educação.

Ivandro Costa

Professor universitário aposentado, eventualmente presta assessoria em Gestão Democrática, Análise de Conjuntura e Metodologia de Educação Popular a organizações governamentais e civis.

Jane Paiva

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd/UERJ). Pesquisadora no campo da EJA.

José Beltrán Llavador

Graduação em Magistério e Doutorado em Filosofia. Professor e Ex-Diretor do Departamento de Sociologia e Antropologia Social da Universidade de Valência (Espanha). Publicou os livros *El sueño de la alfabetización; España 1939-1989, Celebrar el mundo; Introducción al pensar nómada de George Santayana; Ciudadanía y educación; Márgenes de la educación*. Realizou a introdução de *Mi credo pedagógico* de J. Dewey, *En la frontera; Raymond Williams en la educación y formación de personas adultas* e *La vida de la razón*, de G. Santayana. Coautor de *Política y prácticas de la educación de personas adultas* e de *Teorías sobre sociedad y educación*. Colaborador de diversas revistas educacionais. Participou em diferentes projetos de pesquisa e cooperação nacional e internacional sobre alfabetização, formação de professores, ensino superior, imigração, globalização e educação. Realiza atividades acadêmicas de colaboração no Brasil.

José Reginaldo Veloso de Araújo

Nascido em São José da Lage, em Alagoas, em 1937. Ordenado Presbítero Católico em Roma, em 1961. Professor de Liturgia e História da Igreja no SERENE II – ITER (1966-1968). Administrador Paroquial da Paróquia de Santa Maria, em Macaxeira, Recife (1968-1978). Administrador Paroquial da Paróquia de N. S. da Conceição, em Morro da Conceição, Recife (1978-1989).

Presbítero das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), de 1968 até hoje. Coordenador do Conselho Pastoral do Setor dos Altos e Córregos de Casa Amarela, durante quatro anos na década de 1970. Assessor de Liturgia e de Pastoral Popular Urbana do Regional Nordeste 2 da CNBB, de 1968 a 1975. Membro da Equipe de Reflexão sobre Música Litúrgica da CNBB desde 1984. Compositor Litúrgico, desde 1969, com vários discos gravados pela COMEP/ Paulinas e pela Paulus, São Paulo. Assessor ou Consultor do Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC), desde 1969. Assessor do Movimento Latino-Americano de Apostolado das Crianças (Midaden) (1977-1985). Assistente ou Assessor do Movimento de Trabalhadores Cristãos, em segundo mandato, desde 1985. Educador Social Popular, Assessor de Programas de Animação Cultural: JEM-PAC, Recife (1993-1997, 2001-2010); Procuca, Cabo de Santo Agostinho (1997-2000); Proac, Jaboatão dos Guararapes (desde 2010). Compositor de música de protesto, música de CEBs, música catequética e música litúrgica, com CDs gravados pela Comep (Paulinas) e pela Paulus. Estudos superiores: Mestrado em Teologia pela Pontifícia Universidade Gregoriana (PUG, Roma) (1962); Mestrado em História Eclesiástica pela PUG, Roma (1965); Especialização em Liturgia pelo Instituto Superior de Pastoral Litúrgica (ISPAL-Rio) (1966).

Juçara Vieira Dutra

Professora da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul desde 1970, é formada em Letras, com Especialização em Literatura Brasileira e Doutora em Políticas Públicas e Gestão da Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Foi presidente do CPERS, Sindicato dos Educadores do Rio Grande do Sul e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Integrou o Conselho Técnico-Científico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e foi membro do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) da Presidência da República. Foi Vice-Presidente da Internacional da Educação e Presidente do Comitê de Mulheres da mesma entidade. Foi Secretária de Assessoramento Superior do Governador e Secretária da Justiça e dos Direitos Humanos do estado do Rio Grande do Sul no Governo Tarso Genro. É autora dos livros: *Gaúcho: espaço e argumento* (em coautoria com Marina Boschi), *Identidade expropriada: retrato do educador brasileiro*, *Piso Salarial Nacional dos Educadores: dois séculos de atraso*, *Piso Salarial para os Educadores Brasileiros: quem toma partido?* (Tese de Doutorado) e *Ciranda das loucas* (poemas sobre a condição feminina). Colabora com periódicos nacionais e internacionais sobre as temáticas da Educação, Gênero, Direitos Humanos e Política Sindical.

Julia Fernandes Lopes

Possui Graduação em Letras – Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas – pela Veiga de Almeida, Mestrado em Letras (área de concentração: Linguística Aplicada) pela Universidade Federal Fluminense (UFF) (1996). É professora concursada da Fundação de Amparo às Escolas Técnicas Estaduais do Estado do Rio de Janeiro (Faetec) desde 1998. Atuou na elaboração do material didático no Projeto Ensino Médio de Jovens e Adultos (EMEJA), modalidade semipresencial, por meio da parceria entre Faetec-RJ/Fundação CECIERJ no período de setembro de 2011 a fevereiro de 2013 e faz parte da equipe de Coordenação das Escolas da Rede CEJA/RJ, Centro de Educação de Jovens e Adultos, na modalidade semipresencial de ensino, atuando na área de Gestão de Ensino e desempenhando a função de Coordenadora Pedagógica.

Jussara Maysa Silva Campos

Doutora em Nutrição Humana pela Universidade de Brasília (UnB) (2015) e Mestre em Ciências da Educação, área de concentração Educação Agrícola, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Graduada em Nutrição, e Pós-Graduada em Qualidade em Alimentos pela UnB (2005) e em Vigilância Alimentar e Nutricional Indígena pela Fundação Oswaldo Cruz

(2008). Possui qualificação técnica sobre Segurança Alimentar e Nutricional, pela Unicamp, e tem experiência na área de Nutrição, Gastronomia, Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), Direito Humano a Alimentação Adequada e Educação Profissional. Atuou como responsável técnica, por 3 anos e 6 meses, do Programa de Vigilância Alimentar e Nutricional da Funasa, no estado do Tocantins. Exerceu atividade de Gestão de Políticas Públicas voltadas às comunidades indígenas, tais como: Programa de Distribuição e Monitoramento de Complemento Alimentar, Programa de Suplementação de Vitamina A, Programa de Distribuição de Cestas Básicas, Programa de Suplementação de Ferro e Ácido Fólico, entre outras atividades realizadas no Distrito Sanitário Especial Indígena do Tocantins. No período de 2010 a 2013, exerceu o cargo de Nutricionista do Instituto Federal Goiano, *Campus Ceres*, realizando atividades de Educação Alimentar e Nutricional e também de SAN. De 2012 a 2013, atuou como Gestora Local e Professora da área de alimentos do Programa Mulheres Mil, participando de diversas atividades nacionais relacionadas a metodologia de Acesso, Permanência e Êxito, incluindo a formação de mais de 700 servidores da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica. De 2013 até o momento, atua como Responsável Técnica pela metodologia de Acesso, Permanência e Êxito na equipe da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec/MEC, na qual exerce também outras atividades relacionadas ao monitoramento de programas educacionais. É membro desde 2014 do Grupo Binacional (Brasil e Canadá) Interinstitucional de Estudos em Educação e Inovação.

Kenio Costa Lima

Graduado em Odontologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Mestre em Odontologia Social pela UFRN, Doutor em Ciências pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Pós-Doutor pela Agência de Saúde Pública de Barcelona, Espanha. Atualmente, é Professor Associado IV da UFRN, dos Programas de Pós-Graduação em Saúde Coletiva e em Ciências da Saúde desta mesma universidade e bolsista de produtividade do CNPq. Desde 2012, é editor científico da *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia* (RBGG). Entre 2013 e 2014, integrou o grupo de professores e funcionários da UFRN responsáveis pela elaboração do Instituto de Envelhecimento (INENVE) da UFRN.

Ladislau Dowbor

É Economista, professor titular da PUC-SP nas pós-graduações em Economia e Administração, além de ser consultor de várias agências da ONU. Professor Titular da PUC-SP, autor de numerosos estudos livremente disponíveis em <http://dowbor.org>.

Lêda Maria Gomes

Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica pelo Programa de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Especialização em Gestão Governamental pelo Instituto Latino-Americano de Planejamento Educacional. Atualmente, é técnica em assuntos educacionais pelo Ministério da Educação e Secretária Executiva da CONFITEA Brasil+6. Tem experiência na área educacional, com ênfase em Planejamento e Gestão Educacional. Exerce atividades educacionais na área de língua portuguesa e língua espanhola.

Leôncio Soares

Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisa, orienta e publica na área da Educação de Jovens e Adultos. Mestre em Educação pela UFMG (1987). Doutor em Educação pela USP (1995). Pós-Doutorado na Universidade Federal Fluminense (UFF) (2006) e na *Northern Illinois University* (NIU) (2012-2013). Participou da V CONFITEA em Hamburgo, 1997, e da CONFITEA VI em Belém, 2009.

Liana Borges

Doutora em Educação, coordenou a EJA e o MOVA em Porto Alegre (1989-1998) e no Rio Grande do Sul (1999-2002). Atualmente, representa a Rede MOVA-Brasil na CNAEJA/MEC e realiza consultoria para UNESCO sobre o Programa Brasil Alfabetizado.

Licínio C. Lima

É Doutor em Educação, na especialidade de Organização e Administração Escolar, e agregado em Sociologia da Educação e Administração Educacional pela Universidade do Minho (Portugal), onde leciona desde 1981. É, desde 1998, Professor Catedrático do Departamento de Ciências Sociais da Educação, do Instituto de Educação daquela Universidade, tendo sido Diretor de Departamento (1991-2005) e dirigido a Unidade de Educação de Adultos (1984-2004), o Centro de Investigação em Educação e Psicologia (1994-1997), o Curso de Mestrado em Educação (2003-2006) e o Doutorado em Ciências da Educação (2010-2013). Atualmente, é Coordenador do Curso de Mestrado na área de Especialização em Administração Educacional, e é, ainda, membro do Conselho Geral da Universidade. Tem lecionado, entre outras, disciplinas dos domínios da Sociologia das Organizações Educativas, Administração Educacional, Métodos de Investigação e Políticas de Educação de Adultos, tendo sido Professor Convidado e dirigido cursos

e seminários em universidades portuguesas e em várias universidades e instituições de Alemanha, Brasil, Espanha, França, Holanda, México, Reino Unido, Uruguai e Timor Leste. Pertence a várias associações científicas e educativas, nacionais e internacionais, e foi membro fundador da Sociedade Europeia de Investigação em Educação de Adultos, do Instituto Paulo Freire de Portugal, da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e do Fórum Português de Administração Educacional. Integra os corpos editoriais de mais de três dezenas de revistas acadêmicas, portuguesas e estrangeiras. Em 1993, foi-lhe atribuído o Prémio Rui Grácio, instituído pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação com o patrocínio da Fundação Calouste Gulbenkian. Publicou diversos estudos a solicitação do Ministério da Educação, da Comissão de Reforma do Sistema Educativo e do Conselho Nacional de Educação e desempenhou várias funções científicas e de avaliação por nomeação ministerial. Dirigiu várias equipes de investigação, no âmbito de projetos desenvolvidos no país e internacionalmente, e orientou mais de sete dezenas de estudantes de Mestrado, de Doutorado e de Pós-Doutorado de diversos países. É autor, coautor e editor de duas centenas de trabalhos, incluindo mais de 30 livros, publicados em 16 países e em seis línguas distintas.

Luiz Eduardo Alvarado Prado

Possui Graduação Licenciatura em Educação: Química e Biologia, pela Universidad de La Salle, Bogotá (1978); Mestrado em Educação para a Saúde pela Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá (1985); Doutorado em Educação Metodologia do Ensino pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (1995); Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) (1998). Atualmente, é Professor Voluntário da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), onde foi Professor Visitante Sênior pelo Programa Capes/Unila, em Foz do Iguaçu; Professor Visitante da Universidad de Chile. Tem experiência durante mais de uma década na elaboração de propostas e na coordenação de Programas de Pós-graduação em Educação (*stricto sensu*). Propositor da "Pesquisa Coletiva" cujos fundamentos teórico-metodológicos são desenvolvidos com ênfase de aplicação em objetos de estudo sobre a Formação Continuada de Professores (em Serviço), a Formação de Formadores de Professores, principalmente em países latino-americanos. Também faz estudos sobre a formação para a integração da América Latina e coordena a Cátedra Paulo Freire da Unila, com foco principal na Educação de Jovens e Adultos e a Formação de Professores. *E-mail*: leaprada@hotmail.com.

Lutiana de Cássia Gottfried Mott

Possui Graduação em Psicologia pela Universidade de Caxias do Sul (2005), Pós-Graduação em Arteterapia e Mestrado em Envelhecimento Humano pela Universidade de Passo Fundo (2013). Atualmente, atua como consultora do Secadil/MEC realizando estudos sobre a aplicação de políticas públicas na educação dos idosos. Assessora parlamentar no Senado. Voluntariamente auxilia em projetos na área da psicologia e envelhecimento na Associação de Aposentados e pensionistas de Caxias do Sul. Experiência na área de Psicologia Cognitiva Comportamental, com ênfase no Envelhecimento Humano, Idoso, Educação, Hemofilia e Homossexualidade.

Márcia Gomes

Mestranda em Educação pelo ProPEd/UERJ. Professora do Programa de Educação de Jovens e Adultos na rede pública municipal do Rio de Janeiro.

Marcos Maia Antunes

Bacharel e Mestre em Economia, com Especialização e créditos de Doutorado concluídos em Economia do Trabalho; Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental pela ENAP. Exerceu cargos de chefia na área de avaliação de políticas e pesquisa regional na Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) e coordenou o Sistema Nacional de Emprego no Ministério do Trabalho e Emprego, que atende o público auxiliando sua reinserção no mercado de trabalho e com seu cadastramento no seguro-desemprego por meio de convênios com Unidades da Federação e organizações sindicais. Participou do Observatório do Mercado de Trabalho, voltado para o acompanhamento do mercado de trabalho brasileiro e a avaliação das políticas públicas setoriais. Atuou na Coordenação-Geral de Monitoramento de Projetos e na Coordenação Geral de Inclusão Escolar (Secad/Secadi). É Professor de Economia em diversas instituições de ensino superior e foi Diretor Científico de organização não governamental, Coordenador-Geral de Acompanhamento de Condicionalidades do Departamento de Condicionalidades do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), além de Assessor do gabinete da Secadi e Coordenador-Geral de Educação de Jovens e Adultos da DPAEJA.

Maria Helena Martins

Mestre em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Formação de Formadores pela UnB, consultora em Educação. *E-mail:* martinsmariahelena15@gmail.com.

Maria José de Resende Ferreira

Mestre em Educação Profissional pelo Instituto Superior Pedagógico para a Educação Técnica e Profissional Hector A. Pineda Zaldivar, Havana, Cuba, revalidado pela UFG (2003). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES) na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. Graduada em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC) (1990). Especialista em História do Brasil (PUC-MG) e em Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (CEFETES). É Professora Efetiva do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo. Atua na formação de professores nos cursos de Licenciatura, da Pós-Graduação, da Educação a Distância e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Integra o grupo de Pesquisa Observatório da Educação (Obeduc – UFES/UnB/UFG); o Grupo de Pesquisa em Educação Profissional (GEPEP/Ifes) e o Grupo Interinstitucional de Estudos em Educação e Inovação (Setec/Brasil/Canadá) em que se dedica a pesquisas acerca dos sujeitos da EJA e do Proeja, Relações de Gênero e Étnico-Raciais, Educação e Trabalho, Diversidade e Formação de Professores.

Maria Leda Vieira de Sousa

Possui Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Fátima do Sul (1995). Atualmente, é Professora do Centro de Formação de Professores Indígenas de Mato Grosso do Sul. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá.

Maria Umbelina Caiafa Salgado

Professora aposentada da universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é sócia-administradora da Oficina Educação, empresa prestadora de serviços educacionais em desenvolvimento de currículos e produção de materiais impressos e multimídia para educação básica presencial e a distância de jovens, e para formação de professores e formadores nas modalidades presencial e a distância. Atualmente, é Coordenadora Pedagógica dos cursos oferecidos pela Oficina Educação e Diretora Pedagógica da Escola Satélite (EaD, articulando aulas e debates pela TV com aulas miniaulas e atividades de estudo pela web). É Bacharel e Licenciada em Filosofia pela UFMG; bacharel e licenciada em Pedagogia pela UFMG; Mestre em Educação pela UFMG (1984). Aprovada em todas as disciplinas do curso de Doutorado em Sociologia, na Universidade de Brasília (UnB). Possui experiência docente na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG); na UFMG e na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Exerceu cargos de gestão na UFES (Pró-Reitora de Graduação – 1992-1994) e no MEC (Diretora de Pesquisa do Inep – 1984-1985). Publicou livros, capítulos de livros, artigos em periódicos e textos técnicos. Experiência em consultoria na Secretaria Nacional de Juventude para elaboração e implementação da primeira etapa do Programa Nacional de Inclusão de Jovens ProJovem e no Ministério da Educação.

Marianna Augusta Ferrari do Outeiro Bernstein

Possui Graduação em Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (1997), Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela UERJ (2000), mestrado em Biologia (área de concentração: Biociências Nucleares) pela UERJ (2000) e Doutorado em Ciências (2004) pela UERJ (2004). Atualmente, atua como Acadêmica na Fundação CECIERJ. Coordenou o Projeto Ensino Médio de Jovens e Adultos (Emeja), modalidade semipresencial, em parceria com a Faetec-RJ (2011-2013) e faz parte da equipe de coordenação da Rede CEJA, atuando na área de Gestão de Ensino, desempenhando a função de Coordenadora Acadêmica da Rede CEJA/RJ.

Marta Azevedo dos Santos

Possui Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (1990), Mestrado em Educação pela UFSC (1997) e Doutorado em Psicologia pela Universidade de Sevilla, Espanha (2003). Professora Adjunta na Universidade Federal do Tocantins (UFT) (desde 2008), nos cursos de Enfermagem e Nutrição e do quadro permanente do Mestrado em Ciências da Saúde. Colaboradora técnica do Ministério da Saúde.

Martinha Clarete Dutra dos Santos

Atualmente é Diretora de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC). Possui Habilitação Profissional de Magistério, Licenciatura em Letras, Curso de Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Habilitação em Língua Espanhola pela Universidade de Salamanca, Especialista em Educação Especial (Unifil), Especialista em Administração, Supervisão e Orientação Educacional (Unopar) e Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo. Atuou como Professora de Língua Portuguesa do Quadro Próprio do Magistério da Secretaria de Estado da Educação do Paraná; Assessora de Políticas Públicas de Inclusão do Município de Londrina; Docente Responsável pelo Programa de Inclusão da Universidade Norte do

Paraná (Unopar). Ainda foi Presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Londrina (CMDPD) (2002-2005), membro do Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência do Paraná (COED) (2002-2005); membro do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade) (2006-2014), membro do Comitê Brasileiro de Tecnologia Assistiva (2007-2014). É membro do Fórum Nacional de Educação desde 2010.

Mauro José da Silva

Possui Graduação em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (1985), Especialização em Estudos Avançados em Ecologia Humana nas Zonas Semiáridas, pela Universidade Federal de Rural de Pernambuco (UFRPE) (1993) e Mestrado em Geografia Agrária pela UFPE em (1994). Ocupou o cargo de Gerente de Educação de Jovens e Adultos na Secretaria de Educação da cidade do Recife entre 2004 e 2007. Atualmente, ocupa o cargo de Coordenador-Geral de Alfabetização no Ministério da Educação.

Michele Lessa de Oliveira

Atualmente é Coordenadora-Geral de Alimentação e Nutrição do Ministério da Saúde. É Nutricionista, Doutora em Nutrição Social pela Universidade de Brasília (UnB) (com estudo sobre os custos da obesidade para o SUS), Mestre em Ciências da Saúde (Epidemiologia) e especialista em Saúde Coletiva pela UnB. Atuou por sete anos como Consultora Técnica do Ministério da Saúde, no qual, entre 2000 e 2003, foi Coordenadora da equipe de implantação do Programa Bolsa-Alimentação. Em 2005 trabalhou na organização geral da 32ª Sessão do Comitê de Nutrição da ONU (SCN) e, entre 2006 e 2008, coordenou a equipe de Gestão e Orçamento da Coordenação-Geral da Política de Alimentação e Nutrição. Atuou como profissional nacional da Organização Pan-Americana de Saúde em 2008. Foi Docente do curso de Especialização em Gestão de Políticas de Alimentação e Nutrição da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) Brasília (2007-2008). É servidora do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) desde 2008 e foi Coordenadora-Geral da Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional da Presidência da República (2011-2013). Entre 2013 e início de 2015, foi Diretora de Estruturação de Sistemas Públicos Agroalimentares do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Monalisa Ogliari

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) (2013). Possui Graduação em Letras pela UnB (2005) e atualmente é servidora do quadro efetivo do Ministério da Educação, onde ocupa o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras.

Murilo Silva de Camargo

Professor Associado da Universidade de Brasília (UnB) desde 2002. Foi Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) de 1986 a 2002. Possui Graduação em Matemática pela UnB, Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas pela UFSC e doutorado em Engenharia Elétrica pela UFSC/*Laboratoire d'Analyse et d'Architecture des Systèmes du C.N.R.S.*, na França. Realizou Pós-Doutorado na *State University Of New York at Stony Brook, SUNYSB*, nos Estados Unidos. De 2005 a 2008 foi Pró-Reitor (Decano) de Ensino de Graduação da UnB. Atuou na área de Ciência da Computação, desde 1999, atua também na área de Educação com produção acadêmica e experiência de gestão nas áreas de Arquitetura Curricular e Acadêmica e Práticas Educativas na Educação Superior, e, mais recentemente, na Educação de Jovens e Adultos. Suas atividades recentes na gestão da educação incluíram a participação como membro do Grupo Assessor do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras - REUNI/MEC que foi responsável pela definição do programa. Esteve cedido ao Ministério da Educação de 2010 a 2012 foi Coordenador-Geral de Relações Estudantis. Nesse período coordenou a execução acadêmica do Programa REUNI, Programa de Educação Tutorial (PET), Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G), Programa de Extensão Universitária (ProExt), Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes) e os programas de mobilidade acadêmica internacionais da Secretaria de Educação Superior do MEC. Na Universidade de Brasília, está afiliado ao Centro de Estudos Avançados Interdisciplinares da UnB, onde atua na área de Políticas Públicas para Educação Superior e Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade. Atualmente, é Assessor na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) onde é responsável pela elaboração de uma proposta para uma nova política nacional para Educação de Jovens e Adultos.

Paulo Gabriel Soledade Nacif

É Secretário de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC). Foi Reitor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) (2006-2015). Engenheiro agrônomo pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) (1988), concluiu o Mestrado (1994) e

o Doutorado (2000) em Solos pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Foi professor da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e da UFBA. É Professor Associado da UFRB. Atuou como Gerente de Pesquisa e Pós-Graduação da UESC (1992-1993). Tem experiência nas áreas de Inclusão e Diversidade na Educação, Políticas Afirmativas, Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Sociedade e Solos e Meio Ambiente.

Pedro Pontual

Educador popular e Doutor em Educação pela PUC-SP. Atualmente, é Assessor de Projetos Sociais do Conselho Nacional do Sesi nas áreas de Educação, Cultura e Participação Social e Presidente Honorário do Conselho de Educação Popular da América Latina (CEAAL). Foi Diretor de Participação Social da Secretaria Nacional de Articulação Social da Secretaria Geral da Presidência da República de 2011 a 2014. Tem diversos artigos publicados sobre Educação Popular e Participação Social em revistas nacionais e estrangeiras. Possui Graduação em Psicologia pela PUC-SP (1976). Mestrado em Educação pela PUC (1995) e Doutorado em Educação pela PUC (1999). Atualmente é Diretor de Participação Social da Secretaria Nacional de Participação Social da Secretaria Geral da Presidência da República. É também Presidente Honorário do Conselho de Educação Popular da América Latina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na área de Educação Popular, atuando em temas como Educação para a Cidadania, Políticas Públicas, Gestão Democrática e Participação Social.

Pola Ribeiro

Cineasta e comunicador, dirigiu os filmes *Jardim das folhas sagradas* e *A lenda do Pai Inácio*. Formou-se em Comunicação, com Mestrado em Gestão Social. Foi Diretor da TVE Bahia, do Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (Irdeb) e Presidente da Associação Brasileira das Emissoras Públicas, Educativas e Culturais (Abepec). Atualmente, é Secretário do Audiovisual do Ministério da Cultura.

Rosana Miyashiro

É Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui Graduação em Ciências Sociais pela PUC-SP. Atualmente, é Coordenadora-Geral da Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Profissional e Desenvolvimento Curricular, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação de Jovens e Adultos, Educação do Trabalhador, Educação Profissional, Metodologia de Ensino-Aprendizagem e Comunicação Social.

Rosane Berttoti

É Agricultora Familiar e formada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFCS). Atuou em várias frentes no movimento do campo, passou pelo Sindicato dos Trabalhadores em Agricultura Familiar de Marema-SC, Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul (FETRAF SUL) e Central Única dos Trabalhadores (CUT) do estado de Santa Catarina, como Secretária Estadual de Formação.

Foi Secretária Nacional de Comunicação da CUT (2006-2015), representa a entidade na coordenação do Fórum Nacional da Democratização da Comunicação (FNDC) e integra o Conselho Curador da Empresa Brasil de Comunicação (EBC), representando a sociedade civil. Faz parte do Conselho Consultivo do Centro de Estudos de Mídia Alternativa Barão de Itararé nacional, está dirigente no Sindicato da Agricultura Familiar de Xanxerê, Santa Catarina, e integra a Rede Brasileira Pela Interação dos Povos (REBRIP).

Selvino Heck

Coordenador Nacional da Pastoral Operária (1983-1984). É um dos fundadores da ONG CAMP – Centro de Assessoria Multiprofissional, em Porto Alegre-RS. Fundador e membro da Coordenação Nacional do Movimento Fé e Política, em 1987. Deputado Estadual Constituinte pelo Partido dos Trabalhadores no Rio Grande do Sul (1987-1990). Membro da direção da Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (Abong) (2001-2003). Ocupa atualmente o cargo de Diretor do Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã, Secretaria Nacional de Articulação Social, da Secretaria de Governo da Presidência da República, que coordena a Rede de Educação Cidadã/RECID.

Tânia Maria Diederichs Fischer

Doutora em Administração pela Universidade de São Paulo (USP), tendo realizado estágios de Pós-Doutorado na França, Estados Unidos, Canadá e Espanha, pesquisadora DTI 1A do CNPq, Professora Titular da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Coordenadora do Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social (CIAGS) e do Programa de Desenvolvimento Territorial e Gestão Social (PDGS). Tem experiência nas áreas de Administração e Educação, com ênfase em Poderes Locais e Gestão Social do Desenvolvimento Territorial, Organizações e Interorganizações, Gestão e Educação para a Gestão. *E-mail:* taniafischer@ciags.org.br.

Timothy D. Ireland

Possui Graduação em Letras e Língua Inglesa (*English Language and Literature*) pela Universidade de Edimburgo (1971), Mestrado em Educação de Adultos pela Universidade de Manchester (1978) e Doutorado em Educação de Adultos pela Universidade de Manchester (1988). Atualmente, é Professor Associado da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e coordenador da Cátedra da UNESCO em Educação de Jovens e Adultos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos, Políticas Internacionais de Aprendizagem e Educação ao Longo da Vida, Educação em Prisões, Alfabetização de Jovens e Adultos, Educação Popular e Cooperação Sul-Sul.

Yadira del Carmen Rocha Gutiérrez

Membro do Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe CEAAL. Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en Pedagogía y Educación de Jóvenes y Adultos. Coordinadora y Asesora de Proyectos de Educación en Instituto Para el Desarrollo y la Democracia y en el Instituto de Investigación y Educación Popular (INIEP) de Managua Nicaragua 1992-2015. Asesora de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos en el Ministerio de Educación en 1990-1991. Directora de Alfabetización en el Ministerio de Educación de Nicaragua de 1981 a 1990. Supervisora Nacional de la Cruzada Nacional de Alfabetización en Nicaragua en 1980. Integrante del Equipo de Preparación de la Cruzada Nacional de Alfabetización en 1979. Docente de Educación Primaria, Secundaria y Universitaria 1968-2015. Fiscal del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe 2011-2016. Representante de la CLADE ante la CCONG UNESCO 2012-2016. Enlace para Centroamérica del CEAAL 2008-2010. Enlace Nacional del CEAAL en Nicaragua 2002-2010. Fundadora y miembro del Consejo Directivo del Foro Nacional de Educación y Desarrollo Humano de Nicaragua. 1996-2006. Fundadora de la Asociación Nacional de Educadores de Nicaragua (ANDEN) 1978. Miembro y Directivo del Sindicato de Maestros de Carazo de la Federación Sindical de Maestros de Nicaragua (FSMN) 1968-1973.

