

**POR UMA NOVA CULTURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, UM
BALANÇO DE EXPERIÊNCIAS DE PODER LOCAL**

HADDAD, Sérgio – Ação Educativa

GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n.18

**Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos, um balanço de
experiências de poder local.**

Sérgio Haddad¹

30^a. Reunião Anual da Anped

7-10 de outubro de 2007 - Caxambu

Trabalho encomendado pelo GT 18 – Educação de Jovens e Adultos

¹ Coordenador geral da Ação Educativa, professor aposentado do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP

“Teremos de inventar alternativas corajosas, assumindo que as formas como se cristalizou a garantia pública à educação não são estáticas. Podem e devem ser reinventadas. Com sugerimos antes, avançaremos se nos aproximarmos da história da EJA, reconhecendo essa história como parte da história da educação. Não negando, mas incorporando seu legado. Reinventando formas possíveis de garantir o direito à educação na especificidade das trajetórias vividas pelos setores populares. A EJA não foi inventada para fugir do sistema público, mas porque neste não cabiam as trajetórias humanas dos jovens e adultos populares. O Movimento de Educação Popular foi sensível a esses impasses. Eles continuam e se agudizaram. A realidade da opressão-exclusão não é menos trágica do que nos anos 60. As tentativas de garantir o direito à educação nessas perversas condições não são menos sérias nessas décadas na EJA do que no sistema escolar.

Partindo desse respeito e riqueza mútua, será fecundo o diálogo. A EJA tem a aprender com a pluralidade de propostas de inovação educativa que vem acontecendo no sistema escolar assim como tem muito a aprender com os corajosos esforços que vêm acontecendo na pluralidade de frentes onde se tenta, com seriedade, garantir o direito à educação, ao conhecimento, à cultura dos jovens e adultos populares. O clima para esse diálogo é hoje propício “
(Arroyo, 2005, p. 46-47).

Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local.

O percurso realizado pelo projeto de pesquisa Juventude, Escolarização e Poder Local², dentro do eixo temático Educação de Jovens e Adultos (EJA), tomou como desafio investigar o caminho percorrido pelos municípios de seis regiões metropolitanas quanto às suas políticas públicas. Depois do balanço quantitativo sobre a ação destes municípios na primeira fase da investigação³, as equipes de trabalho realizaram estudos de casos sobre uma experiência local que fosse significativa por sua singularidade, produzindo informações e análises que se desdobraram em textos analíticos⁴.

O objetivo deste texto é o de produzir um balanço dos estudos realizados, mostrando tendências qualitativas sobre a realidade recente das políticas municipais de Educação de Jovens e Adultos. Não é fácil esta análise e tampouco seu resultado pode ser tomado como tendência nacional, pois não nos parece que os estudos de casos permitam generalizações. Isto não significa, no entanto, que não seja possível inferirmos destes estudos sinais de novos caminhos que vêm sendo percorridos por municípios que buscam uma solução qualitativa e inovadora para a EJA.

A opção pelos aspectos inovadores nas práticas educativas que orientaram os estudos de casos foi deliberadamente escolhida pelas equipes de pesquisadores em função da compreensão que este caminho revela uma tendência de superação de paradigmas que marcaram a EJA nas últimas décadas a partir dos sinais que experiências concretas de programas públicos do poder local revelavam.

² Desenvolvido com o apoio do CNPq e FAPESP no período 2003-2006

³ Foram estudadas 6 regiões metropolitanas: Porto Alegre-RS, Florianópolis-SC, São Paulo-SP, Rio de Janeiro-RJ, Belo Horizonte-MG, Goiânia-GO, e a capital do estado da Paraíba – João Pessoa, totalizando o estudo de 66 municípios e o levantamento de 125 programas e projetos educacionais voltados ao atendimento de pessoas jovens e adultas. Veja texto analítico sobre esta primeira fase da pesquisa no site da Ação Educativa www.acaoeducativa.org.br a ser publicado na Revista Brasileira de Educação

⁴ No prelo, a serem publicados pela Editora Global e Ação Educativa, com lançamento previsto para outubro de 2007

Tais experiências estão referidas ao momento histórico que estamos vivenciando no Brasil neste começo de século, e que tem como influência uma série de fatores a ser considerada, alguns deles contraditórios entre si.

O direito à educação de jovens e adultos: entre a conquista formal e a negação real

A EJA é uma conquista da sociedade brasileira. O seu reconhecimento como um direito humano veio se dando de maneira gradativa ao longo do século passado, atingindo sua plenitude na Constituição de 1988, quando o poder público reconhece a demanda da sociedade brasileira em dar aos jovens e adultos que não tinham realizado sua escolaridade o mesmo direito que os alunos dos cursos regulares que freqüentam a escola em idades próprias ou levemente defasadas.

Este direito humano foi reconhecido no contexto do processo de democratização da sociedade brasileira que na década de oitenta lutava para implementar uma nova ordem jurídica e democrática que pudesse estabelecer um novo patamar de convivência depois de 20 anos de ditadura militar. A Constituição de 1988 foi o espelho e o resultado deste processo, reconhecendo novos direitos e contemplando novas estruturas e processos de democratização do poder público.

Apesar do reconhecimento de que todos os cidadãos e cidadãs da sociedade brasileira têm o mesmo direito a uma escolarização fundamental, os fatos históricos posteriores ao da votação da nova Constituição limitaram a concretização deste direito, no contexto das reformas neoliberais implementadas nos anos seguintes, inicialmente no governo do presidente Fernando Collor de Mello⁵, e posteriormente no Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Os dois instrumentos legais mais importantes que revelam esta limitação foram a aprovação da emenda constitucional 14/96 com o estabelecimento do Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF) e a aprovação da nova

⁵ Uma das medidas adotadas em março de 1990, logo no começo do seu governo, foi a extinção da Fundação Educar que cuidava da EJA, particularmente da alfabetização de adultos. No mesmo pacote foi suprimido o mecanismo que facultava às pessoas jurídicas direcionar voluntariamente 2% do valor do imposto de renda devido às atividades de alfabetização de adultos.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Ambas estabeleceram limitações à plena implementação do direito à EJA, impedindo a sua universalização e a sua oferta com qualidade. O discurso da inclusão que vinha sendo predominante na década de 1980, passa a ser substituído pelo discurso da limitação deste direito, agora com novas características, onde o direito é reconhecido formalmente, mas não são consignadas as condições para a sua plena realização nos desdobramentos deste enunciado.⁶

A reforma educacional iniciada a partir de 1995 pelo governo Cardoso foi implementada sob o imperativo de restrição do gasto público, na lógica da estabilização econômica nos moldes das reforma neoliberais. A aprovação da emenda 14/96 suprimiu das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 o compromisso da sociedade e dos governos de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental até 1998, desobrigando o governo federal de aplicar com essa finalidade a metade dos recursos vinculados à educação. Ao mesmo tempo, criou o FUNDEF.

A lei que regulamentou o FUNDEF (Lei 9424/96), apesar de aprovada por unanimidade no Congresso Nacional recebeu vetos do presidente, entre os quais, o impedimento do cômputo das matrículas registradas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos para efeito dos cálculos do fundo, medida que focalizou o investimento público no ensino de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos e desestimulou o setor público a expandir o ensino fundamental de jovens e adultos (Haddad, Di Pierro, 2000).

A nova LDB, aprovada também em 1996, apesar de reconhecer o direito à EJA, acabou por deixar de lado uma série de iniciativas importantes à realização plena deste direito, e que constavam nos projetos anteriores dos deputados Octávio Elísio e Jorge Hage. Neles, houve um esforço de superar o conceito de ensino supletivo, que firmava a idéia de reposição de escolaridade, recuperando o termo Educação de Jovens e Adultos, um conceito mais voltado à construção de processos próprios. A LDB deixou de contemplar ainda algo que é fundamental

⁶ Sobre a temática, veja Beisiegel, 1997; Di Pierro, 1991,1996b; Haddad, 1988, 1994, 1997a, 1997b; Kruppa, 1998; Romão, 1995.

para a EJA: uma atitude ativa por parte do poder público na convocação e na criação de condições para que o aluno possa freqüentar a escola. Neste sentido, foram deixados de lado vários aspectos, como por exemplo: escolas próximas do trabalho e da residência, criação de condições próprias para a recepção de teleeducação no local de trabalho com mais de 100 empregados, apoio com programas de alimentação, saúde, material escolar e transporte, implementação de formas e modalidades diversas que contemplem os estudantes das diferentes regiões do país; ações junto aos empregadores mediante processo de negociação com os trabalhadores, fiscalizando o cumprimento das normas legais e criando incentivos e estímulos, inclusive de natureza fiscal e creditícia para a empresa que facilite a educação básica dos seus empregados; incentivo à ação do Estado para escolarização dos funcionários públicos.

Conforme Haddad, “todas estas referências, contidas no projeto da Câmara, tinham o sentido de criar as condições necessárias para que o alunado potencial pudesse freqüentar programas de educação de jovens e adultos. Ao omitir tais condições, a legislação caiu na perspectiva liberal que aposta na idéia de que a oferta deveria responder à demanda” (Haddad, 1997, pág 117) . A LDB de 1996 não dedicou um artigo sequer ao problema do analfabetismo que atinge até hoje milhões de jovens e adultos no Brasil.

Em consequência destas restrições, são reveladoras as dificuldades enfrentadas pelos municípios estudados relativas à oferta de EJA. Parte deles não pode expandir de forma consequente seu sistema de atendimento; outra parte buscou saídas para contornar o problema do financiamento e dar consequência à política de atender à demanda por esta modalidade de ensino. Dentre as várias formas utilizadas, duas se mostraram mais permanentes: considerar a EJA como uma modalidade do ensino regular, garantindo o acesso aos recursos do FUNDEF – caso, por exemplo, dos estudos de Guarulhos e de Goiânia - ou fazer parcerias com setores da sociedade civil, reduzindo os custos do atendimento, caso do MOVA em São Paulo⁷.

⁷ Ver os artigos a serem publicados, conforme nota 4: **Programa de Educação de Jovens e Adultos - Fundamental Regula com Educação Profissional - do Município de Guarulhos** de Sérgio Haddad, Aline

Ainda relativo ao tema do financiamento, o estudo de Goiânia apresenta uma experiência inovadora na administração dos recursos, buscando uma autonomia no campo da educação frente aos demais recursos da administração municipal, quando a Secretaria Municipal de Educação traz para si a responsabilidade da administração dos recursos previstos em lei e destinados ao setor educacional. “O que a pesquisa localizou de diferenciado em relação ao financiamento da educação em Goiânia, foi o fato deste município ter constituído um fundo específico, sob gerência da Secretaria Municipal da Educação, para tratar das questões relativas às receitas e as despesas municipais em manutenção e desenvolvimento do ensino. O Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino de Goiânia (FMMDE), foi criado pela Lei nº 8.075, de 27/12/2001 e regulamentado pelo Decreto Nº 285, de 14 de fevereiro de 2002, como instância coordenadora da execução orçamentária e financeira no âmbito da educação municipal” (veja o texto Política de Educação de Jovens e Adultos em Goiânia/GO, conforme nota 7). No que concerne à EJA, há o reconhecimento do direito do aluno jovem e adulto à escola, não fazendo discriminações a esses para o repasse dos recursos quanto ao valor e direitos.

O caminho da descentralização

Um outro fator importante a ser considerado nesta conjuntura recente é a divisão de responsabilidade entre as esferas de governo, notadamente com estímulo à municipalização em virtude da implementação do Fundef.

No caso da EJA, esta municipalização apresentou-se como um novo caminho pois, desde o final da segunda guerra mundial, com a constituição da UNESCO, ocorreu uma forte tendência à centralização das ações educativas destinadas a jovens e adultos, por meio das Campanhas Nacionais de Alfabetização. Não foi diferente no Brasil, onde o exemplo mais importante deste

Cristina de Oliveira Abbonizio, Eduardo Peterle Nascimento e Kelly Victor; **Política de Educação de Jovens e Adultos em Goiânia-GO** de Maria Margarida Machado, Maria Emilia de Castro Rodrigues, Ivonete Maria da Silva, Dinorá de Castro Gomes e Esmeraldina Maria do Santos e **Programa Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Município de São Paulo (2001/2004)** de Sérgio Haddad e Aline Cristina de Oliveira Abbonizio

período, sem dúvida alguma, foi o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, implantado durante o período militar. Posteriormente o MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar. Mais tarde, já no governo de FHC, o Alfabetização Solidária – ALFASOL acabou por cumprir este papel e agora, mais recentemente com o governo Lula, o programa Brasil Alfabetizado.

Além desta responsabilidade através de campanhas de alfabetização, a partir da LDB, o governo federal passou a desempenhar importante ação indutora em relação aos governos estaduais e municipais, tanto pela orientação pedagógica através de propostas curriculares, quanto por sua política de indução à descentralização. O resultado deste processo foi o governo federal manter uma forte responsabilidade por programas de alfabetização, os governos municipais atuarem nos quatro primeiros anos do ensino fundamental; e governos estaduais assumirem os quatro últimos anos do fundamental, além do ensino médio.

Em termos gerais, houve um crescimento das matrículas em programas de EJA nos últimos anos apesar dos efeitos perversos do FUNDEF para esta modalidade de ensino. Isto se deve à pressão por novos cursos vinda da população e compromissos de governos que tomaram a temática com responsabilidade social. No entanto, muito longe ainda estamos de um atendimento que pudesse ser adequado ao desafio da implementação deste direito para jovens e adultos. Os dados da PNAD/IBGE de 2003 informavam que havia 31.800 mil pessoas com mais de 15 anos e que não tinham os 4 primeiros anos de estudos. Destes, apenas 2.400 mil estavam estudando. Entre os maiores de 15 anos que não tinham os quatro últimos anos do ensino fundamental, eram 30.000 mil pessoas, dentre as quais somente 4.200 mil estavam freqüentando a escola. Ora, isto significa que em 2003, eram 61 milhões de pessoas com mais de 15 anos aquelas que não tinham conseguido completar o ensino fundamental no Brasil, que é de direito de todos, independentemente da idade do cidadão e da cidadã. Deste montante, apenas 6.600 mil, pouco mais de 10 %, estavam buscando completar a sua escolaridade. (IBGE, 2003)

A verdade é que os três níveis de governo, sozinhos ou em regime de colaboração, não vêm conseguindo realizar a responsabilidade de universalizar o

ensino fundamental para aqueles com mais de 15 anos de idade. A descentralização de responsabilidade, se por um lado aproxima os serviços da demanda e do controle da sociedade, podendo favorecer a democratização dos serviços públicos ao potencializar a participação social nas instâncias locais de poder, ela pode, ao mesmo tempo, reforçar as desigualdades no atendimento ao abandonar aos gestores municipais a tarefa de garantir a universalidade do acesso ao ensino fundamental sem os recursos necessários para tanto.⁸

Ao tomar o poder local como campo de análise dos estudos de casos aqui apresentados, procuramos verificar o quanto tais experiências atendem de uma demanda potencial de EJA. A verdade é que, na sua unanimidade, os programas municipais atendem apenas uma pequena parte desta demanda conforme comentamos⁹. Além do mais, quase sempre se limitam a atender programas de alfabetização e o ensino do primeiro segmento do ensino fundamental. Atendem às orientações de descentralização propostas na nova Constituição, mas também as orientações de divisão de responsabilidades e regime de colaboração contempladas na Lei de Diretrizes e Bases.

O processo de municipalização das responsabilidades dos primeiros anos do ensino fundamental vem sendo crescente e nem sempre acompanhado dos recursos necessários para o seu suporte, particularmente para a EJA. Como não há uma fonte específica para o seu financiamento, há descontinuidade e ausência de um padrão nacional de oferta, em função da dinâmica entre compromisso político do poder público, recursos financeiros e pressão social. Poderíamos afirmar, sem perigo de errar, que não há um sistema de atendimento que garanta a continuidade de estudos para os jovens e adultos e um padrão nacional.

⁸ Estudos que tratam de políticas de educação de jovens e adultos em Estados e municípios, na década de 90, são: Mattos, 1992, sobre o Paraná; Haddad et al, 1993, sobre São Paulo; Souza, 1991, sobre o Piauí; Ribeiro, 1983, sobre o Maranhão; Silva, 1995, sobre Tocantins. A respeito de políticas municipais, vejam-se: Camargo, 1996, sobre São Paulo, SP; Caserio, 1996, sobre Bauru, SP; Machado, 1997, sobre Goiânia, GO; Di Pierro, 1996a, sobre Porto Alegre, RS; Rosas, 1996, Santos, 1992, e Silva, 1994, sobre Recife, PE; Souza, 1994, sobre Santo André, SP.

⁹ A demanda por EJA nunca é universal considerando todos aqueles que não têm a escolaridade em cada nível de ensino. Isto ocorre por vários razões: necessidade de trabalhar, sub utilização da leitura e da escrita no cotidiano das suas vidas, ausência de motivação para o retorno à escola, dificuldades de acesso, entre outras.

Os estudos aqui apresentados apontam para uma grande diversidade de modos de atendimento. É um tema relevante, quando consideramos que os exemplos podem mostrar a força da criatividade em aproximar os cursos das características peculiares de seus educandos. No entanto, esta diversidade pode apontar também para padrões e exigências díspares que acabam por comprometer um processo de atendimento que garanta a continuidade e a equivalência com outras modalidades de ensino ou mesmo com atendimento da EJA em níveis superiores.

Estudos têm demonstrado que é necessária a presença destes estudantes pelo menos até um nível de escolaridade equivalente à 5ª série do ensino fundamental¹⁰ para garantir o pleno usufruto da sua capacidade de ler escrever e contar. Os programas de alfabetização têm normalmente se limitado a 6 ou 8 meses de estudos, insuficientes portanto para garantir qualidade. É necessária a continuidade nos programas de EJA para que o atendimento possa garantir um bom letramento dos alunos. A não garantia desta continuidade é hoje o principal problema, seja porque não há oferta adequada e suficiente, seja porque há uma descontinuidade entre os programas das diversas instâncias, estadual, municipal e federal.

O governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) optou por um padrão de envolvimento marginal do Ministério da Educação com o tema da EJA e da alfabetização de jovens e adultos. O destino deste último foi o de entregar à iniciativa privada a sua gestão, através do Programa Alfabetização Solidária, e apenas financiar parte das ações com seus recursos. Mesmo pressionado pelos educadores e pela sociedade em geral, a mudança deste padrão foi pequena do começo ao final dos oito anos de mandato. O governo do Presidente Lula (2003-) reverteu esta tendência. Trouxe para dentro do MEC - Ministério da Educação a responsabilidade pela EJA, através da SECAD - Secretaria Nacional de Educação Continuada, recuperando o atendimento desta oferta para o campo da responsabilidade pública e procurando garantir o sentido educacional da mesma, tirando o caráter assistencial que mantinha

¹⁰ Ver em particular Ribeiro (2003)

anteriormente¹¹. Apesar disso, a ação do MEC nestes últimos anos tem conseguido apenas implementar a oferta de alfabetização de forma limitada, do que estimular e induzir a garantia de acesso a todo o ensino fundamental para jovens e adultos.

Esta limitação, em grande medida, está vinculada à demora na implementação do FUNDEB¹² pois, como referimos anteriormente, a ausência de mecanismos estáveis de financiamento motivados pela não contabilização do número de matriculados em EJA para fins dos recursos do FUNDEF, acarretaram instabilidade na possibilidade de continuidade do atendimento na modalidade EJA. A futura implantação do FUNDEB poderá solucionar esta situação ajudando a criar um fluxo sistêmico de atendimento entre os programas de alfabetização e os cursos de EJA de educação básica.¹³

A atuação do MEC, unida ao padrão de atendimento dos estados e municípios, premidos pela ausência de recursos e pela não implementação de um modelo sistêmico de atendimento, acabou por produzir uma diversidade de experiências que se revelaram nos estudos realizados.

Sinais de resistência para garantir o direito à EJA

A conquista do direito à EJA assim como a mobilização por sua implementação inseridas no processo de redemocratização do sistema político nas décadas de 1980 e 1990 foram marcadas pela forte presença da sociedade civil na reivindicação de direitos e pressão por mais participação nos rumos da gestão pública. Dentre os vários subsídios para este debate, sem dúvida alguma, há o Parecer do Conselho Nacional da Educação de Nº 11/2000, relatado por Carlos Roberto Jamil Cury, que incorporou a nova concepção de educação de jovens e adultos às normas e diretrizes nacionais da educação básica.

¹¹ Uma das características deste caráter assistencial é a idéia da “adoção de um analfabeto” marca simbólica do Alfabetização Solidária

¹² O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional 53/2006 e regulamentado pelo Congresso Nacional em 30 de Maio de 2007. Procura transpor os obstáculos para o financiamento da EJA, resultados da implantação do FUNDEF, ao contemplar todo o ensino básico no financiamento do fundo.

¹³ Documento e debates sobre o FUNDEB podem ser encontrados no site da Campanha Nacional pelo Direito a Educação www.campanhaeducacao.org.br

Também vários governos municipais progressistas, a partir da inspiração e presença do professor Paulo Freire na secretaria municipal de Educação de São Paulo em 1990, passaram a desenvolver programas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, com a participação da sociedade civil, resgatando o ideário das experiências anteriores ao regime militar, período profícuo do debate sobre Educação de Jovens e Adultos na lógica da Educação Popular. O Mova – Movimento de Alfabetização, modelo de programa nascido na gestão Freire, espalhou-se por todo o país, em governos municipais e estaduais de diversos partidos, mas principalmente nas gestões do Partido dos Trabalhadores – PT. O modelo implementado, ao envolver entidades e movimentos sociais, acabou por fortalecer no âmbito da sociedade civil a demanda por EJA e por experiências educacionais.

É importante salientar ainda novas e criativas formas de organização da sociedade na luta pelos direitos educacionais dos jovens e adultos. Os fóruns de EJA são um destes exemplos. Constituídos por diversos setores da sociedade civil - ONGs, sindicatos, movimentos sociais – os fóruns passaram a ser espaços de diálogos com representantes dos setores públicos, acadêmicos e professores das redes públicas e privadas, entre outros. Os fóruns multiplicaram-se por todo o país, hoje existindo em todos os estados brasileiros, interagindo com as três esferas da administração pública.¹⁴

Os fóruns podem ser considerados como parte de um movimento por educação de jovens e adultos que nasceu por ocasião do processo preparatório da V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos - CONFINTEA, realizada em Hamburgo em 1997. Naquela oportunidade, reuniram-se nos diversos estados brasileiros inúmeros atores sociais para debater as políticas de EJA, como decorrência de proposta formulada pela Comissão Nacional da Educação de Jovens e Adultos, órgão de aconselhamento do MEC, com forte presença da sociedade civil. Como consequência, emergiram várias demandas e vários conflitos decorrentes do processo de desconstrução do direito à EJA em função da aprovação do FUNDEF e da LDB. A reação governamental foi dura no

¹⁴ Veja o portal dos fóruns www.forumeja.org.br

sentido de não mais reunir os fóruns, não convocar mais a Comissão, assumindo uma postura defensiva frente às reivindicações da sociedade.¹⁵

Os fóruns deram seguimento ao seu trabalho de forma autônoma, reunindo-se de tempos em tempos, passando a ser um espaço de diálogo e troca de informações, com periodicidades de encontros diversas. Dependendo da natureza do fórum em cada estado e da composição dos seus participantes, os fóruns tornam-se mais ou menos eficazes como força de pressão. Cumprindo as recomendações de Hamburgo, os fóruns vêm assumindo o papel de acompanhar as políticas públicas de EJA, e anualmente reunindo-se nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS).

Outros níveis de articulação constituídos no campo da EJA são os Fóruns MOVAS, local de encontro dos representantes das diversas experiências denominadas MOVAS, uma marca dos governos do Partido dos Trabalhadores no campo da alfabetização, e que se organizam no sentido de constituir um movimento nacional dentro da lógica de diálogo entre setores organizados da sociedade civil e do poder público. Defendem a constituição de espaços públicos não estatais de diálogo, gestão participativa e controle social das práticas de EJA¹⁶.

Este confluir de ações de ativismo e resistência, confrontados com as limitações do processo de desconstrução de direitos da década passada acabou por resultar em pressões sociais nas diversas instâncias de governo, mas principalmente no plano municipal. Junto com a demanda por vagas, o movimento acabou também por pressionar sobre o modelo da oferta e sobre sua prática pedagógica, que acabaram resultando em experiências que apontam sinais para uma nova forma de realizar este direito. É o que passamos a discutir a seguir.

¹⁵ Sobre o tema, veja Soares (2004)

¹⁶ Sobre a temática dos MOVAS, ver os estudos de casos de São Paulo realizado por Sérgio Haddad e Aline Cristina de Oliveira Abbonizio, conforme nota 7 e do ABC: **MOVA: da participação virtuosa à precariedade da política: um estudo de caso dos MOVAs de Diadema e de Mauá** de Elmir de Almeida, Marli Pinto Ancassuerd e Marilena Nakano

Sinais de uma nova forma de fazer EJA

Avançar numa nova concepção de EJA significa reconhecer o direito a uma escolarização para todas as pessoas independentemente da sua idade. Significa reconhecer que não se pode privar parte da população dos conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente e que são transmitidos pelos processos escolares. Significa reconhecer que a garantia do direito humano à educação passa pela elevação da escolaridade média de toda a população e pela eliminação do analfabetismo.

No entanto, apenas este olhar é insuficiente para superar o caráter de reposição de escolaridade tão afeito aos olhares tradicionais do ensino supletivo. Para se ir adiante na construção de um novo olhar, é necessário reconhecer os sujeitos históricos que compõe as classes de EJA na sua condição de mandatários de direitos, onde o direito à educação é parte deles. Isto significa que “além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência” (Arroyo, 2005).

Mas para se ir além do plano das carências, seja de ordem material, seja de ordem dos bens simbólicos, como no caso da educação, é preciso também reconhecer que tais sujeitos da EJA são homens e mulheres que mantêm um protagonismo na sociedade brasileira, carregados de trajetórias diversas, de conquistas e fracassos, que conformam os sujeitos históricos que são. Portanto, reconhecer esta característica ativa dos sujeitos é reconhecer que para além da trajetória de carência, há uma trajetória de conquista e luta que faz parte do cotidiano dos setores populares e que determina as razões históricas da construção das sociedades onde vivem.

Embora a grande maioria dos alunos pertença às camadas mais pobres da população, outros fatores, além do socioeconômico, contribuem para diversificar o olhar sobre os estudantes dos cursos de EJA: seu gênero, sua etnia, o fato de ser

uma escola urbana ou rural, se o aluno é portador de alguma deficiência, e tantas outras características que fazem com que o ser humano seja reconhecido como próprio na sua composição de diversidades. Há ainda o histórico de cada qual ou de cada grupo no contexto das lutas sociais, nas suas formas de organização e defesa de grupos de interesse.

Uma nova visão do sujeito da EJA tem como desdobramento um novo modo de acolhimento, onde a participação efetiva dos educandos é princípio básico dos processos de escolarização, garantindo que os modelos de escola vão se produzindo e reproduzindo como resultado desta ação participativa. Nas experiências relatadas nos estudos de casos podemos notar claramente este princípio. Há uma forte ênfase na participação dos estudantes, não só através de processos participativos para consultas sobre o modelo de currículo a ser adotado, mas também na forma como os conteúdos são incorporados no cotidiano da sala de aula, resgatando práticas participativas onde o educando tem papel fundamental. Os alunos também foram chamados a participar através das suas histórias de vida, como estratégia de incorporação da sua realidade aos conteúdos escolares.¹⁷

Em um dos estudos¹⁸, os portadores de deficiência recebem tratamento adequado no processo escolar de forma a facilitar o exercício do direito à sua escolarização. Este aspecto foi considerado um princípio fundante da experiência educativa dos alunos: “Há um trabalho, com as diferenças, estruturado e integrado ao cotidiano da escola, que as insere no projeto educativo, com todas as tensões que elas representam”.

O trabalho com as diferenças é contemplado também pela formação de uma equipe multidisciplinar, composta por orientadora educacional,

¹⁷ Conforme os estudos de caso de Florianópolis **Educação de Jovens e Adultos no Município de Florianópolis: uma proposta inovadora** de Sonia Aparecida Branco Beltrame; de Belo Horizonte **A educação de jovens e adultos na Escola Municipal Aurélio Pires: tensões, contradições e avanços** de Leôncio Soares e Ana Rosa Venâncio; e Rio de Janeiro **Programa de Educação de Jovens e Adultos (Peja) de Osmar Fávero, Eliane Ribeiro Andrade e Ana Karina Brenner**. Estudo de Guarulhos conforme nota 7.

¹⁸ Estudo realizado em Porto Alegre: **Institucionalização e criação na EJA: perscrutando caminhos afirmativos no Centro Municipal na Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire em Porto Alegre** por Jaqueline Moll e Danise Vivian desta publicação

psicopedagoga e educadora especial, que auxilia na reflexão do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo com o trabalho de sala de aula.

Em outros estudos¹⁹, a inscrição dos alunos por grupos de interesses favorece uma organização curricular onde o foco é o objetivo de conhecimento coletivo. Experiências onde ocorrem a superação da estrutura disciplinar, na perspectiva de interdisciplinariedade, o que acarreta novos modos de organização dos períodos de estudo, também foram enunciados. Normalmente tais experiências foram vivenciadas sobre um problema comum, onde as diversas disciplinas corroboram para a sua compreensão e análise.

Alguns currículos foram reorganizados para além das disciplinas tradicionais, valorizando outros espaços educativos como o do mundo do trabalho²⁰, do lazer, da organização comunitária, cultura, dentre tantos outros. Em algumas experiências, tais atividades acabam por ser consideradas na carga horária dos currículos como atividades não presenciais, que combinadas com as atividades presenciais compõe de forma integral uma carga horária total voltada aos interesses dos educandos.

Esta flexibilidade pode ser verificada também na organização do tempo escolar, aonde a presença, o período despendido nos estudos e a duração dos cursos vão se compondo de acordo com as necessidades particulares de cada educando, seja por suas condições de desenvolvimento pessoal, seja em função das expectativas criadas pela sua inserção no mundo.

Com formas tão flexíveis de organizar os currículos de acordo com os interesses e necessidades dos educandos, os processos de avaliação acabam por acompanhar estas novas estruturas, procurando aferir os novos conhecimentos adquiridos e valorizar a sistematização/superação de conceitos incorporados anteriormente. Ganham importância a auto-avaliação e a situação individual em sua referência com o grupo.

A flexibilidade nos horários de entrada e saída, a não cobrança de presença, a frequência de acordo com o desempenho e/ou interesse em uma

¹⁹ Veja em particular os estudos de Belo Horizonte, Florianópolis e Porto Alegre citados nas notas 17 e 18

²⁰ Veja em particular a experiência de Guarulhos citado na nota 7

disciplina ou projeto, ou campo de interesse, tudo isto aponta para uma forma de conceber a escola e o seu currículo que no limite indicam sinais para uma nova forma de fazer EJA, superando o modelo tradicional onde a reposição acelerada do currículo do ensino regular é a principal característica, e os alunos tratados de forma homogênea, classificados por séries.

Dar atenção à estas diferenças, trata-las a partir da diversidade de necessidades de aprendizagem, podem apontar por uma forma de recuperar os caminhos de colocar na mão dos educandos a definição de uma escola voltada aos seus interesses. Conforme Di Pierro (2005):

“Frente ao mundo inter-relacionado, desigual e inseguro do presente, o novo paradigma da educação de jovens e adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida não só é um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedade mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis.

A educação capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências e o passado (tal qual a tradição do ensino supletivo), mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, pergunta quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente.” (Di Pierro, 2005, p. 1119-1120)

Outro dos sinais desta nova forma de fazer EJA surge na tensão entre flexibilização e institucionalização desta modalidade de ensino. Com o reconhecimento do direito à educação dos jovens e adultos como oferta pública, a tensão entre uma institucionalização, por meio do modelo de ensino regular acelerado, e a criação de outro modelo que busque a flexibilização, inspirada nas

orientações da Educação Popular²¹, é característica permanente desta busca por um caminho próprio de se fazer EJA. A luta pelo direito à escola, revela características no imaginário da população e dos educadores que se espelham na escola regular de Ensino Fundamental voltada para o ensino de crianças e adolescente. O desafio pela constituição de um modelo de atendimento próprio passa pelo questionamento da escola tradicional, sem deixar de lado seus acertos e achados.

O ideário da Educação Popular sempre manteve um forte diálogo com a escola pública. É bom lembrar que o Prof. Paulo Freire, um dos seus pensadores mais importantes, foi alçado ao Ministério da Educação do governo do Presidente Jango Goulart no início dos anos 60 para lançar uma campanha nacional de alfabetização.²² Depois do golpe militar de 1964, esta mesma Educação Popular caminhou para o trabalho de base junto aos setores pastorais e de movimentos populares, ocupando-se da formação política e afastando-se do diálogo com a escola pública. Práticas da Educação Popular continuaram a ser desenvolvidas no período de democratização no âmbito da sociedade civil.

No entanto, ao mesmo tempo em que este processo ia se dando, partidos políticos de esquerda e centro-esquerda assumiram administrações de prefeituras municipais, com o apoio dos movimentos sociais e do movimento de educação popular. Muitos militantes e atores sociais foram trabalhar em instâncias do poder municipal. Era uma nova conjuntura onde o Estado passou a ser visto como um espaço de disputa e a participação popular como forte estratégia de democratização. É neste momento em que há forte aproximação de expectativas entre aqueles que atuavam nos espaços da sociedade civil como educadores populares e os educadores da rede pública. Os dois grupos se voltam à defesa do direito dos jovens e adultos a uma escolaridade de qualidade oferecida pelo poder público. A questão agora seria definir que tipo de escola, com que configuração,

²¹ Chamo aqui de Educação Popular, formas diversas de educação de adultos das classes populares, que se inspiram em modelos pedagógicos de orientação freiriana, não exclusivamente de natureza escolar, que se caracterizam por sua intencionalidade política por transformar as condições de vida da população e por sua flexibilidade. Veja Brandão, 1984,1980 e Torres, 1988.

²² Estudos sobre este período e os primeiros anos pós 1964 são muitos: Aranha, 1989; Barreto, 1985; Barros, 1995; Costa, 1991; Fagundes, 1982; Fávero, 1984; Felipe, 1983; Gê, 1992; Germano, 1982; Kreutz, 1979; Oliveira, 1992; Peixoto Fº, 1984; Raposo, 1985; Saldanha, 1968; Wanderley, 1984

como aproximar concepções pedagógicas. Conforme Arroyo: “A EJA tem a aprender com a pluralidade de propostas de inovação educativa que vem acontecendo no sistema escolar assim como tem muito a aprender com os corajosos esforços que vêm acontecendo na pluralidade de frentes onde se tenta, com seriedade, garantir o direito à educação, ao conhecimento, à cultura dos jovens e adultos populares. O clima para esse diálogo é hoje propício” (Arroyo, 2005, p. 46-47).

Frente a este debate, propõe-se um novo paradigma para a EJA que nascerá do diálogo e do confronto entre estas posições. Olhando para os sujeitos concretos que participam dos programas, procura-se construir estruturas e lógicas inovadoras que permitam incorporá-los em processos que sejam inclusivos e não repitam a tradição excludente dos sistemas regulares que os próprios alunos da EJA são vítimas.

Apesar da unidade entre as duas posições quanto à defesa do direito à uma educação de qualidade, há uma tensão de métodos, formas e concepções que, aparentemente, até o momento, permanece em disputa. É isto que os artigos revelam: por um lado uma forte necessidade de formalização de processos dentro do sistema de ensino, currículos, formação de professores, certificações, estruturas; por outro lado, forte tensão para flexibilização, no tempo e no espaço, na forma de organização do currículo, na frequência e no diálogo com o aluno e o mundo fora de escola. Há aqueles que desconfiam que a escolarização, como espelho na escola atual, é a morte do sentido político e pedagógico para a EJA; ao mesmo tempo há os defensores de processos formais que garantam conteúdos e atitudes voltados à formação de qualidade do trabalhador, visando dar um seguimento na carreira escolar como forma exemplar e estratégica de conquista de outros direitos²³. Evidentemente que a estratégia de polarização destes dois campos nem sempre ocorre de fato de forma clara, há inúmeras mediações.

Vale ressaltar o fato de que ganhar uma característica mais escolar tem permitido ao movimento de luta pela EJA alavancar um reconhecimento por parte do poder público da sua responsabilidade pela oferta por tal serviço. Ocorre que

²³ Sobre a educação como um direito humano que opera sobre outros direitos, veja Haddad (2003)

isto se deu de forma bastante diversa, como já comentamos anteriormente. Mesmo assim, a preocupação por atuar por dentro do sistema escolar público permitiu construir uma base de preocupação que mesmo que pontuais, acaba por ganhar dimensão nacional por ocorrer em muitos municípios nacionais.

As diversas redes públicas se mobilizaram para o atendimento, o Conselho Nacional de Educação se pronunciou sobre ele, a sociedade civil construiu mecanismos de pressão e influência sobre o Estado. Tudo isto tem levado à discussão sobre a necessidade de um sistema nacional que oriente as redes estaduais e municipais em EJA, buscando a universalidade característica dos sistemas públicos de ensino e um mecanismo claro de financiamento. A implementação do FUNDEB poderá facilitar este processo, na medida em que incorporará a EJA em um sistema nacional de financiamento.

Os processos de democratização da sociedade brasileira ocorridos no início dos anos oitenta desenvolveram práticas sociais que valorizavam a participação da sociedade civil como mecanismo de democratizar a democracia formal. Este esforço social foi consagrado na cultura política brasileira através de uma nova Constituição. Já não bastava votar e aguardar que os eleitos cumprissem aquilo que havia sido propagandeado nas campanhas eleitorais; falava-se em controle social e participação durante a gestão.

Havia um consenso de que a democracia representativa por meio dos partidos e processos eleitorais seria insuficiente para a complexidade da sociedade brasileira pós período ditatorial. A Constituição de 1988, além do reconhecimento de muitos dos direitos sociais demandados pela sociedade brasileira, introduziu instrumentos de democracia direta como o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular, e criou mecanismos de democracia participativa como os conselhos setoriais e as conferências. A nova Constituição trouxe também uma orientação descentralizadora para as políticas, e com isto estimulou fortemente a participação das coletividades locais, criando mecanismos de controle social.

Vários são os autores que trataram desta temática,²⁴ onde o público é considerado como um espaço por excelência da solidariedade, da participação, da diversidade, da liberdade, mas também do conflito, devendo ser pensado como universal. Ele seria também um modo de repensar a organização da sociedade marcado pela dicotomia entre o privado e o estatal. Conforme Telles (1994a) , uma nova contratualidade está em jogo, onde novas práticas “reatualizam a ‘invenção democrática’ que caracterizou os anos 80, em uma descoberta da lei e dos direitos que se firma e se renova na prática da representação, interlocução e negociação de interesses” (Telles, 1994a, pp. 98-99) Para ela, as lutas construídas nos processos de democratização da sociedade brasileira nos anos oitenta, “podem ser tomadas como registros de uma Sociedade Civil emergente, entendendo-se por isso não simplesmente uma sociedade que se estrutura nas regras que organizam interesses privados, mas uma sociedade na qual as relações sociais são mediadas pelo reconhecimento de direitos e representação de interesses, de tal forma que se torne factível a construção de espaços públicos que confirmam legitimidade aos conflitos e nos quais a medida de equidade e a regra de justiça venham a ser alvo de debate e de permanente negociação.” (Telles, 1994a p.100-101)

Dagnino observa que tais práticas de relacionamento entre o poder público e a sociedade civil podem contribuir para a criação de um espaço público onde os interesses comuns e os particulares, as demandas específicas e as diferenças, podem ser discutidas numa perspectiva de co-participação da gestão. (Dagnino,1994, pp.110-111).

Pode-se dizer que a implementação deste processo de ampliação da democracia formal com a participação da sociedade civil ainda está em sua fase inicial, particularmente considerando a pequena tradição brasileira. Muitos destes mecanismos sequer foram regulamentados, como é o caso do plebiscito, do referendo e da iniciativa popular. A explosão dos conselhos, por outro lado, demonstra um vigor de pressão e de vontade de participação.²⁵

²⁴ Ver em particular Telles (1994), Dagnino (1994) Avritzer, L & Costa, S (2004)

²⁵ Em 2006, no plano federal, existiam 38 Conselhos Federais de Direitos e de Políticas Públicas

No caso específico da educação, diferentemente de outras áreas como, por exemplo, a saúde e a área da criança e do adolescente, os conselhos e as conferências não têm sido mecanismos regulares de ação comunicativa e participativa entre diversos atores sociais e o poder público, e, normalmente, a participação da sociedade civil se mostra insuficiente no controle social e na participação das políticas.²⁶ No caso da EJA, como ela não é parte de um sistema nacional de atendimento, ficando à mercê das vontades políticas dos governos e das pressões da sociedade, os mecanismos participativos tornam-se mais difíceis ainda de serem reconhecidos.

Experiências de gestão pública com participação da sociedade civil têm sido implementadas nos últimos anos, grande parte delas por governos municipais do Partido dos Trabalhadores, onde o orçamento participativo tornou-se um exemplo amplamente reconhecido. Foi justamente no contexto de um governo do Partido dos Trabalhadores, o governo municipal de São Paulo da prefeita Luiza Erundina (1989-1992), que foi implementada a mais importante e conhecida experiência de escolarização de jovens e adultos, o Mova – Movimento de Alfabetização, já citado anteriormente.

Desenvolvida quando o Prof Paulo Freire estava à frente da Secretaria de Educação, o MOVA trouxe para o campo da EJA a expectativa da democracia participativa, ao convocar entidades e movimentos para gestionar e implementar um programa de alfabetização de adultos no município. Como conseqüências destas ações, para além da apropriação por parte destas organizações de uma política pública, direcionada para seus interesses, houve claramente um fortalecimento da institucionalidade destas entidades, com repasse de recursos, e um intenso envolvimento de militantes e da população das comunidades, como professores e alunos, no processo educacional. No entanto, nem sempre a participação do monitor ou da comunidade garante qualidade, pois apenas a vontade política de estar presente nos processos não compensa a ausência de competências específicas para o bom desempenho no trabalho de alfabetizar ou

²⁶ Os Conselhos de Educação, diferentemente de outros conselhos setoriais, têm sido os mais resistentes em se abrirem para espaços efetivamente participativas da sociedade civil, com escolha direta e controle social

educar adultos. Isto significa que os programas devem ser acompanhados de um processo de formação pedagógica para que possam ser efetivos quanto aos seus resultados.

Discutíveis ainda são os limites entre participar efetivamente, de forma deliberativa e como força de pressão na defesa dos grupos representados ou na implementação de programas onde o educador e educando têm papéis ativos, ou operar como uma extensão das políticas públicas na ponta, no local onde os projetos são desenvolvidos, sem realmente poder intervir nos seus rumos e nas suas intencionalidades. Qual é efetivamente o poder de intervir neste processo? Quanto de fato há de implementação de uma democracia participativa e quanto de fato há de ação de “privatização” ou “desresponsabilização” de uma atividade que deveria ser pública, com o Estado abrindo mão de seu dever de intervenção?

Vários dos estudos de caso estudados²⁷ apresentaram-se como herança desta primeira experiência do MOVA, na lógica da participação de grupos organizados da sociedade civil em programas de EJA. Variações sobre o modelo, a depender das forças políticas sociais e dos governos, acabaram por revelar esta tensão entre democratizar ou desresponsabilizar.

Evidentemente que os novos mecanismos de realizar a EJA apontam para os processos participativos, com controle social, onde os interesses e as necessidades das comunidades podem influenciar de forma direta os programas.

Um caminho novo para a EJA

Esta breve introdução procurou traçar um olhar analítico sobre os estudos de casos resultantes da pesquisa *Juventude, poder local e educação*, na linha Educação de Jovens e Adultos EJA. Tomei como fator argumentativo o surgimento de sinais que apontam para uma nova forma de conceber e construir a Educação de Jovens e Adultos no contexto das políticas municipais de educação.

Estes sinais são produzidos como consequência do contexto vivenciando pelo processo de democratização da sociedade brasileira, onde há uma

²⁷ Veja em particular os estudos de São Paulo, ABC e Guarulhos, conforme nota 7 e nota 16

confluência contraditória entre a manifestação e concretização do reconhecimento da EJA como um direito de todos os cidadãos e cidadãs no Brasil, consagrado na Constituição de 1988, ao lado de processos que limitam a possibilidade real da implementação deste direito pelas políticas públicas. Um dos fatores mais importantes a impedir esta concretização foi a reforma educacional realizada na década de 1990, tomando-se como fatos particulares a votação da nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB e a Emenda Constitucional 14/96, que reformando a Constituição votada 8 anos antes, restringiu direitos e implementou um sistema de financiamento que não contemplou a EJA .

Esta confluência de dois fatores contraditórios foi confrontada pela mobilização da sociedade civil e por governos comprometidos com a EJA que reagindo ao esvaziamento que poderia ocorrer com estas medidas, procuraram resistir e implementar políticas públicas. O plano municipal foi o cenário principal das pressões e das ações, menos para garantir este direito universalizado, pois sem o apoio da federação e dos Estados tudo ficaria mais difícil, mas principalmente na construção de políticas públicas que se diferenciavam por sua qualidade sobre o que se vinha fazendo até então.

Vários fatores contribuíram para que isto viesse a ocorrer: o reconhecimento da EJA como um direito, que foi contemplada na nova legislação pós-ditadura militar; a forte vocação participativa e descentralizadora da nova Constituição de 1988 que consagrou as demandas dos movimentos sociais por processos de democracia participativa para além das tradicionais formas representativas; a presença de governos progressistas no plano municipal que se orientavam por estas lógicas; a influência do movimento de educação popular, de forte identidade freiriana, que ao se voltar para a escola pública e para o direito de jovens e adultos em obter a sua escolaridade, pressionou e influenciou na construção de um novo modelo de se fazer a EJA que pudesse superar criticamente aquilo que havia sido implementado no contexto do regime militar.

Esse conjunto de aspectos produziu dois sinais diferenciados, apontados pelos estudos aqui apresentados: no plano da universalidade do atendimento,

restrições claras ao desafio de contemplar o grande número de jovens e adultos que não possuindo sua escolaridade básica demandavam estes serviços públicos; no plano das experiências concretas implementadas, particularmente pelo poder local, sinais qualitativos de uma nova forma de se conceber e construir a educação de jovens e adultos.

A pesquisa inicialmente contemplou de forma quantitativa o quanto de atendimento ocorria nas 6 regiões metropolitanas estudadas para verificar quais as conseqüências das restrições impostas ao desenvolvimento da EJA no período recente. Identificou tais restrições, particularmente no plano do financiamento, mas ao mesmo tempo percebeu um movimento novo, produzido por experiências implementadas por governos locais e que caminhavam para uma nova compreensão sobre o fazer pedagógico da EJA. Em função disto, optou-se por escolher estudos de casos que pudessem identificar os sinais destas novas práticas, identificando que fatores comuns e particulares podem compor esta nova maneira do pensar e do fazer Educação de Jovens e Adultos.

Entre as diversas características, percebe-se uma forte tendência ao distanciamento do modelo tradicional de atendimento, onde a EJA é identificada como reposição da escolaridade, tomando-se como espelho o ensino regular. Um novo conceito de EJA vem sendo construído, tendo por base o perfil do jovem e do adulto que demanda escolaridade, bem como as suas necessidades de aprendizagem. A forma como estas necessidades foram contempladas no currículo é conseqüência de forte presença participativa dos educandos e da comunidade, que influenciam e definem conteúdos e práticas pedagógicas. As necessidades de aprendizagem influenciam ainda o modo de se fazer escola, onde há flexibilidade nos tempos e espaços em que as práticas educativas se dão, assim como nos conteúdos e nas formas de avaliação. Faz parte destas novas características a participação de organizações sociais em programas de EJA, onde a construção de espaços públicos, através da co-gestão entre o poder público e sociedade civil, é tema relevante na lógica do aprimoramento dos processos de democracias participativas.

Referência Bibliográficas

- ALMEIDA, Elmir de; ANCISSUARD, Marli Pinto; NAKANO, Marilena MOVA: da participação virtuosa à precariedade da política: um estudo de caso dos MOVAs de Diadema e de Mauá. (mimeo)
- ALTUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ARANHA, F. S. (1989) **Educadores populares e movimentos populares** : relação de saber. Belo Horizonte : Universidade Federal de Minas Gerais, 265 p. (Dissertação de Mestrado)
- ARROYO, M.G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.J.G.; GIOVANETTI, M.^a; GOMES, N.L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005. p.19-50
- AVRITZER, L & COSTA, S. Teoria Crítica, democracia e esfera pública: concepções e usos na América Latina. In: **Dados. Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro. v. 47, n 47, 2004, p. 703-728.
- BARRETO, M. C. (1985) **A questão dos movimentos de educação popular no Piauí** : 1960-1964. São Paulo : Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 148 p. (Dissertação de Mestrado)
- BARROS, F. A. G. (1995) **Movimento de Educação de Base (MEB) em Sergipe** : 1961/1964 - uma reconstituição histórica. João Pessoa : Universidade Federal da Paraíba (Dissertação de Mestrado).
- BEISIEGEL, C. de R. (1997) *Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos*. São Paulo: **Revista Brasileira de Educação**, n. 4, p. 26-34, jan./abr.
- BEISIEGEL, C. de R. **Política e educação popular**. São Paulo: Ática, 290 p.1982.
- BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. Educação de Jovens e Adultos no Município de Florianópolis: uma proposta inovadora (mimeo)
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1970
- BRANDÃO, C.R. **Educação popular**, São Paulo: Editora Brasiliense, 86p. 1984
- BRANDÃO, C.R. (Org.) **A questão política da educação popular**, São Paulo: Editora Brasiliense, 198p. 1980
- CAMARGO, R. A. (1996). **A alfabetização de jovens e adultos no Município de São Paulo na gestão da Prefeita Luíza Erundina de Sousa (1989-1992)**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 86 p. (Dissertação de Mestrado).
- CASERIO, V. M. R. (1996) **A administração da educação de adultos em Bauru (1985/1988)** : um relato de uma experiência. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba (Dissertação de Mestrado).
- COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo. Editora Saraiva. São Paulo. 2004
- COSTA, M. C. V. (1991) *Manifestações iniciais da educação libertadora no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, **Educação e Realidade**, vol 16, n. 1, p. 31-43, jan./jun.

- DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: Dagnino Evelina (org.). **Anos 90 Política e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994
- DI PIERRO, M. C. (1991) **A educação de jovens e adultos na nova LDB**. São Paulo : CEDI, 4 p., mimeo. *Paper* apresentado ao Simpósio Nacional sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Rio de Janeiro, 1991).
- DI PIERRO, M. C. (1996a) **Políticas municipais de educação de jovens e adultos no Brasil** : um estudo do caso de Porto Alegre. São Paulo : Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Dissertação de Mestrado).
- DI PIERRO, M. C. (1996b) *Efeitos da Emenda Constitucional 14/96 e sua regulamentação sobre a educação de jovens e adultos*. São Luiz, **Boletim Articulação**, n. 40, p. 2-3.
- DI PIERRO, M.C. (Coord) **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa. 2003
- DI PIERRO, M.C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol 26, n.92, p.1115-1169, Especial-out.2005
- FAGUNDES, T. de L.. Q. (1982) **Viver e Lutar** : uma contribuição par o entendimento da ideologia subjacente à alfabetização de adultos do MEB. Belo Horizonte : Universidade Federal de Minas Gerais.
- FÁVERO, O. (1984) **Uma pedagogia da participação popular** : análise da prática pedagógica do MEB - Movimento de Educação de Base, 1961-66. São Paulo : Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 305 p. (Tese de Doutorado)
- FÁVERO, Osmar; ANDRADE, Eliane Ribeiro e BRENNER, Ana Karina. **Programa de Educação de Jovens e Adultos (Peja)**. (mimeo)
- FELIPE, E. F. (1983) **O MEB e a política educacional brasileira**. João Pessoa : Universidade Federal da Paraíba (Dissertação de Mestrado).
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 184p. 1987
- GÊ, M. Z. S. (1992) **As escolas radiofônicas no projeto de de comunicação social da Igreja Católica**. Natal : Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Dissertação de Mestrado).
- GERMANO, J. W. (1982) **Lendo e aprendendo** : a Campanha de Pé no Chão. São Paulo : Cortez; Autores Associados, 178p. (Teoria e Prática Sociais) [publicação da Dissertação de Mestrado defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas]
- GÓES, M. de (1983) **De pé no chão também se aprende a ler (1961-64)** : uma escola democrática. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 209 p. (Educação e Transformação II).
- HADDAD, S. (Coord.) **Ensino Supletivo no Brasil: o estado da arte**. Brasília. DF: REDUC, 1987.
- HADDAD, S. (Coord.) **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2002. (Estado do Conhecimento, 8)
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.14, p. 108-130, maio/ago. 2000.
- HADDAD, S. A educação de jovens e adultos e a nova LDB. In BRZEZINSKI. LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez. 1997. p. 106-122.

- HADDAD, Sérgio. Educação de Jovens e Adultos, a promoção da cidadania ativa e o desenvolvimento de uma consciência e uma cultura de paz e direitos humanos. 2003a. Mimeo.
- HADDAD, Sérgio. **O Direito à Educação no Brasil**. 2003b Disponível em www.acaoeducativa.org e www.dhescbrasil.org.br
- HADDAD, S. (1988). *Um início de conversa sobre a nova lei de educação*. Brasília, **Em Aberto**, vol. 7, n. 38, p.
- HADDAD, S. (1994) *Tendências atuais da educação de jovens e adultos no Brasil*. IN: ENCONTRO LATINOAMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES (Olinda, 1993). **Anais**. Brasília : INEP, p. 86-108.
- HADDAD, S. (1997a) *A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB*. IN: BRZEZINSKI, I. (org.) **LDB interpretada** : diversos olhares se entrecruzam. São Paulo : Cortez, p. 106-122.
- HADDAD, S. (1997b) *Políticas e gestão de educação de jovens e adultos*. IN: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (São Paulo, 1996). **Experiências internacionais**. Brasília : MEC, IBEAC, vol. I, p. 201-213.
- HADDAD, S. (coord.) (1987) **Ensino supletivo no Brasil** : o estado da arte. Brasília : INEP, REDUC, 136 p.
- HADDAD, Sérgio; ABBONÍZIO, Aline Cristina de Oliveira. **Programa Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Município de São Paulo (2001/2004)**. (mimeo)
- HADDAD, Sérgio; ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira; NASCIMENTO, Eduardo; VICTOR, Kelly. **Programa de Educação de Jovens e Adultos - Fundamental Regula com Educação Profissional - do Município de Guarulhos**. (mimeo)
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar PNAD, 2003**. Rio de Janeiro: IBGE. 2003
- KREUTZ, A. (1979) **Os movimentos de educação popular no Brasil de 1961-64**. Rio de Janeiro : Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, 121 p. (Dissertação de Mestrado)
- KRUPPA, S. M. P. (1998) **Educação popular de jovens e adultos** : a difícil construção de uma política. São Paulo, n.p., mimeo.
- MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro; SILVA, Ivonete Maria da; GOMES, Dinorá de Castro; SANTOS, Esmeraldina Maria do. **Política de Educação de Jovens e Adultos em Goiânia-GO**. (mimeo)
- MESQUITA, Renata. **A critical examination of the right to education in international treaty law**. Disponível em www.brazilnetwork.org
- MOLL, J; VIVIAN, D. Institucionalização e criação na EJA: perscrutando caminhos afirmativos no Centro Municipal na Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire em Porto Alegre, (mimeo)
- MORONI, J.A. **Participamos, e daí? Texto para debate**. Observatório da Cidadania. Nov 2005. disponível em www.ibase.org.br
- OLIVEIRA, M. de P. (1992) **Igreja e renovação** : educação e sindicalismo no Rio Grande do Norte. São Paulo : Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 317p. (Tese de Doutorado)

- PONTUAL, Pedro. **O processo educativo no orçamento participativo : aprendizados dos atores da sociedade civil e do Estado.** São Paulo. 281 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientador(a): HADDAD, Sérgio. 2000
- PEIXOTO FILHO, J. P. (1994) **A travessia do popular na contradança da educação.** Rio de Janeiro : Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, 270 p. (Dissertação de Mestrado)
- RAPOSO, M. da C. B. (1985) **Movimento de Educação de Base - MEB : discurso e prática - 1961-1967.** São Luiz : Universidade Federal do Maranhão; Secretaria de Educação, 167 p. (Ciências Sociais e Educação, 1)
- RIBEIRO, C. de J. (1983) **História de uma escola para o povo : Projeto João de Barro, Maranhão 1967/74.** Rio de Janeiro : Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, 241 p. (Dissertação de Mestrado).
- ROMÃO, J. E. (1995). *Educação de jovens e adultos : problemas e perspectivas.* IN: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.) **Educação de jovens e adultos : teoria, prática e proposta.** São Paulo : Cortez, Instituto Paulo Freire, p. 36-52.
- ROSAS, J. M. G. (1996) **Participação popular : a exclusão social na política de educação de jovens e adultos.** Recife : Universidade Federal de Pernambuco, 123 p. (Dissertação de Mestrado).
- RIBEIRO, V.M. (org) **Letramento no Brasil.** São Paulo; Global. 2003
- SALDANHA, E. (1968) **Educação de base no processo de desenvolvimento da comunidade.** Goiânia : Universidade Católica de Goiás, 104 p. (Monografia de conclusão de curso)
- SANTOS, M. H. de S. (1992). **Educação de jovens e adultos : estudo de um projeto político-pedagógico popular.** Recife : Universidade Federal de Pernambuco, 278 p. (Dissertação de Mestrado).
- SILVA, C. M. B. A. da (1985) **Ensino supletivo no Tocantins : Projeto Palmas - intenção x realidade.** Brasília : Universidade de Brasília, 147 p. (Dissertação de Mestrado)
- SILVA, S. M. C. da (1994) **O coletivo de projetos populares de educação de jovens e adultos : a experiência de sua articulação e organização durante a gestão popular do Recife (1985-1988).** João Pessoa : Universidade Federal da Paraíba, 165 p. (Dissertação de Mestrado).
- SILVA, José Barbosa da; LIMA, Orlandil Moreira. **Juventude e política de Educação de Jovens e Adultos em João Pessoa.** (mimeo)
- SOUZA, R. S. e (1994) **A política educacional da administração do Partido dos Trabalhadores em Santo André : a educação de jovens e adultos.** São Paulo : Universidade de São Paulo, 78p. (Dissertação de Mestrado)
- SOARES, L.J.G. O surgimento dos fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e interferir. **Alfabetização e Cidadania,** São Paulo, n. 17, p. 25-35, maio de 2004.
- SOARES, Leôncio; VENÂNCIO, Ana Rosa. **A educação de jovens e adultos na Escola Municipal Aurélio Pires: tensões, contradições e avanços.** (mimeo)
- SPOSITO, Marília P. Algumas hipóteses sobre as relações entre juventude, educação e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação,** 13: 73-94, jan./abr., São Paulo, ANPED, 2000.
- TELLES, Vera da Silva.. Sociedade Civil e a construção de espaços públicos. In: Dagnino, Evelina (org.). **Anos 90 Política e Sociedade no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1994.pp. 91-102.

_____. Sociedade Civil, Direitos e Espaços Públicos. **Revista POLIS**, Participação Popular nos Governos Locais. São Paulo, 1994 n.º 14, pp. 43-54.

TORRES, R. M. **Discurso e prática em educação popular**, Unijuí, 1998 89p

WANDERLEY, L. E. (1984) **Educar para transformar** : educação popular, Igreja Católica e prática no Movimento de Educação de Base. Petrópolis : Vozes, 525 p. (Sociologia religiosa, 7)