

Alfabetização e Cidadania

Revista de Educação de Jovens e Adultos

Nº 19 – julho de 2006

Diversidade do Público da EJA



Brasília, julho de 2006

©2006. Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

Os autores são responsáveis pela escolha e 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 deste livro 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, ou da delimitação de suas fronteiras ou limites.

Alfabetização e Cidadania

Revista de Educação de Jovens e Adultos

Nº 19 – julho de 2006

Diversidade do Público da EJA



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Conselho Editorial da UNESCO no Brasil

Vincent Defourny
Bernardo Kliksberg
Juan Carlos Tedesco
Adama Ouane
Célio da Cunha

Comitê para a Área de Educação

Célio da Cunha
Candido Gomes
Marilza Machado Regattieri

Edição:

Alexandre Aguiar (Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação – Sapé)
e Jane Paiva (Universidade do Estado do Rio de Janeiro– UERJ)

Coordenação Editorial da UNESCO no Brasil: Célio da Cunha

Assistente Editorial: Larissa Vieira Leite

Revisão: Reinaldo Lima Reis

Diagramação: Paulo Selveira

Projeto Gráfico: Selma Bertachini Pacheco

© RAAAB, UNESCO

Alfabetização e cidadania: revista de educação de jovens e adultos.
– Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, 2006.

ISSN: 1518-7551

1. Alfabetização de Adultos 2. Educação de Adultos I. Rede de
Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil II. UNESCO

CDD 374.012



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Representação no Brasil

SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6,
Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar
70070-914 – Brasília/DF – Brasil

Tel.: (55 61) 2106-3500

Fax: (55 61) 3322-4261

E-mail: grupoeditorial@unesco.org.br

A RAAAB é uma rede dedicada ao intercâmbio e sistematização de experiências, à formação de educadores de jovens e adultos sob inspiração do paradigma da educação popular e à mobilização em torno de políticas públicas para a área. A filiação à RAAAB está aberta a movimentos sociais, centros de educação popular, centros de pesquisa, ONGs e organismos públicos das três esferas de governo que compartilhem os objetivos da Rede. A coordenação da RAAAB é realizada por um colegiado executivo, com o qual colaboram comissões setoriais específicas. A partir de 2005, o colegiado executivo da Rede passou a ser composto pelas seguintes organizações:

Instituto Paulo Freire (secretaria da Rede)

Sonia Couto

Rua Cerro Corá, 550 - 2º andar - Conj. 22

Alto da Lapa - São Paulo - SP

Fone: (11) 3021-5536

E-mail: sonia@paulofreire.org

Diálogo - Pesquisa e Assessoria em Educação Popular

Liana Borges

Rua Vigário José Inácio, 399 sala 411

Centro – Porto Alegre/RS CEP: 90020-100

Fone: 51- 9917-1788

E-mail: lsbo@terra.com.br

Projeto Escola Zé Peão

Maria José Nascimento Moura Araújo

Rua Cruz cordeiro, 75 Varadouro

CEP 58010-120 João Pessoa - PB

E-mail: zezinhamoura@globo.com

SUMÁRIO

Editorial9

Artigos

NA PRISÃO EXISTE A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
AO LONGO DA VIDA?

Marc De Maeyer17

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO BRASIL

Windyz Brazão Ferreira39

Olhar da pesquisa sobre a diversidade

PESQUISANDO OS JOVENS BRASILEIROS:
OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO

Eliane Ribeiro Andrade61

EDUCAÇÃO E TRABALHO COMO PROPOSTAS POLÍTICAS
DE EXECUÇÃO PENAL

Elionaldo Fernandes Julião73

A diversidade na política pública

"VAMOS JOGAR A TERRAFA..."

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PESCADORES

Maria Luiza Tavares Benício, Renato Pontes Costa87

Década da alfabetização

A DÉCADA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A ALFABETIZAÇÃO:

EDUCAÇÃO PARA TODOS101

EDITORIAL

Depois de um tempo longo, muito maior do que a nossa vontade admitia, volta-se a editar *Alfabetização e Cidadania*, a Revista de Educação de Jovens e Adultos da RAAAB, cuja presença entre educadores consolidou-se desde outubro de 1994, mantendo-se por dez anos seguidos com a publicação de dezoito edições. O esforço de uma rede, tramada no compromisso de participantes identificados com a questão da alfabetização e sua relação com a cidadania, sustentou, com a parceria de agências internacionais, a maior parte dessas publicações, demonstrando o vigor da sociedade civil organizada. E foi com o mesmo espírito de enredamento, tramando novas estratégias de ação que a RAAAB buscou, via UNESCO, um novo parceiro, desta feita representado pelo Governo Japonês, que solidariamente tem apostado nas conquistas e avanços educacionais voltados para a diversidade de públicos a quem se deve o direito à educação.

Na 4ª edição da Revista, em dezembro de 1996, o tema da diversidade dos sujeitos já se fazia presente, expresso pelos indígenas, trabalhadores da construção civil, mulheres, adolescentes e jovens e uma experiência de aprendizagem de leitura com adultos presos. Nesta 19ª edição, a diversidade do público da educação de jovens e adultos volta à cena, retomando discussões ainda incipientes, como a dos internos penitenciários, e aprofundando a temática da presença juvenil, desafiadora e instigante para quem deseja pensar políticas públicas para um público cada vez mais jovem que integra a EJA.

O tema da diversidade de públicos que participam de projetos educativos tem movido o estudo, a discussão e a pesquisa de muitos profissionais, face à riqueza e à complexidade dos sujeitos, traduzida pelas diferentes formas como expressam seu estar no mundo, sua condição étnica, de classe, de gênero, seu lugar social etc, o que inevitavelmente define e toma foco central quando se pensam projetos voltados a esses sujeitos.

Historicamente, essa diversidade, tratada como elemento constituidor da desigualdade, arrastou e conformou modos de pensar e de reconhecer o outro, segundo hierarquias ditadas pelas forças do poder social e econômico. Mais recentemente, o reconhecimento dessas diferenças passa a constituir singularidades sem exigir padrões de referência tomados como norma e tenta mudar os processos sociais e culturais estabelecidos em antigos parâmetros, para assumir a perspectiva de uma sociedade menos desigual que invisibiliza os diferentes, tratados como minorias.

Como conceber, então, projetos educativos que concorram para minimizar as desigualdades como espaço e lugar do exercício da diversidade?

Ao refletir sobre essa questão, *Alfabetização e Cidadania* pôs em foco alguns recortes caros ao tema, por entender que a emergência de alguns sujeitos da diversidade, em projetos educativos, tem apontado dificuldades quanto às abordagens que lhes são dispensadas, mas também tem feito surgir, criativamente, um modo de pensar e de atuar segundo novos valores, alterando lógicas instituídas.

O que está em jogo, quando se trata da diversidade, diz respeito, diretamente, ao campo do *direito à educação*. E quando se fala de direito não se admitem escolhas, partindo-se do princípio constitucional de que todos são iguais perante a lei e, no tocante à educação, de que a conquista da educação para todos é resultado de luta, de história e não pode ser menosprezada. No entanto, a emergência da diversidade como conteúdo da pós-modernidade traz, muitas vezes, contradições quando se toma o diverso como foco de oferta, sem garanti-la aos demais sujeitos. O conteúdo pode variar, mas não a oferta, o que resumiria a contradição encoberta em muitas propostas, programas e projetos.

No marco do direito, e do direito a ser diferente, é o Estado ainda o “principal veículo para assegurar o direito de educação para todos, particularmente, para os grupos menos privilegiados da sociedade, tais como as minorias e os povos indígenas”, como afirma a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA, 1997). Da presença do Estado, portanto,

não se pode abrir mão para assegurar o cumprimento de um dever para com todos os cidadãos.

Ainda a mesma Declaração, ao tratar do tema diversidade e igualdade (V CONFINTEA, 1997, § 15), no tocante à educação de adultos, assim se expressa:

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

Por fim, antes de apresentar os autores que dialogam com o tema nesta publicação, deve-se invocar o Tema VIII da Agenda para o Futuro (V CONFINTEA, 1997, § 43), para compreender o pacto assumido pelos países signatários em Hamburgo nos acordos referentes à educação de jovens e adultos, demonstrando o alcance das reflexões a partir das quais postulamos a formulação de políticas públicas de educação para sujeitos da diversidade.

O direito à educação é um direito universal que pertence a cada pessoa. Embora haja concordância em que a educação de adultos deve ser aberta a todos, na realidade, muitos grupos ainda estão dela excluídos: pessoas idosas, migrantes, ciganos, outros povos fixados a um território ou nômades, refugiados, deficientes e reclusos, por exemplo. Esses grupos deveriam ter acesso a programas educativos que pudessem, por uma pedagogia centrada na pessoa, responder às suas necessidades, e facilitar a sua plena integração participativa na sociedade. Todos os membros da sociedade deveriam ser convidados e, se necessário, ajudados a se beneficiar da educação de adultos – o que supõe a satisfação de necessidades educativas muito diversas.

Pautados por esses marcos, dois artigos sinalizam questões centrais na discussão que a Revista propõe: o primeiro, de Marc de Maeyer, especialista em pesquisa da *UNESCO Institute for Education* que, com base em pesquisa internacional promovida pelo organismo a que está ligado, questiona a possibilidade de existência de uma perspectiva do aprender por toda a vida em instituições prisionais. O artigo, rico em referências sobre o universo social, cultural, psicológico e pessoal de internos homens e mulheres, dialoga com os significados da aprendizagem em ambientes e para sujeitos privados da liberdade. Os dez milhões de internos penitenciários em todo o mundo, entre os quais a lacuna da alfabetização ainda é realidade para muitos, desafiam as políticas e os programas, não apenas para cumprir o direito de todos à educação, mas para pôr na agenda dos países e dos estados que executam as políticas de execução penal a exigência de reconhecer a legitimidade de um direito, não reconhecido pela sociedade nem pelo Estado, muitas vezes, como tal. Olhando-se o caso brasileiro, Marc de Maeyer nos incita a perguntar: como, sob a guarda do Estado, manter cerca de 350.000 homens e mulheres privados da liberdade, sem cumprir o dever de assegurar-lhes o direito constitucional à educação?

O segundo artigo, de Windy Brazão Ferreira, sacode as nossas certezas de que as questões referentes aos portadores de necessidades educacionais especiais são objeto do tratamento da escola básica de crianças e adolescentes, para trazê-los, vivos, potenciais, à educação de jovens e adultos porque, na maioria dos casos, foram preteridos pela escola, excluídos do direito a aprender como os demais. Indagando quanto à relevância e urgência da abordagem do tema no contexto da educação de jovens e adultos, a autora traz à tona a perspectiva das políticas públicas educacionais inclusivas, o que amplia o conceito, como referendado em Salamanca. Ao clarificar o panorama atual da educação dos jovens e adultos com deficiência, apresentando os desafios mais significativos que perpassam o processo de inclusão dessas pessoas nas turmas de EJA, explicita os demais grupos sociais que encontram barreiras para terem acesso à educação e ao currículo na direção proposta pela inclusão:

populações de zonas rurais e as que vivem em áreas remotas; jovens e adultos analfabetos; pessoas com deficiência; filhos de populações de baixa renda; afro-brasileiros; indígenas; quilombolas; pessoas com HIV/Aids.

Em uma seção que contemplou dois relatos derivados de pesquisas, Eliane Ribeiro Andrade, no artigo *Pesquisando os jovens brasileiros: os desafios da educação*, apresenta resultados da recente pesquisa *Juventude Brasileira e Democracia* – participação, esferas e políticas públicas, realizada com 8.000 jovens entre 15 e 24 anos, em sete regiões metropolitanas (Belém, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo) e no Distrito Federal. Por meio dessa pesquisa, a autora demonstra a continuidade da aposta dos jovens na escola pública, o percentual de quase 25% que não havia concluído o ensino fundamental – nível de direito de todos à educação – e de como o que tem sido tratado como excepcionalidade por tanto tempo – o insucesso e o fracasso de jovens pobres – é, em verdade, um *modus vivendi* das classes desfavorecidas, “socialmente imposto a milhões de pessoas, uma vez que, antes de deformações, constituem partes inerentes de um sistema marcado por profundas desigualdades”.

O artigo, *Educação e trabalho como propostas políticas de execução penal*, de Elionaldo Fernandes Julião, retrata uma pesquisa já realizada e dados de outra em processo, no sistema penitenciário do estado do Rio de Janeiro. O autor, confrontando a lógica da privação da liberdade como modo de ressocialização, impacta o leitor, ao afirmar que dos

[...] que vivem encarcerados no Brasil hoje, estima-se que a reincidência entre adultos egressos penitenciários no Brasil atinja números alarmantes. [...] dados tão significativos que sugerem [...] a ‘desinstalação’ da atual ‘cultura da prisão’, ou seja, da idéia de que a verdadeira ressocialização só é obtida por meio da pena privativa de liberdade.

E vai além, quando aponta que a educação é tomada com frequência como “programa de ressocialização”, sendo poucos os estados que reconhecem a importância de políticas educativas no contexto da prática carcerária, equiparando ensino ao trabalho, instituindo a remição da pena também pelo estudo.

Uma última seção dedica-se a pensar em políticas públicas para a diversidade, com o artigo – *Vamos jogar a tarrafa...* – a educação de jovens e adultos pescadores, de Maria Luiza Tavares Benício e de Renato Pontes Costa, que apresenta a situação de uma área cuja existência começa a tomar contornos firmes, com espaço organizado junto aos atores sociais envolvidos, inaugurando a formulação de políticas construídas no diálogo sociedade e Estado, para trabalhadores que vivem da pesca. Os dados estarrecedores de que, entre os 500 mil pescadores registrados cerca de 79% são analfabetos ou têm baixa escolaridade impõe medidas urgentes para tratar da complexa diversidade desse público, cujo modo de vida, seguramente, interferiu na condição relativa à sua escolaridade. Tomando a referência do Programa *Pescando Letras*, que se vale de princípios caros aos sujeitos envolvidos – identidade, vida em comunidade, atividade e organização dos trabalhadores –, ao mesmo tempo ressalta a necessidade de considerar as peculiaridades e as demandas de cada região e dos ecossistemas locais, desafiando estados e municípios a pensarem propostas curriculares e modos organizativos adequados à realidade desses homens (em sua maioria) do mar.

Fechando a publicação, inseriu-se o documento-base da Década da Alfabetização (2003-2012), com o intuito de disseminar e fazer circular as idéias e as propostas com as quais os estados-membros da ONU assumiram compromisso para dez anos no campo da alfabetização. A novidade é que ao se pensar uma década, levou-se em conta a necessidade de garantir tempo para a aprendizagem, sem o que, o esforço é vão.

Todo o empenho para o retorno de *Alfabetização e Cidadania* parece recompensar, no momento em que a Revista ganha o mundo pela publicação, a disposição com que muitos se lançaram ao trabalho: autores, o colegiado da RAAAB, a UNESCO, colaboradores e associados. Agora, é poder sabê-la objeto de leitura acurada – mesmo na timidez dos seus números – de educadores-leitores do país que a esperam ansiosamente, compartilhando-a com seus pares, atribuindo a seus textos sentidos singulares como potencial ferramenta de apoio à prática pedagógica comprometida e solidária.

A Editoria



ARTIGOS

NA PRISÃO EXISTE A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA?

Marc de Maeyer

Pesquisador Sênior

Instituto da UNESCO para a Educação ao Longo da Vida

m.demaeyer@unesco.org

info@educationinprison.org

www.educationinprison.org

Este documento foi escrito com base na pesquisa internacional coordenada pelo Dr. Hugo Rangel, Diretor do Observatório Internacional de Educação nas Prisões

Tradução: Alvanísio Damasceno

**Alfabetização
e Cidadania
nº 19**

Julho de 2006

A educação é um direito humano. Todos concordam com isso. Promovê-la no mundo todo em processos de educação ao longo da vida é a missão da comunidade internacional de educação.

Simultaneamente, aproximadamente, dez milhões de pessoas se encontram na prisão e as possibilidades de acesso à educação ao longo da vida não são completamente conhecidas.

Naturalmente, a situação é muito diferente em cada país: programas e atores são diferentes e há situações específicas em cada prisão.

A promoção e organização de programas educacionais, neste caso, são sempre conseqüências das decisões políticas das autoridades de cada país, e devem responder a duas questões: educação para quem e por que um debate específico para a população prisional?

QUEM

Até agora, não temos um perfil claro e global dos/as internos/as do sistema penitenciário; o que sabemos é que, em geral, eles/as têm um nível educacional mais baixo do que a média da população. E que geralmente as pessoas pobres constituem a maior parte da população nas prisões.

Os migrantes também formam uma parte significativa dessa população; em alguns países constituem de vinte a quarenta por cento da população penitenciária.

A prisão é causa e conseqüência da pobreza; o que não significa que as pessoas pobres sejam mais perigosas que as outras! Em geral, a exclusão é global: exclusão da escola, do trabalho, da integração social, do emprego, dos laços familiares, com ausência de relacionamentos.

Nessas condições, quando se chega à prisão, a melhor atitude é acatar a norma específica do local: um “bom” interno do sistema é alguém que não assume qualquer responsabilidade, apenas respeita as regras, o ritmo, as decisões dentro da prisão; agindo assim, seu potencial de tomada de decisão é quase nulo.

Durante anos seguidos, o interno penitenciário deixa de tomar decisões corriqueiras sobre coisas como: o preparo da comida, a

escolha das atividades diárias, o desenvolvimento de contatos com pessoas de diferentes lugares, a organização de orçamentos etc. Essas atividades não têm lugar na prisão. Ao mesmo tempo, espera-se que logo após ser posto em liberdade o interno seja capaz de lidar com todos esses aspectos da vida diária.

POR QUE UM DEBATE ESPECÍFICO?

Toda decisão política supõe uma justificativa: a educação na prisão tem uma porção de justificativas (explícitas) e preocupações: garantir um mínimo de ocupação para os internos (ter certeza de que a segurança e a calma estejam garantidas), oferecer mão-de-obra barata para o mercado de trabalho, quebrar o lado ruim da personalidade e construir um novo homem e uma nova mulher, apresentando atitudes e comportamentos religiosos, oferecer ferramentas para a vida externa, reeducar, reduzir a reincidência, etc. Cada uma dessas justificativas é motivada pela visão ideológica das autoridades de cada país.

A organização da educação na prisão reflete também as atitudes da opinião pública. Nos países em que o orçamento para a escola regular não é suficiente, fica difícil explicar por que a educação na prisão precisa de dinheiro público.

Assim, com essas condições e contradições, a educação na prisão é possível? A prisão pode ser transformada em um ambiente global de aprendizagem?

O que estamos fazendo quando oferecemos educação na prisão?

FORTALECENDO O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA TODOS

A educação na prisão é também um direito de todos. Entretanto isso não parece ser uma realidade dentro da comunidade internacional de educação, mesmo quando muitas iniciativas são tomadas nos níveis local e nacional.

Campanhas internacionais (Seguimento de Dakar, Década da Alfabetização da ONU) ou regionais (A Nova Parceria para o Desenvolvimento da África – Nepad) dão pouca ou nenhuma atenção para esse problema, um problema que afeta mais de dez milhões de pessoas.

PROMOVENDO EDUCAÇÃO EM DIFERENTES COMUNIDADES

Esses dez milhões de internos do sistema penitenciário em todo o mundo não são as únicas pessoas afetadas pelo problema da educação na prisão. Normalmente, os pais, amigos e familiares dessas pessoas também são “categorias” que se encontram excluídas da educação formal. E muito provavelmente seus filhos deixaram de fazer parte do sistema escolar formal. Além disso, as prisões quase sempre carecem das possibilidades de processos de educação ao longo da vida. Assim, o problema diz respeito a muito mais do que dez milhões de internos; na realidade, setenta milhões de pessoas são diretamente impactadas pela educação na prisão.

INCLUINDO EDUCAÇÃO EM TODA A SOCIEDADE

Como a Declaração de Hamburgo (Arts. 2º e 5º) afirma explicitamente, educar é promover um direito, não um privilégio. Educar não se resume a um treinamento prático. Educar é destacar a dimensão social, profissional e cultural da cidadania.

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. 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. (Art. 2º).

Os objetivos da educação de jovens e adultos, vistos como um processo de longo prazo, desenvolvem a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade; pro-

movem a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios que se encontram à frente. É essencial que as abordagens referentes à educação de adultos estejam baseadas no patrimônio cultural comum, nos valores e nas experiências anteriores de cada comunidade, e que estimulem o engajamento ativo e as expressões dos cidadãos nas sociedades em que vivem. (Art. 5º)

PRÉ-REQUISITOS

A EDUCAÇÃO NA PRISÃO É UM DIREITO

A educação de adultos não é uma segunda chance de educação. Não é uma segunda e provavelmente última oportunidade de se fazer parte da comunidade de letrados, aqueles que estudaram e têm conhecimento. Também não é um prêmio de consolação ou um tipo de educação reduzida a ser oferecida àqueles que, por razões sociais, familiares ou políticas, não foram capazes de tê-la durante a infância. Não é uma educação pobre para pobres.

A comunidade internacional declarou que a educação é um direito de todos. Considerar a educação na prisão como privilégio está fora de questão. A prisão é a perda do direito de mobilidade, não dos direitos de dignidade, respeito e educação.

Nós sabemos que a maior parte dos internos na maioria das prisões do mundo possuem um nível educacional mais baixo quando comparado ao da média nacional. E podemos dizer que aqueles que estão na prisão são pobres, são economicamente pobres e freqüentemente (auto) excluídos da escola formal ou nunca tiveram oportunidade de acesso a ela.

Paradoxalmente, o direito à educação não está entre as principais preocupações dos internos... provavelmente porque eles aprenderam a viver sem ela, porque para eles escola quer dizer fracasso e frustração. Quem luta por atividades educacionais na prisão são organizações não-governamentais e alguns governos.

O fato de não ser exigido por muita gente, nem oferecer risco à ordem social quando não realizado, não o torna um direito opcional.

O direito à educação deve ser exercido sob algumas condições: não pode ser considerado como sinônimo de formação profissional, tampouco usado como ferramenta de reabilitação social. É ferramenta democrática de progresso, não mercadoria. A educação deve ser aberta, multidisciplinar e contribuir para o desenvolvimento da comunidade.

A educação não deve ser usada como ferramenta para lidar com conflitos dentro da prisão e esse direito não deve ser aplicado e tolerado apenas para os de boa conduta.

A EDUCAÇÃO NA PRISÃO É GLOBAL

A educação na prisão não é apenas ensino, mesmo que devamos ter certeza de que a aprendizagem de conhecimentos básicos esteja assegurada. Também aqui lida, principalmente, com pessoas – indivíduos dentro de um contexto especial de prisão (e encarceramento) –, e deve ser primordialmente uma oportunidade para que os internos decodifiquem sua realidade e entendam as causas e conseqüências dos atos que os levaram à prisão. Os tribunais dão as razões “objetivas”; o advogado apresenta circunstâncias atenuantes, e a educação na prisão será o caminho para a compreensão de tudo e para a descoberta da lógica (às vezes infernal). Decodificar para reconstruir é um trabalho longo e de paciência. A prisão não é obviamente o melhor lugar. Não tem as ferramentas necessárias, mas sejam quais forem as circunstâncias, a educação deve ser, sobretudo, isto: desconstrução/reconstrução de ações e comportamentos.

É nesse contexto que devemos denunciar o que algumas pessoas chamam de “educação”, a saber: práticas que consistem em humilhar internos, em “quebrar sua personalidade ruim” e em fazer com que executem ações automáticas e tenham comportamentos pavlovianos. Esse tipo de “reeducação” nada tem a ver com educação.

A educação é global também porque recolhe pedaços dispersos da vida; dá significado ao passado; dá ferramentas para se formular um projeto individual ao organizar sessões educacionais sobre saúde, direitos e deveres, não-violência,

auto-respeito, igualdade de gênero (90% dos reclusos são homens) etc.

A EDUCAÇÃO NA PRISÃO TEM UMA DIMENSÃO SOCIAL ÓBVIA

A V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Hamburgo, 1997) recomendou que toda aprendizagem deveria ser baseada nas experiências e conhecimentos dos adultos. Também deve valer para a população prisional.

Muito freqüentemente, os internos dispõem de um conhecimento alternativo, que pode não ser sempre aceito pela sociedade. Eles conhecem uma forma de organização social com hierarquias cambiantes. Dispõem das artes de sobrevivência, comunicação, organização, negociação e dissimulação. Nem todas devem ser apoiadas, mas integradas ao superalardeado “reconhecimento de habilidades básicas”.

Ninguém de fato acha que a prisão realmente sirva para a reabilitação dos internos. Ainda é definida por sua funcionalidade negativa (privar alguém temporariamente de seu direito de ir e vir) e não como uma oportunidade de educação global. Com demasiada freqüência, a prisão inclusive educa para o crime. Uma prisão idealmente organizada (supondo não haver qualquer contradição entre as palavras “prisão” e “ideal”) pode nunca resolver a disparidade de acesso à educação, saúde, atividades de lazer, trabalho e capacitação fora de suas paredes e todas as contradições políticas, econômicas e sociais.

A prisão é não-educacional por definição. O que nós chamamos “educação” deve focar – sob essas condições e prioritariamente – nas causas e nos processos do passado, em vez de unicamente em um futuro melhor.

Nós acreditamos que a educação é apenas uma gota no oceano da vida quando sabemos que ela é – para todos – o direito e a oportunidade de expressar projetos pessoais, de entender a si mesmo e aos outros e de continuar tomando suas próprias decisões com total “compreensão” dos fatos. É a chave, a ferramenta que pode ser usada para dar significado à vida como um todo.

A educação na prisão será interessante para todos os envolvidos e não apenas para os professores. Mobilizará não apenas a UNESCO mas também cada agência das Nações Unidas responsável.

ESTADO DA ARTE

Pesquisa internacional, realizada pelo Instituto da UNESCO para Educação ao Longo da Vida e que está em processo permanente, descreve a situação da educação prisional no mundo (disponível no *site* <www.educationinprison.org>).

Na pesquisa já foi realizado o seguinte:

- A situação legal dos internos influencia a organização de turmas. As pessoas acusadas de um crime, mas ainda não sentenciadas têm maior dificuldade (ou menor motivação) de entrar em turmas fixas.
- Em alguns países, a coordenação e administração das prisões é regional, em vez de nacional. Coordenar programas educacionais é mais difícil, especialmente quando os internos são transferidos para prisões de uma diferente entidade política e/ou administrativa.
- A maior parte dos crimes envolve tráfico de drogas. Isso deve encorajar os administradores a incorporar educação para a saúde a seus programas. Entre as mulheres, o tráfico de drogas é o crime mais comum.
- Em alguns países, a frequência às aulas é obrigatória, organizada pelo estado com professores qualificados, que foram treinados para adaptar seus métodos educacionais ao especial contexto da prisão. Na maior parte dos países, entretanto, a educação é uma opção e compete com a possibilidade de trabalhar (e, portanto, de poder comprar produtos como cigarros etc.). Em muitos outros países não se dispõe de absolutamente nada.
- A alfabetização é um elemento chave na educação prisional, não apenas em países com taxa de analfabetismo alta mas também nos países ocidentais em que há muitos estrangeiros nas prisões.

- Alguns países afirmam claramente que “a educação deve incluir aspectos sociais, sanitários, artísticos e éticos”.
- A criação de programas de educação técnica leva à organização de atividades produtivas que, por um lado, permitem desenvolver habilidades técnicas para o mercado de trabalho, mas, por outro, prejudicam as atividades educacionais ou alteram a dimensão social dos programas educacionais.
- Uma das conseqüências diretas é o estabelecimento em algumas prisões de unidades de subcontratação de empresas privadas que empregam internos sob condições econômicas suspeitas. É um estágio na privatização da educação na prisão.
- A taxa de evasão é alta (mais de trinta por cento), mas é muito difícil organizar as pesquisas pela diversidade de atores, programas e governos.
- A superlotação na prisão é uma realidade desfavorável à organização de sessões educacionais. A superlotação afeta os programas, principalmente nos países do sul. Na África, a taxa de superlotação atinge cerca de duzentos por cento.

A superlotação, a falta de espaço e a insalubridade dificultam a organização de turmas. A educação para a saúde raramente é ensinada. Em alguns países, crianças pequenas vivem na prisão com a mãe e poucas turmas e/ou atividades de aprendizagem próprias à educação infantil são organizadas.

DESAFIOS PARA LÍDERES QUE DESEJAM PROMOVER AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A idéia de que a privatização da educação aumentaria a qualidade e a quantidade das aulas também tem se apoderado do setor de educação prisional. Diante da realidade dos insignificantes recursos destinados pelos estados, o setor que trata a educação como um negócio rapidamente compreendeu que existia um mercado real na prisão. Qualquer que seja a motivação, o ritmo, as habilidades prévias, as condições de estudo, as hesitações ou o abatimento dos internos, os “mercadores de conhecimento” acham que encontraram alunos que, com um

pouco de boa vontade, poderiam ser bons e obedientes trabalhadores, uma vez treinados na prisão.

Apesar disso, eles deveriam saber que a educação sempre tem de começar com algo, e que o ponto de partida, especialmente em educação de adultos, é sempre diferente e que é a partir daí que um relacionamento e em seguida uma comunicação para a aprendizagem serão criados. Acima de tudo, a educação na prisão é uma difícil, mas necessária reconciliação com o ato – ou mesmo com o prazer – de aprender. E é muito maior a possibilidade de se aprender com a ajuda/presença/respeito/simpatia de alguém.

Uma outra dimensão pode ser perdida se a educação for tratada como mercadoria: a presença da sociedade civil dentro da prisão. Exceto pelas visitas de advogados e de familiares, a prisão é (obviamente) um mundo fechado e o isolamento das instituições é um risco. A presença de instrutores, professores e organizadores garante a possibilidade de a sociedade civil continuar a entrar na prisão e realizar seu papel de vigilância, questionamento e participação no trabalho feito com cada um dos internos.

Reforçar a liderança, a autoridade, o comprometimento e a presença do Estado dentro da prisão e na educação prisional é uma questão política crucial. A definição do conteúdo e da organização da educação (na prisão) é de competência exclusiva do Estado, não uma decisão do mercado.

A EXPLORAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O objetivo da educação prisional não é criar uma força de trabalho mais obediente do que qualificada. Nem deve ser justificada ou imposta em nome das assim chamadas propriedades conciliatórias ou ocupacionais. A educação não se justifica como um instrumento de reabilitação, mesmo que contribua para ela e que a capacitação possa ajudar um interno quando ele sair da prisão. A educação é um direito que tem sido proclamado pela comunidade internacional na Declaração de Direitos Humanos. Isso justifica plenamente a obrigação de cada Estado organizar a educação na prisão.

Um outro perigo vem à tona: pela falta de dinheiro alguns governos toleram ou mesmo apelam para que grupos religiosos ministrem educação na prisão. Textos religiosos são então usados como material de leitura e escrita e para discussões em grupo (quaisquer que sejam as crenças filosóficas dos internos). Não seria a primeira vez na história da humanidade que o sistema religioso é exortado a garantir a ordem social e moral.

Com essa estrutura de contribuição/redenção, a educação perde seu potencial de dotar os indivíduos para criar sua própria moralidade, a avaliar seu passado com a ajuda de seus próprios parâmetros e encontrar neles mesmos possíveis soluções.

Como um espelho da presença da sociedade civil na prisão, os grupos religiosos tendem a padronizar a aprendizagem e criar exclusivamente um novo julgamento (um metajulgamento) sobre o que já existe nos tribunais e na sociedade.

Os poucos investimentos dos estados em recursos humanos e materiais e a mínima preocupação da opinião pública com a educação nas prisões deixam uma brecha que alguns grupos religiosos se apressam em preencher, como se a religião precisasse da redenção de algumas pessoas para existir.

A VISÃO SIMPLISTA DE SUA ESFERA DE ATIVIDADE

A educação na prisão deve apresentar uma introdução à formação profissional e à aquisição de capacidades básicas de comunicação, leitura e escrita. Entretanto não deve considerar isso como um programa completo. Da maneira como a educação na prisão se encontra hoje, não dá para acreditar que as turmas e o número de professores disponíveis sejam suficientes para mais de dez milhões de reclusos.

O que pode acontecer nessas condições é fazer com que os reclusos gostem de aprender, mostrar que eles são capazes de escrever, de dedicar sua atenção a uma tarefa, de estabelecer para si mesmos objetivos a atingir individual e coletivamente em diferentes tipos de projetos.

Honestamente, não são muitos os internos capazes de completar sua formação na prisão. Demasiados requisitos devem ser reunidos para que um ciclo de formação completo seja

realizado: a formação deve ser dada inteiramente, com a realização de exames, reconhecimento de qualificação, oficinas aparelhadas como nas empresas, internos não transferidos para outras prisões e capazes de estudar sem abrir mão do trabalho que lhes rende um salário que lhes permite comer na cantina. Tudo isso sem falar no apoio à motivação.

A formação completa frequentemente encontra um tremendo obstáculo no caminho: os internos terão que lidar com a realidade do mercado de trabalho, com a reação dos empregadores ao apresentar sua ficha criminal e com os constrangimentos que os ex-presidiários geralmente enfrentam.

O efetivo conceito de prisão é um inegável obstáculo para a criação de um ambiente de aprendizagem. Aprender como viver a vida diária e administrar o orçamento, o tempo, relacionamentos, privacidade, espaço, saúde etc. é posto em banho-maria durante o encarceramento. Nessas condições, justificar a educação na prisão por seu papel na reabilitação é uma ilusão, se não uma mentira.

A educação na prisão nunca deve ser confundida com reabilitação profissional. Nem é uma garantia contra a reincidência. É uma oportunidade de reconciliação com o ato de aprender. Eis porque os riscos envolvidos na educação são imensos.

AS FRÁGEIS CONEXÕES INSTITUCIONAIS

A plena aplicação do direito à educação na prisão é uma exigência que não tem sido posta em prática por todos os governos. Dizer que a educação ao longo da vida para todos é nossa meta, não é suficiente. Às vezes medidas discriminatórias positivas devem ser tomadas, como no caso de crianças, mulheres, refugiados, África etc. A avaliação na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização deve ser a ocasião para uma avaliação dos programas de alfabetização na prisão.

A educação na prisão não deve ser a única preocupação do setor educacional. Na verdade educação é também educar para a saúde, o meio ambiente, a não-violência, a formação profissional, a cidadania e assim por diante.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e as principais agências das Nações Unidas devem integrar a educação na prisão a seus programas regulares: a UNESCO deve intensificar seu trabalho, por exemplo, durante a Década das Nações Unidas para a Alfabetização, mas também no campo das ciências sociais, da cultura e das comunicações, a fim de integrar os problemas específicos dos internos do sistema penitenciário; o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) deve também atuar promovendo programas de educação não-formal para mulheres e cuidar das crianças que vivem com a mãe na prisão; a Organização Mundial da Saúde (OMS) deve ocupar-se da educação para a saúde (seringas, tatuagens, aids, saúde reprodutiva); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) deve lembrar que, em todos os países, são os pobres os principais moradores das prisões; a Organização Internacional para a Migração (IOM), que está muito consciente do fato de que quarenta por cento dos internos são imigrantes, deve também agir. A lista é longa: o papel desempenhado pelos sindicatos em relação a trabalhadores presos, a aprendizagem ao longo da vida para o *staff* da prisão, providências a serem tomadas com as famílias de internos (e a educação das crianças etc.).

○ PROBLEMA ESPECÍFICO DAS MULHERES

Ainda que sejam minoria, as mulheres provam, quando assumem todos os riscos ao carregar drogas como “mulas”, que a pobreza e a prisão estão intimamente ligadas. A pobreza reúne todos os tipos de exclusão: educação, moradia, saúde e cultura estão totalmente fora de alcance. As mulheres na prisão são as pobres entre os pobres, e os bebês que às vezes vivem com elas na prisão raramente têm acesso a atividades próprias à educação infantil. Não admira que, em alguns países, vinte por cento das crianças nascidas na prisão acabem voltando para a prisão vinte anos depois.

A pobreza não é genética. É causada, entre outros problemas, pela falta de educação. É hora de se levar em conta a educação formal e não-formal das mulheres reclusas e seus filhos. Vítimas

de sua própria história e muitas vezes de um parceiro que desapareceu quando foram presas – mães solteiras devem pesar nas despesas familiares. É extremamente urgente que os governos, a UNESCO e as agências especiais das Nações Unidas, articuladas com a rede de organizações não-governamentais (ONGs), desenvolvam juntas programas de educação formal e não-formal, bem como programas de formação profissional para essas presidiárias especiais.

Nós também precisaremos ser muito cuidadosos para não oferecer aulas que reproduzam uma abordagem sexista, tais como costura, tricô ou culinária.

○ PROBLEMA ESPECÍFICO DOS (JOVENS) IMIGRANTES

O encarceramento de (jovens e) adultos imigrantes mostra que os mecanismos clássicos de educação fracassaram para alguns deles. Longe de nós reprovar o sistema educacional que apoiou uma multidão de jovens migrantes em sua determinação de integrar e sua trajetória para a integração. Em alguns países, quarenta por cento dos internos são estrangeiros. Aqui, novamente, deixamos claro que nosso objetivo não é associar indiscriminadamente os estrangeiros ao perigo, mas enfatizar as condições econômicas e sociais que podem levar a uma determinada criminalidade. Uma adicional atenção precisa ser dada à nacionalidade dos monitores, ao conteúdo da formação, à influência religiosa, à realidade específica da família; aos relacionamentos ativos dentro e fora da prisão e aos diferentes tipos de capacitação oferecidos. Pouquíssimas pesquisas têm sido feitas sobre esses assuntos. Então, a educação na prisão deve, na medida do possível, ser uma educação com a família e algum tipo de grupo circundante.

Programas de alfabetização devem ser oferecidos em alguns idiomas nacionais, mas, dado o número de idiomas falados em uma prisão e a limitação de recursos, as escolhas devem ser feitas pelo Ministério da Educação de cada país (e não por empresas privadas).

○ DIREITO AO VOTO

O aprendizado da democracia e da cidadania deve ser objetivado de forma regular (e não como uma exceção). Uma boa oportunidade seria o direito ao voto. A situação é muito diferente de um país para outro. Mesmo nos países em que é assegurado (para as pessoas acusadas e/ou condenadas), aparentemente não é fácil organizar isso.

Apesar de tais mecanismos serem suficientemente complicados para serem usados como desculpa para não organizar eleição na prisão, há o aprendizado. O que é um partido político, uma ideologia, o que um voto faz mudar, como se manter ativo mesmo aliado do processo? Essas questões devem ser debatidas em um lugar em que obviamente os “habitantes” não estejam preocupados com a idéia ou para quem os políticos e os programas que eles apresentam sejam prejudiciais. Por personificar a sociedade que os aprisionou, os políticos não são muito bem considerados entre os presos. Mas ainda assim, como todos os outros cidadãos, devem ter o direito ao voto, ter o direito de serem informados sobre as técnicas eleitorais e sobre os mecanismos de participação dos cidadãos.

Acrescentemos que a Corte Européia de Direitos Humanos anunciou que negar o direito ao voto contradiz o Artigo 3º do Protocolo 1 da Convenção Européia de Direitos Humanos.

UMA EDUCAÇÃO PARA A TOLERÂNCIA

A presença de minorias (filosóficas, raciais, religiosas) deve ser levada em conta ao se organizar cursos na prisão. A percepção da minoria pela “maioria” deve ser estimulada, por meio da educação pela tolerância (Recomendações de Florianópolis).

A prisão é o reflexo da sociedade, e nela a diversidade é mais visível. Ao mesmo tempo, redes informais estão desenvolvendo percepção, modo de vida, regras internas e comportamentos comunitários, promovendo interesses comunitários: as pessoas estão se reunindo via grupos religiosos e identidades culturais.

Em alguns casos, tal organização pode ser um forte fundamento para conflitos interétnicos e religiosos na prisão. A educação

deve promover troca, conhecimento intercultural; programas não-formais podem dar conta do desafio.

A FORMAÇÃO DE FORMADORES

Educação na prisão não significa apenas educação para os presidiários. A educação na prisão na perspectiva do aprender por toda a vida para todos envolve o ambiente e, portanto, também o *staff* e os agentes penitenciários. Em muitos países, os agentes penitenciários recebem uma formação básica a respeito de deveres, medidas de segurança... O possível papel deles em amparar e promover educação formal e não-formal não está ainda suficientemente enfatizado. Algumas experiências têm sido promovidas com sucesso em alguns poucos países, e o papel social dos agentes penitenciários tem sido destacado e valorizado – eles são as pessoas que mais têm contato com os prisioneiros. O papel que cumprem entre todos os que atuam na prisão e com relação às famílias dos internos é crucial. A educação na prisão deve realmente incluir os agentes penitenciários que, em muitos países, também têm um baixo nível de escolaridade e nenhum acesso à educação continuada.

○ PROBLEMA ESPECÍFICO DA ALFABETIZAÇÃO

Em muitas prisões, o analfabetismo é uma realidade.

Durante a Década das Nações Unidas para a Alfabetização, um esforço especial deve ser feito pelas ações de educação na prisão. Na verdade, a situação está longe de ser satisfatória. A comunidade internacional de educação não está mostrando interesse nem investindo nisso, e a UNESCO deve – como coordenadora desta Década – se envolver e incentivar seus parceiros a fazer o mesmo.

As metas para esta Década das Nações Unidas para a Alfabetização parecem estar bastante claras. No discurso para o seu lançamento, o Diretor Geral da UNESCO afirmou:

“esta década se concentrará na alfabetização para todos, e prioridade máxima será dada àqueles que mais necessitam dela, especialmente mulheres e meninas, minorias étnicas e lingüísticas, populações nativas, migrantes e refugiados, crianças e adolescentes desprovidos de escolaridade e deficientes”.

Não se pode deixar de aprovar a opção, mas a ausência de dez milhões de internos do sistema penitenciário é significativa. Acrescentá-los à lista das populações para as quais um esforço educacional deve ser feito ainda não é uma “tradição” da comunidade internacional.

As estratégias esboçadas para a Década das Nações Unidas para a Alfabetização na prisão devem ser as seguintes:

a) colocar a alfabetização no núcleo dos sistemas educacionais: a alfabetização deve ajudar a entender o mundo dentro da prisão e entre os familiares dos internos. Assim como os outros, precisam de uma chave para entender sua situação (e precisam saber e compreender por que eles estão na prisão) e para criar uma imagem realista de sua vida futura. A década deve ser a época para se investir pesadamente: o analfabetismo na prisão deve ser analisado profundamente. O trabalho feito por muitas organizações regionais, isoladas e sem substitutos deve ser reconhecido. Além disso, a esses atores devem ser dados o apoio material e o perfil político que merecem;

b) incentivar a criação de sinergia entre a educação escolar e a educação não-escolar: a escola – quando freqüentada pelos internos – raramente é uma boa lembrança. Assim, é importante para os programas de alfabetização não reproduzir o que não funcionou. A educação não-formal, a expressão e a criatividade devem ser enfatizadas. Formar professores e o *staff* da prisão é fundamental. As iniciativas tomadas durante esta Década devem definitivamente levar isso em conta. Não devemos perder de vista as principais questões: por que a escola formal perde cada vez mais alunos, por que alguns deles acabam na prisão, e por que essas pessoas são cada vez mais jovens?

c) promover um ambiente favorável à alfabetização em geral e incentivar a leitura: as prisões nunca serão escolas e nunca serão o ambiente adequado para qualquer tipo de ensino ou aprendizagem. Mas elas podem ser transformadas internamente pela instalação de uma biblioteca facilmente acessível, pela criação de áreas de leitura nas quais os livros possam ser trocados e pela autorização para que os internos possam ler deixando as luzes

de suas celas acesas por mais tempo. Quando a internet está envolvida, o problema deve ser estudado um pouco mais para que se possam combinar as exigências da segurança com a criação de um ambiente que favoreça a alfabetização;

d) promover a participação das comunidades: a prisão nunca será uma comunidade (é um lugar em que os encontros das pessoas são forçados), mas ela pode – por meio de uma série de iniciativas – ajudar a reconstruir a família e ensinar a “viver junto”. Experiências de “vida junto” devem ser favorecidas, permitindo que o(a) interno(a) estude ao mesmo tempo em que seus filhos;

e) estabelecer parcerias em todos os níveis: organizações não-governamentais, os vários ministérios (Educação, Justiça, Saúde, Desenvolvimento Social, Migração etc.), professores, pesquisadores, ativistas, associações de familiares, ex-presidiários e sindicatos devem ter a oportunidade de reunir suas experiências em nível nacional e oferecer uma educação prisional que leve em conta a realidade das prisões. Na condição de líder da Década das Nações Unidas para a Alfabetização, a UNESCO deve apostar neste projeto, assim como suas comissões nacionais devem dar o seu apoio. Semanas de Aprendizagem para Adultos podem ser uma boa oportunidade.

CRIAÇÃO DE REDES EM NÍVEL REGIONAL

A Comissão Européia reconheceu a importância da educação em prisões ao apoiar vários projetos Grundtvig/Sócrates de educação de adultos – em prisões.

Uma rede européia tem estado ativa por dois anos. Paralelamente a ela, que se tornará uma plataforma e/ou área de referência para a comunidade européia, muitas iniciativas relacionadas à educação prisional têm sido co-financiadas. Em geral, são projetos de dois anos que produzem ferramentas concretas: metodologia, currículos, comparação de experiências, estudos e pesquisa. O reconhecimento de projetos de educação não-formal é uma realidade: vários projetos visam à expressão dos internos. A expressão é desejada e incentivada e é também uma condição para a educação formal. Os internos descobrem

que são capazes de falar sem violência, expressar sentimentos e realizam projetos individuais e coletivos que levam à formulação de uma procura pela educação. Um novo fracasso em atividades educacionais poderia eventualmente fazer com que eles se sentissem definitivamente descontentes com a educação.

Em 2002, a Comissão Européia também apoiou um projeto relacionado à educação para jovens e migrantes na prisão. Uma publicação, editada pelo Instituto da UNESCO para a Educação ao Longo da Vida (UIE), reúne experiências de educação não-formal do Canadá, México, Brasil, Portugal, Alemanha e Bélgica.

Vale a pena mencionar que, em nível de Europa, e já há muitos anos, a Associação Européia para Educação na Prisão tem organizado, de dois em dois anos, um seminário baseado na troca de experiências.

Nos países do Caribe, há tempos uma rede de coordenação e troca se desenvolveu e o Conselho Internacional para a Educação de Adultos está realmente envolvido.

Na África, muito poucos países dispõem de uma legislação que organize a educação na prisão. Mesmo sem dispor de números precisos, temos certeza de que a maior parte dos internos nas prisões da África são analfabetos ou semi-analfabetos.

Na Ásia, a realidade é totalmente diferente. A tendência é aumentar a consciência das autoridades sobre o problema e de mostrar a intenção de oferecer formação profissional. Essa modalidade de formação também ajuda a fortalecer uma economia de livre mercado através do fornecimento de mão-de-obra barata. Devemos destacar também iniciativas religiosas que visam à reabilitação de internos, de acordo com as tradições e religiões dos países. Essa tendência atua sobre os programas de educação, quase sempre baseados na ética ou espiritualidade. Tal abordagem é aplicada especialmente nos casos de internos viciados em drogas.

Na América Latina, a maior parte das prisões organiza ou tem alguém organizando turmas de alfabetização. Várias associações de voluntários desempenham um estratégico papel, e alguns grupos religiosos ensinam a ler e escrever por meio da bíblia.

Apesar da limitação de material e de recursos econômicos, governos da América Latina estão cada vez mais interessados em começar ou fortalecer projetos de educação e capacitação nas prisões. Vários programas foram instalados, principalmente em educação básica, e também no setor de educação não-formal. Essa tendência favorece a formação profissional que é desenvolvida paralelamente à privatização dos serviços e à introdução nas prisões de empresas que subcontratam mão-de-obra. Às vezes, a capacitação depende mais das atividades econômicas e do financiamento da prisão do que da educação em geral.

O Instituto da UNESCO para a Educação ao Longo da Vida organizou, em parceria com Instituto Crisálida (Florianópolis), um encontro sub-regional (2002) financiado pela Comissão Europeia, em que oito recomendações foram lançadas, destacando as diferentes dimensões. A educação na prisão

- é parte da educação continuada;
- tem uma dimensão multidisciplinar, é uma educação para e por todos;
- é uma responsabilidade de todos os atores;
- é uma educação para a tolerância;
- deve ser oferecida – se for possível e não for perigoso – geográfica e culturalmente próxima dos relacionamentos dos internos;
- faz parte da formação profissional dos internos;
- é uma capacitação para a autonomia profissional.

CONCLUINDO: ENFATIZAR A RECONCILIAÇÃO COM O ATO DE APRENDER

Todos sabemos – e há muito tempo – que as prisões mantêm reclusas várias pessoas parcamente educadas. Pela mídia, aprendemos também que a maior parte das prisões do mundo estão superlotadas. Mas isso é tudo que sabemos sobre as prisões.

Temos que admitir, a prisão é um mundo com o qual não estamos familiarizados, e a opinião pública nunca tem pressa

para que os responsáveis pela educação nos países organizem programas de educação nas prisões.

A parceria entre os estados e as ONGs deve ser fortalecida. Temos que continuar nossa batalha para que as aulas sejam física e financeiramente acessíveis para todos. Devemos continuar a formar o *staff* da prisão, administradores e professores para despertar e manter a motivação dos internos para “aprender e compreender”.

A oferta atual de educação deve ser levada a uma conclusão bem-sucedida original, individual e coletiva busca de aprendizados. E, dentro da própria prisão, conseguir a reconciliação do interno com a aprendizagem seria uma grande vitória.

**Alfabetização
e Cidadania
nº 19**

Julho de 2006

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO BRASIL

Windyz Brazão Ferreira

PhD em Educação

MEC/Secretaria de Educação Especial

windyz.ferreira@mec.gov.br

windyzferreira@hotmail.com

**Alfabetização
e Cidadania
n° 19**

Julho de 2006

“Também não se avaliou o alcance da meta de promoção de uma educação de jovens e adultos inclusiva, sensível às necessidades de mulheres, idosos, indígenas, pessoas com deficiência e pre-sidiários”. (Pierro 2004, p. 21)

POR QUE É RELEVANTE E URGENTE ABORDAR AS QUESTÕES RELATIVAS AOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?

Este artigo tem como objetivo responder à pergunta situando-a no âmbito das políticas públicas educacionais inclusivas, ou seja, a política que tem como objetivo combater a exclusão educacional através do acesso e da promoção da melhoria da qualidade educacional para todo(a)s aquele(a)s que, por razões distintas, não encontram em sua vida oportunidades de serem escolarizado(a)s, isto é, “pessoas com necessidades educacionais especiais”, segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO 1994).

No Brasil, historicamente, o termo *necessidades educacionais especiais* ainda está fortemente ligado à educação da pessoa com deficiência. Contudo o documento de Salamanca (UNESCO 1994) estabelece que diz respeito a qualquer educando(a) “cujas necessidades decorrem de deficiências ou dificuldades de aprendizagens que emergem em qualquer tempo ou fase da escolarização” (p.6). Assim, qualquer estudante, independentemente de faixa etária, origem, raça, cor, condições físicas, emocionais, intelectuais e outras condições, que encontra barreiras para aprender no ensino formal ou informal deve ser considerado um estudante com necessidades educacionais especiais. Com base nessa definição, portanto, podemos afirmar que, no Brasil, entre os grupos sociais que encontram barreiras para terem acesso à educação e ao currículo estão as populações de zonas rurais e as que vivem em áreas remotas, o(a)s jovens e adultos(as) analfabeto(a)s, as pessoas com deficiência, os(as) filho(a)s das populações de baixa renda, o(a)s afrobrasileiro(a)s, o(a)s indígenas, o(a)s quilombolas, as pessoas com HIV/Aids.

Reconhecendo a urgência de garantir os direitos da pessoa com deficiência em *todas as* modalidades e etapas educacionais, o presente artigo aborda questões especificamente pertinentes às

peças com deficiência porque seus direitos à educação têm sido sistematicamente negados, apesar da extensa legislação vigente (vide MEC/SEESP 2001). Os dados do Censo Escolar 2005 mostram que dos cerca de 57 milhões de crianças, jovens e adultos matriculados na educação básica oferecida pela rede de ensino pública ou privada, apenas em torno de 640 mil matrículas correspondem a estudantes com necessidades educacionais especiais¹, número que representa pouco mais de 1% do total de estudantes no país (INEP 2005).

Com este artigo pretendo, pois, contribuir para clarificar o panorama atual da educação dos jovens e adultos com deficiência no contexto da EJA. Para tanto, primeiro abordo de forma sucinta o contexto internacional do movimento da educação para todo(a)s, iniciado em 1990 em Jomtien na Tailândia, e da educação inclusiva lançado em 1994 em Salamanca, buscando nesses documentos subsídios para explicitar como as pessoas com deficiência foram mantidas à margem dos sistemas educacionais na idade própria e se tornaram estudantes potenciais de EJA. Segundo, apresento o panorama da legislação brasileira a fim de explorar leis que garantem o direito à educação e à inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino (e não em escolas ou classes especiais!) e, portanto, seu direito de acesso às turmas de EJA. Por fim, abordo alguns dos desafios mais significativos que perpassam o processo de inclusão das pessoas com deficiência nas turmas de EJA, para a seguir, apresentar algumas considerações finais sobre tal realidade.

PANORAMA INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO (INCLUSIVA) PARA *TODO(A)S*

Ao final do século XX, com o colapso dos sistemas, a Organização das Nações Unidas decidiu rever diretrizes educacionais internacionais e impulsionar políticas públicas de combate à exclusão nas várias esferas da vida humana. Os indicadores mundiais apontavam claramente a situação catastrófica da falta de oportunidades de acesso de determinados

1. Este percentual inclui 1.928 estudantes identificados como superdotados e altas habilidades.

grupos sociais aos bens comuns sociais, culturais, educacionais, econômicos (UNESCO, 1990). Hoje amplamente reconhecido e debatido, o fenômeno da exclusão não é novo nem se restringe a países economicamente pobres, existe também nos ricos; o que muda em cada um são os grupos sociais. Como exemplo, cito os marroquinos na França, os *chicanos* (latino-americanos) nos Estados Unidos e os *bangladeshis* na Inglaterra.

No contexto internacional de tentativas de promoção de maior justiça social e equidade é importante destacar que, tanto nos países do Norte como nos países do Sul, as pessoas com deficiência são igualmente discriminadas e têm seus direitos humanos violados sistematicamente, embora a violação possa ter graus e características distintas, da mesma forma que diferem a disponibilização e a qualidade dos serviços e recursos, os quais são, em geral, em número maior e de qualidade superior em países economicamente ricos (BIELER 2004).

No campo da educação, entre 1990 e 2000, a UNESCO lançou as diretrizes internacionais de combate à exclusão. A falta de acesso à educação de amplas parcelas da população mundial e o reconhecido fracasso no combate ao analfabetismo (OXFAM, 1999; UNESCO, 2000) criaram o solo e a urgência para o estabelecimento de novas diretrizes internacionais que corrigissem o curso do desenvolvimento dos sistemas educacionais e os transformassem em sistemas educacionais, de fato, para *todo(a)s*.

Em 1990 foi, então, realizada na Tailândia a Conferência Mundial de Educação para Todo(a)s² e Diretrizes para ações que respondam às necessidades básicas de aprendizagem, cujo documento denuncia a realidade perversa e excludente dos sistemas educacionais com relação a grupos em situação de desvantagem e estabelece como metas para o ano 2000: (1) universalização da educação para todos(as); (2) redução do analfabetismo à metade do índice de 1990; e (3) eliminação das desigualdades entre os gêneros.

2. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/documentos/tratados/educacao/declmundeductodos.htm>>

Ao estabelecer tais metas como prioridades educacionais na década, esse documento adota uma abordagem geral de políticas e serviços necessários para responder às necessidades básicas de aprendizagem de todo(a)s e não foca nenhum grupo social em particular. Exatamente por essa razão, em 1994, a UNESCO e o governo da Espanha realizaram a Conferência de Salamanca³ e Diretrizes para ações sobre a educação das necessidades especiais: acesso e qualidade, que tiveram papel crucial no desenvolvimento educacional global porque introduziu o *conceito de educação inclusiva e inclusão* e direcionou a ênfase das políticas públicas para os grupos vulneráveis quando definiu o conceito de necessidades educacionais especiais de forma tão abrangente, como vimos acima.

É verdade que o documento de Salamanca adotou nítido viés das necessidades educacionais de pessoas com deficiências. Todavia, em dez anos, a educação inclusiva cresceu em abrangência na direção da advocacia dos direitos de todo(a)s estudantes de serem educados(as) nas escolas da rede de ensino, (FERREIRA, 2001; AINSCOW & FERREIRA, 2003). Ao expandir seu foco de atenção aos grupos vulneráveis, a educação inclusiva se fortaleceu mundialmente em teoria e prática e se expandiu na defesa da educação de qualidade para todo(a)s (FERREIRA, 2006), conforme afirma Bieler (2004, p.11).

A perspectiva da educação inclusiva vai muito além da deficiência. Esta é apenas uma das áreas que seriam beneficiadas com ela [educação inclusiva]. A qualidade da educação é que está em debate porque hoje não se considera [nos sistemas educacionais] a diversidade dos aluno[a)s, os níveis de necessidades e as características individuais. A proposta da educação inclusiva melhoraria a qualidade de ensino para todos. Não se trata só de incluir deficientes na sala de aula.

De acordo com o Relatório de Monitoramento Global 2005 da Educação para Todos – O imperativo da Qualidade (UNESCO 2005), a qualidade em educação tende a ser definida com base em dois princípios:

3. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br/documentos/tratados/educacao/declaracao_salamanca.html>

O primeiro identifica o desenvolvimento cognitivo dos alunos como o principal objetivo explícito de todos os sistemas educacionais. Conseqüentemente, o sucesso dos sistemas em realizar este objetivo é um dos indicadores de sua qualidade. O segundo enfatiza o papel da educação na promoção de valores e atitudes de cidadania responsável e no provimento do desenvolvimento criativo e emocional (p.17).

De fato, a qualidade da educação é que está em debate, pois uma escola que educa com qualidade todo(a)s os(as) seus(suas) estudantes, é essencialmente uma escola inclusiva que não precisa discriminar nenhum educando(a) com base em qualquer característica pessoal.

À luz da definição de *qualidade* em educação, é possível entender por que, no Brasil, a maioria das pessoas com deficiência continuam do lado de fora dos muros das escolas. Em geral, ainda existe entre a população brasileira uma forte descrença na capacidade cognitiva dessas pessoas assim como há uma tendência em não considerá-las capazes de desenvolver atitudes e cidadania responsável, terem criatividade ou serem produtivas.

Hoje, entretanto, inúmeros estudos e experiências de sucesso acadêmico de estudantes com deficiência – independentemente do tipo de deficiência – revelam que essas crenças são infundadas. Talvez hoje o melhor exemplo para provar a inexistência de fundamento para essa crença seja o campeão da I Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas: o jovem de 15 anos, Paulo Santos Ramos, de Brasília, com deficiência visual, usuário de cadeira de rodas e que possui apenas 30% de audição do ouvido direito devido a uma artrite reumatóide, venceu a Olimpíada. Se Paulo não fosse aluno regular de uma escola pública jamais teria encontrado chances para desenvolver seu potencial!

O princípio fundamental das escolas inclusivas, segundo o documento de Salamanca (UNESCO, 1994, pp. 11-12), consiste em garantir que todos os aluno(a)s

[...] aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam.

Essas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todo(a)s através de currículos adequados, de boa organização escolar, de estratégias pedagógicas de utilização de recursos e de cooperação com as respectivas comunidades.

Isso quer dizer que todo(a)s os atores envolvidos no processo de melhoria da qualidade dos sistemas educacionais e das escolas trabalhem como parceiros e colaboradores na definição de políticas e estratégias de identificação e combate à exclusão e na promoção e defesa dos direitos de todo(a)s de acesso à educação (matrícula) e ao sucesso escolar (permanência).

Ao chegarmos ao ano 2000, dez anos após o movimento da educação para todo(a)s, foi inevitável a constatação do fracasso dos governos em atingir as metas estabelecidas na Tailândia e em Salamanca: o analfabetismo continuava (e continua!) sendo tanto prioridade como um desafio, a desigualdade de acesso à educação entre mulheres/meninas e homens/meninos se mantém em muitos países, e muito gradualmente a universalização⁴ da educação primária se torna realidade. Assim, foi realizado naquele mesmo ano, o Fórum Mundial de Educação de Dacar⁵ (UNESCO, 2000), que teve como objetivo avaliar os resultados das metas estabelecidas em 90 e estabelecer novas metas: (1) expansão e melhoria da educação e cuidados na primeira infância; (2) garantir que em 2015 todas as crianças – em especial meninas, crianças de grupos étnicos e outras em situação de desvantagem – tenham acesso e completem a educação primária; (3) garantir que jovens e adultos tenham acesso a programas de aprendizagem para a aquisição de habilidades compatíveis com o desenvolvimento humano; (4) atingir cinquenta por cento de melhoria na alfabetização de adulto até 2015, especialmente para mulheres; (5) eliminar disparidade de gênero na educação primária e secundária até 2005 e atingir

4. No Brasil, de acordo com dados oficiais, em torno de 97% das crianças e jovens em idade escolar estão matriculados na rede de ensino, dos quais 88% são alunos e alunas da rede pública.

5. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001234/123486e.pdf>>

igualdade de gênero em educação até 2015; e (6) melhorar a qualidade da educação em todos os aspectos, garantindo excelência que seja passível de medição através de avaliação de resultados.

Como é possível verificar, entre as metas, a educação de jovens e adultos se mantém prioridade, estabelece que aquele(a)s que não tiveram oportunidade de ter acesso à educação na época certa devem ter *acesso a programas de aprendizagem para a aquisição de habilidades compatíveis com seu desenvolvimento humano*. Considerando-se o momento das necessidades de rápida e intensa mudança no perfil do docente, dos educadore(a)s e dos próprios estudantes (FERREIRA, 2006), é importante destacar que, “a qualidade [da educação] deve ser aprovada no teste da equidade [na rede de ensino, ou seja, isto quer dizer que] um sistema educacional caracterizado pela discriminação contra qualquer grupo particular não está cumprindo sua missão”. (UNESCO 2005, Prefácio, s/p.).

Se tal meta é para todo(a)s *sem discriminação*, então, jovens e adultos com deficiência devem estar inseridos nos programas de EJA, assim como suas necessidades específicas devem ser consideradas pelas escolas e educadore(a)s. Nesse contexto, cabe abordar como a legislação brasileira assegura os direitos de pessoas com deficiência à educação.

PANORAMA DA LEGISLAÇÃO NO BRASIL SOBRE OS DIREITOS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O impacto das diretrizes internacionais nas políticas públicas educacionais brasileiras se deu gradual e sistematicamente e, com relação especificamente aos direitos das pessoas com deficiência, tornou-se mais sólida a partir do novo século.

Em 1988 a Constituição Federal estabeleceu que o atendimento educacional especializado ao estudante com deficiência deve acontecer *preferencialmente* na rede regular de ensino e instituiu como um dos princípios fundamentais que devem reger o processo educacional desses(as) aluno(a)s:

A igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I), condição esta que deve ser assegurada pelo Estado ‘mediante a garantia de acesso aos níveis mais

elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art. 208, V), sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV).

Na linguagem da prática, esses artigos asseguram o direito de qualquer estudante – e, portanto, também daquele(a)s com deficiências – de acesso a qualquer escola e sala de aula do ensino regular assim como aos serviços e apoios necessários à sua escolarização. Na mesma linha, a Convenção dos Direitos da Criança, da ONU (1989), teve um impacto sobre a legislação brasileira, pois estabelece em seu artigo 23 que:

Os estados reconhecem que toda criança portadora de deficiências físicas ou mentais deverá desfrutar de uma vida plena e decente; reconhecem o direito da criança deficiente de receber cuidados especiais; estimularão e assegurarão a prestação de assistência adequada às condições da criança, que será gratuita, e visará assegurar à criança deficiente o acesso à educação, à capacitação, aos serviços de saúde, aos serviços de reabilitação, à preparação para emprego e às oportunidades de lazer de forma que ela atinja uma completa integração social. Os estados promoverão ainda o intercâmbio e a divulgação de informações a respeito de métodos e técnicas de tratamento, educação e reabilitação para que se possam aprimorar os conhecimentos nestas áreas.

Em resposta a essa Convenção e ao movimento da sociedade civil brasileira de defesa e promoção dos direitos das crianças e jovens, foi publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA⁶ (1990, Lei Federal 8.069) que estabelece que: “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais”.

No mesmo ano a Lei 7.853/89 (Decreto 914/93)

dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) [e] institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos

6. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/dhbrasil/estatuto.html>>

dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências e estabelece que:

constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa: I. recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição [matrícula] de um aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta. (Lei 7.853/89, Art. 8º, MEC/SEESP, p. 274).

No contexto do avanço legal das garantias de acesso à educação regular, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96) tem papel determinante para assegurar o direito à educação das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, pois traz um capítulo inteiro (V) sobre a educação especial e a redefine na legislação como sendo: “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (Artigo 58) [e] tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (Parágrafo 3º)..

Entre inúmeras leis, resoluções, portarias e decretos, três documentos legais⁷ têm particular importância na promoção e defesa dos direitos da pessoa com deficiência:

- (1) a *Lei de Acessibilidade* (Lei 10.098/2000), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências ou com mobilidade reduzida e dá outras providências;
- (2) as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (Resolução 02 de 2001), que trazem os fundamentos, a política educacional, os princípios, a operacionalização das diretrizes pelos sistemas de ensino, a organização do atendimento na rede regular de ensino, a organização do atendimento em escola especial, etapas da escolarização em qualquer espaço escolar, currículo, terminalidade específica e educação profissional; e, finalmente

7. A fim de favorecer a disseminação de tal legislação, a Secretaria de Educação Especial publicou em 2001 o documento *Direito à Educação, Necessidades Educacionais Especiais: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro. Orientações Gerais e Marcos Legais*, o qual já está em sua segunda edição.

(3) o Decreto 3.956 (2001), que promulga a *Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*.

Se comparada a outros países da América Latina, a legislação brasileira é avançada. Todavia, apesar de todo o arsenal legislativo, a realidade e os dados disponíveis (SCS 2003, FERREIRA, 2002; BIELER, 2004; BANCO MUNDIAL, 2003; FERREIRA, 2003) revelam que as leis e os procedimentos legais não são conhecidos pela população em geral e, conseqüentemente, os direitos das pessoas com deficiência continuam sendo violados de inúmeras formas: entre elas podemos citar como exemplos comuns as secretarias de educação que criam excessivas burocracias (ex. declarações de responsabilidade de familiares, exames e laudos médicos) para que um estudante com deficiência tenha acesso à educação no sistema regular ou diretores(as) de escolas que se recusam matricular aluno(a)s com deficiências, apesar da legislação, justificando que não estão preparados.

Ainda hoje, a educação oferecida por escolas especiais aos estudantes com deficiência enfatizam sobremaneira as atividades artísticas e as esportivas independentemente da idade do educando(a) (FERREIRA, 2003). Na escola de ensino regular, por outro lado, por não acreditar que “esses(as) aluno(a)s” possam aprender conteúdos curriculares, com muita freqüência os docentes realizam atividades similares às que são oferecidas na educação infantil (ex. colagem, pintura, juntar pontos, dança e música), as quais não direcionam o(a) aluno(a) no caminho real da escolarização porque não implicam adquirir os conhecimentos e as habilidades previstas para cada fase da escolarização regular.

Com as recentes mudanças na legislação educacional, somado a programas⁸ educacionais que têm como objetivo disseminar a política de inclusão das pessoas com deficiências, assim como preparar professores para receberem e educarem esses(as) aluno(a)s nas salas de aula regular, o sistema educacional passa

8. Entre outros, a Secretaria de Educação Especial <www.mec.gov.br/seesp> coordena o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, Projeto Educar na Diversidade, Programa Interiorizando Libras, Programa Interiorizando Braille, Programa Núcleo de Altas Habilidades e Superdotação.

por um intenso processo de transição, dentro do qual existem inúmeros desafios a serem superados.

DESAFIOS DA INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA NAS TURMAS DE EJA

A LDB (MEC 1996) trata da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da educação básica, assumindo como pressupostos que ela tem caráter permanente e deve estar a serviço do pleno desenvolvimento do educando. Seu Artigo 4º estabelece que:

[o ensino fundamental] é obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (I) [assim como é obrigatória 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 (VII).

Como vimos, em geral, crianças com deficiência não têm acesso à educação em idade própria por razões distintas, abrangendo desde a falta de escolas que aceitem sua matrícula até ter acesso a ela e ser excluído das atividades escolares porque se acredita que “não vão aprender”. Inevitavelmente, essas crianças crescem e se tornam jovens e adultos analfabetos privados da convivência escolar ou analfabetos funcionais com acesso à matrícula, mas não à escolarização e à vida escolar. Ao analisarmos a situação educacional desses jovens e adultos à luz da legislação brasileira, sem dificuldade, podemos depreender que:

1. a grande maioria de jovens e adultos com deficiência não teve acesso ao ensino fundamental na idade própria e, portanto, têm direito de acesso à educação de jovens e adultos, que é obrigatória e gratuita;
2. quando o estudante já for jovem ou adulto, é obrigatória a oferta de educação escolar regular para ele(a), considerando-se suas características e contemplando-se modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades.

De acordo com Brunel (2004), diferentemente do que acontecia no passado, os alunos de EJA:

São cada vez mais jovens e a maioria possui um histórico de várias repetências (...) de no mínimo dois anos, [que] faz com que este aluno ‘destoe’ um pouco dos outros colegas, e como eles mesmos dizem: ‘professora, eu era a mais alta da turma’ ou ‘professora, só tinha criança na minha sala, eu não tinha com quem conversar (p.10).

Na citação acima, a autora se refere aos estudantes de EJA. Apesar disso, ela poderia facilmente estar se referindo às experiências de jovens e adultos com deficiência, uma vez que uma prática bastante comum nas escolas brasileiras é matricular esses estudantes nas turmas de primeira e segunda séries, quando não nas de educação infantil, por sua condição de deficiência e de analfabetismo.

Em 2002 visitei uma escola de ensino fundamental (1ª fase) em São Paulo, particularmente porque esta escola tinha iniciado um projeto de inclusão de estudantes com deficiências oriundos de uma escola especial no mesmo bairro. Para minha surpresa, ao entrar na escola fui levada a uma classe especial com seis pessoas adultas (com idades a partir de 24 anos) com deficiências diversas e a maioria obesa. Durante o intervalo, fui levada ao pátio onde pude assistir a uma apresentação de sete de setembro com esses aluno(a)s, enquanto as crianças de 7, 8 anos estavam apenas assistindo. A seguir, em conversa com as mães presentes, fui informada de que esta era a primeira vez que seus filhos tiveram oportunidades de estudar... uma das mães mencionou que a filha já tinha perdido muito peso porque não ficava mais em casa comendo o tempo todo.

Essa experiência indica que, se por um lado, os direitos desses alunos e alunas com deficiência foram respeitados pela escola, por outro, seus direitos a condições apropriadas para seu desenvolvimento humano e social foi negado. Esses estudantes jovens e adultos deveriam estar matriculados em uma turma de EJA privando de oportunidades de aprendizagem compatíveis com sua idade e habilidades, conforme explicitado na lei.

No presente contexto de mudanças nos sistemas educacionais e de garantias da oferta de educação de qualidade para todo(a)s, um dos desafios que se apresenta às escolas no âmbito

da Educação de Jovens e Adultos é o *desenvolvimento de cultura de acolhimento e respeito aos direitos das pessoas com deficiência*, a fim de que possam ter acesso à escolarização e, além da aprendizagem advinda da convivência com seus pares, oportunidades de aprendizagem dos conteúdos curriculares que possibilitem atingir níveis mais elevados de educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CEB nº 11/2000) apontam três funções da EJA: (1) a *função de reparação*, por possibilitar de forma concreta o acesso de jovens e adultos à escolarização; (2) a *função de equalização*, que visa restabelecer a trajetória escolar do jovem e adulto; e a (3) *função qualificadora*, que objetiva propiciar a atualização de conhecimentos por toda a vida. No caso da pessoa com deficiência, tais funções respondem diretamente aos direitos e necessidades educacionais desses jovens e adultos.

Para responder a essas funções, outro desafio para o sistema educacional brasileiro diz respeito à *oferta de turmas de EJA durante os períodos da manhã e tarde*. No território nacional, há prática comum de oferta de EJA no período noturno. Tal fenômeno é ilustrado pela fala de uma professora de turma de EJA no período noturno:

Aqui na minha sala, meu aluno mais novo (aquele ali...) tem 13 anos e o mais velho 64 (aquele naquela mesa com cinco). Não é fácil tamanha diferença de idade, mas a gente faz o que pode... Depois que eu conheci as estratégias de ensino inclusivas ficou mais fácil trabalhar com as diferenças de interesses e de níveis de alfabetização, porque eu diversifico as atividades em classe para um mesmo assunto e, além disso, peço para que uns colaborem com os outros. Aquele aluno ali na segunda carteira não gosta de trabalhar com ninguém, ele até que sabe bem, mas parece que tem algum problema de cabeça... não sei.

(Fala de uma professora numa turma de EJA em uma escola municipal de João Pessoa)

A mãe de uma moça de 22 anos que nunca teve oportunidade de frequentar escolas fica preocupada com as aulas no período noturno e, novamente frustrada, pergunta sobre “como ela poderia permitir que sua filha fosse sozinha à noite à escola?” De fato, é um questionamento pertinente, pois, como familiares que passaram a vida protegendo seus filhos e filhas contra discriminações e preconceitos sociais e sem apoio de qualquer ordem, podem repentinamente aceitar que a partir de agora ele(a)s vão frequentar as escolas e não sofrerão ameaças? Levando-se em conta a violência crescente nas escolas, é imprescindível que as políticas públicas e os sistemas educacionais considerem situações como essa que envolvem milhares de jovens brasileiros com e sem deficiências.

Dessa forma, a urgência de criação de turmas nos turnos da manhã e da tarde não se justifica apenas pela presença de estudantes com deficiência nas escolas (até porque se o fosse estaríamos defendendo a criação de classes especiais, o que não se traduz como abordagem inclusiva), mas pelo fato de que, de acordo com os dados da EJA, a população de estudantes dessa modalidade educacional está “rejuvenescendo” a cada ano (BRUNEL, 2004).

Para o sistema educacional e os programas de EJA, de fato, realizarem sua *função equalizadora* é necessário vencer o desafio que diz respeito a garantir também às pessoas com deficiências sua participação na vida social que advém com o acesso à educação e sua integração ao mercado de trabalho formal ou informal. Para que isso seja possível, é crucial que *os docentes estejam preparados e assumam de fato a responsabilidade de alfabetizar essa população*. Em outras palavras, não bastará apenas aceitar sua matrícula e ignorá-los na sala de aula como é comum acontecer, é necessário assegurar que as atividades realizadas em classe incluam esses(as) aluno(a)s.

No que diz respeito à *função qualificadora* da EJA de preparação e qualificação contínua para a vida produtiva e a cidadania, gradualmente o sistema educacional e a escola devem se ajustar às políticas públicas inclusivas e incorporar em seus projetos pedagógicos a atenção a todos os grupos vulneráveis

em risco de exclusão educacional. No caso de estudantes jovens e adultos com deficiências, esse trabalho deverá ser desenvolvido através do estabelecimento de parcerias sólidas entre as comunidades locais e, principalmente, os vários segmentos que constituem o mercado de trabalho. Essa nova demanda educacional acarreta o desafio de *promover a articulação entre as esferas públicas federais, estaduais, municipais e privadas* a fim de assegurar que as necessidades dos estudantes jovens e adultos com ou sem deficiências sejam mantidos dentro do *foco de abrangência* de políticas, programas, projetos, ações e serviços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar do analfabetismo no Brasil, o Plano Nacional de Educação (MEC 2001) enfatiza as

condições de exclusão e marginalidade social em que vivem segmentos da população brasileira e o fato de que o analfabetismo está diretamente relacionado aos problemas que se concentram em bolsões de pobreza nas periferias urbanas e áreas rurais (FERREIRA, 2005, p. 31).

Existe um vínculo entre pobreza e deficiência que, segundo Bieler, é extremo.

É considerado que pelo menos 14% a 16% de todas as pessoas que vivem abaixo da linha da pobreza têm alguma deficiência, e este é o índice que o Brasil apresenta – 14,5% de pessoas com deficiência, segundo o Censo 2000. A deficiência aumenta a pobreza, e a pobreza aumenta a deficiência, é um círculo vicioso que não se consegue romper. (p. 12)

Soma-se a esse quadro já crítico da falta de oportunidades educacionais, da defasagem idade-série e da pobreza, a histórica *invisibilidade* das pessoas com deficiência em todas as esferas da vida humana e níveis educacionais, condição que leva ao não-reconhecimento de seus direitos e suas necessidades. Como, em geral, pessoas sem deficiências não têm oportunidades de conviver com pessoas com deficiências, a falta de referências vivenciais acaba por gerar mitos e crenças (FERREIRA, 2004). Dentre esses mitos, ainda é forte entre os(as) brasileiro(a)s a crença de que “pessoas com deficiências não aprendem porque

são *intelectualmente* incapazes”. Mas cabe perguntar àqueles que acreditam nesse mito: quantos estudantes que não possuem deficiências também não aprendem? Como se explicam os altos níveis de fracasso e evasão escolar de crianças, jovens e adultos *sem* deficiências no sistema educacional brasileiro?

Seja na rede pública ou privada, em instituições federais, estaduais ou municipais, a grande maioria das crianças, jovens e adultos com deficiência não encontra oportunidade de acesso à escolarização. Muitas vezes, quando são matriculados, não encontram os meios e recursos necessários à aprendizagem dos conteúdos curriculares ou à participação na vida escolar e social de sua comunidade. Conseqüentemente, esse(a)s aluno(a)s são levados(as) ao fracasso escolar e acabam por abandonar a escola. Paralelamente à experiência escolar ou na sua falta, são extremamente escassas (às vezes inexistentes) as oportunidades para a convivência com seus pares na família, na escola e na comunidade. As pessoas com deficiência freqüentemente são “escondidas (.), oprimidas, ultrajadas e usadas” (SCS s/d). Viver continuamente em tal situação de desigualdade social acaba por gerar as bases da desigualdade econômica na vida adulta e, a partir daí, estabelecem-se as raízes do ciclo da pobreza e da exclusão social permanente.

No contexto da EJA, cujas classes são coordenadas e organizadas de formas distintas no território nacional (ex. escolas públicas e privadas, igrejas, comunidades, associações de bairro, construções, ONGs etc.), as ações de formação docente assumem papel de destaque, já que é o docente quem vai atuar diretamente com os estudantes de EJA e promover a sua inclusão ou a sua exclusão. Os cursos de formação de educadore(a)s alfabetizadore(a)s, portanto, constituem meios cruciais para contemplar conhecimentos e informações sobre a legislação existente, o desenvolvimento da cultura de acolhimento à diversidade, a promoção da convivência entre os pares e o respeito às diferenças individuais e também as didáticas que favorecem a inclusão de todo(a)s nas atividades realizadas na classe assim como aumentam as oportunidades de aprendizagem.

A educação em qualquer nível e modalidade é um direito

que deve ser assegurado a todo(a)s. É esse direito fundamental que conduz à ruptura do ciclo das impossibilidades de desenvolvimento humano, social e econômico que se forma em torno das crianças e jovens com deficiência e cujas conseqüências são dramáticas. Assim, considerando o grande número de pessoas com deficiência que foram mantidas à margem do sistema educacional, porque ainda não existiam leis e políticas públicas que as contemplassem, não há dúvidas de que é urgente e relevante *abordar as questões relativas à educação de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no contexto da EJA* para o desenvolvimento igualitário e eqüitativo da educação brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M.; FERREIRA, W. B. Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Lisboa: Editora Porto, 2003.

BANCO MUNDIAL. *Relatório diagnóstico da situação das crianças e jovens com deficiência no Estado de Pernambuco*. Recife: Banco Mundial, Governo do Estado de Pernambuco, 2003.

BIELER, R. B. Entrevista com Rosangela Berman Bieler, Consultora do Banco Mundial. *Revista Sentidos*, p. 10-12, out./nov. 2004. Disponível em: <www.sentidos.com.br>.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei Nº. 10.172 de 09 de janeiro de 2001. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

_____. _____. Instituto Nacional de Pesquisa em Educação. *Censo escolar*, 2005. Brasília: MEC/INEP, 2005.

_____. _____. Secretaria de Educação Especial. *Direito à educação, necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro; orientações gerais e marcos legais*. Brasília: MED/Seesp, 2001.

BRUNEL, C. *Jovens, cada vez mais jovens na educação de jovens*

e adultos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

DI PIERRO, M.C Um balanço da evolução da educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista de Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização e Cidadania*, n. 17, p. 11-23, mai. 2004.

DISABILITY AWARENESS IN ACTION. *Folder*. Disponível em: <<http://www.shia.se>> or <shia@shia.se>.

FERREIRA, W. B. *Aprendendo sobre os direitos das crianças com deficiência: guia de orientação à família, escola e comunidade*; Pernambuco. Suécia: Save the Children, 2003. Disponível em: <www.scslat.org>.

_____. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (Org). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 211-238.

_____. Invisibilidade, crenças e rótulos... reflexão sobre a profecia do fracasso educacional na vida de jovens com deficiência. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO SOBRE SÍNDROME DE DOWN FAMÍLIA, AGENTE DA INCLUSÃO, Salvador, 09-11 de setembro, 2004. *Anais...* Salvador: Federação da Síndrome de Down, 2004. p. 21-26. Disponível em <www.federaçãosinddown.org.br>.

_____. Relatório políticas públicas & educação inclusiva In: _____. *Educação inclusiva no Brasil: diagnóstico atual e perspectivas futuras*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2003. Disponível em: <www.cnotinfor.pt/inclusiva>.

_____. Revisão do Plano Nacional de Educação: Brasil; Estudo realizado para a UNESCO-Orealc. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

_____. *Making sense of exclusion from schools: international perspectives*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – University of Manchester, Inglaterra. Disponível em: <www.man.ac.uk/education>.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001. In: BRASIL. Ministério da Educação.

Secretaria de Educação Especial. *Direito à educação, necessidades educacionais especiais*: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro; orientações gerais e marcos legais. Brasília: MED/Seesp, 2001.

SAVE THE CHILDREN. *Todos temos o direito de florescer*. Suécia: Save the Children, s.d. Disponível em: <www.rb.se> ou <postmaster@scs.org.pe>.

UNESCO. *Dakar Framework for Action. Education for All, Meeting our Collective Commitments*. Paris: UNESCO, 2000a. Disponível em: <efa@unesco.org>.

_____. *Declaração de Salamanca*. Paris: UNESCO, 1994.

_____. *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Brasília: UNESCO, 1990.

_____. *Relatório de monitoramento global educação para todos: o imperativo da qualidade*. São Paulo: Editora Moderna, UNESCO, 2005. Disponível em: <www.moderna.com.br>.



OLHAR DA PESQUISA
SOBRE A DIVERSIDADE

PESQUISANDO OS JOVENS BRASILEIROS: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO

Eliane Ribeiro Andrade

Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj e componente da equipe técnica responsável pela pesquisa *Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas*, juntamente com Patrícia Lanes (Ibase) e Paulo Carrano (UFF)

**Alfabetização
e Cidadania
nº 19**

Julho de 2006

Dos 8.000 jovens entre 15 e 24 anos, ouvidos pela pesquisa Juventude Brasileira e Democracia – participação, esferas e políticas públicas¹, em sete regiões metropolitanas (Belém, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo) e no Distrito Federal, 52,9% não estavam estudando, 24,3% não possuíam o ensino fundamental completo, e 27% declararam que não estavam estudando e não estavam trabalhando. Sem dúvida, os jovens pobres são os que sofrem mais diretamente os efeitos de um ensino de baixa qualidade, do desemprego, da mortalidade precoce e também de limitadas possibilidades de acesso às artes, ao lazer e aos bens e serviços.

Na contramão dos discursos que atribuem uma suposta excepcionalidade aos perversos índices de baixa escolarização observados historicamente no país (tais como indicadores de distorção série/idade, idade/conclusão, analfabetismo absoluto/analfabetismo funcional, repetência, abandono, desistência entre outros), pode-se observar que estes não se configuram a exceção para a juventude oriunda das camadas mais pobres. Na verdade, tais indicativos representam a regra, o *modus vivendi* socialmente imposto a milhões de pessoas, uma vez que, antes de deformações, constituem partes inerentes de um sistema marcado por profundas desigualdades. A reduzida parcela daqueles que conseguem superar as estatísticas de baixa escolaridade impostas aos jovens das camadas populares devem o feito a um esforço individual sobre-humano, a um maciço e penoso investimento familiar ou à ocorrência de “encontros”, em sua maior parte, ditados pelo acaso.

1. A pesquisa foi coordenada pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas – Ibase (coord.); Pólis – Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais (coord.); Iser Assessoria/Rio de Janeiro, RJ; Observatório Jovem do Rio de Janeiro/Universidade Federal Fluminense, RJ; Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais/Belo Horizonte, MG; Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação/São Paulo, SP; UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Porto Alegre, RS; Instituto de Estudos Socioeconômicos/Brasília, DF – Inesc; Centro de Referência Integral de Adolescentes/Salvador, BA – Cria; Instituto Universidade Popular/Belém, PA – UNIPOP; Escola de Formação Quilombo dos Palmares/Recife, PE – Equip; International Development Research Centre/Canadá – IDRC; e Canadian Policy Research Networks/Canadá – CPRN. O relatório final da pesquisa pode ser acessado através dos seguintes sites: <ibase@org.br> e <polis@org.br>

Assim, dentro do quadro global de desigualdades sociais no Brasil, os jovens se apresentam hoje como uma população especialmente demandante de políticas públicas que possam lhe garantir direitos sociais, histórica e sistematicamente sonegados. Os dados apresentados pela pesquisa *Juventude Brasileira* sinalizam a importância da formulação de políticas educacionais para esse expressivo contingente da população brasileira, formado por cerca de 34 milhões de jovens entre 15 e 24 anos, mulheres e homens, em partes iguais, cerca de 81% vivendo em áreas urbanas (27,8 milhões), e 19% na zona rural (IBGE, Censo, 2000).

A SITUAÇÃO EDUCACIONAL DOS JOVENS PESQUISADOS

A pesquisa *Juventude Brasileira e Democracia* revela que a escola pública é a grande provedora da educação para os jovens. Dos 8 mil entrevistados, 86,2% declaram estudar ou terem estudado em escolas públicas na maior parte de sua trajetória escolar, enquanto apenas 13,7% eram provenientes de escolas privadas.

Tabela 1 – Nível de escolaridade, local de estudo e situação atual matrícula (em %)

Escolaridade			Onde estudou		Está estudando?	
Até Fundamental incompleto	Até Médio incompleto	Médio completo ou mais	Escola pública	Escola privada	Sim	Não
24,3	42,5	33,2	86,2	13,7	47,0	52,9

Fonte: Ibase; Pólis. *Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas*; pesquisa de opinião. Rio de Janeiro: Ibase, Pólis, 2005.

No que diz respeito ao grau de instrução, a pesquisa mostrou que a maior parte dos jovens entrevistados possui o ensino médio incompleto (42,5%), seguido dos que possuem o ensino médio completo ou mais escolaridade (33,2%) e ainda um percentual elevado de jovens que nem ao menos concluíram o ensino fundamental (24,3%).

As regiões metropolitanas de Recife, Belém e Rio de Janeiro apresentam precários indicadores educacionais, considerando a não-conclusão do ensino fundamental. A idade esperada de conclusão dessa etapa de escolarização é de 14 anos, assim, todos os jovens entrevistados já deveriam tê-la concluído. Em

relação ao ensino médio, os índices de conclusão são mais baixos em Salvador, Belém e Recife. São Paulo, Brasília e Belo Horizonte, ao contrário, são as regiões que apresentam, nos dois níveis de ensino, números mais favoráveis.

Tabela 2 – Jovens sem o Ensino Fundamental completo, por região metropolitana/DF (em %).

Regiões metropolitanas/DF	Jovens sem o Ensino Fundamental
Recife	37,2
Belém	33,5
Rio de Janeiro	30,5
Porto Alegre	28,2
Salvador	26,8
Distrito Federal	23,3
Belo Horizonte	21,8
São Paulo	16,7
Total das RMs	24,3

Fonte: Ibase; Pólis. *Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas*; pesquisa de opinião. Rio de Janeiro: Ibase, Pólis, 2005.

Tal dado revela a negação ao direito universal à escolarização, pois mais da metade dos jovens pesquisados está fora da escola, sem conseguir atingir a conclusão da educação básica. Esse dado justifica também os altos índices de defasagem idade/série presentes nas estatísticas brasileiras. Nesse sentido, vemos ainda um percentual elevado da população escolar jovem em defasagem idade/série de no mínimo dois anos, reforçando a necessidade de implementação de políticas públicas de correção de fluxo e/ou de jovens e adultos, com o objetivo de garantir o acesso àqueles que não tiveram a possibilidade de se escolarizar na chamada “idade própria”.

O nível de precariedade da relação dos jovens com a escola não minimiza a crença explicitada de que a educação é “a base de tudo”. Com as melhorias a serem alcançadas na educação, projeta-se também alcançar melhorias relacionadas ao trabalho e à cultura/lazer: “(...) acreditamos que a educação seja o principal, seja a base de tudo, porque com a educação a gente vai melhorar tanto o trabalho quanto a cultura e o lazer” (Rio de Janeiro)¹.

1. A pesquisa foi realizada através de um levantamento estatístico, por meio da ...

Quadro 1 – O que os jovens esperam na área da educação, por ordem de freqüência:

- Expansão do Ensino Médio
- Mais professores nas escolas
- Professores mais qualificados e melhor remunerados
- Melhores currículos, metodologias, material didático e mais atividades extras (passeios, visitas, palestras, laboratórios)
- Mais verbas/investimentos para a educação
- Melhores condições de funcionamento das escolas/
Preservação das escolas
- Mais oferta de cursos profissionalizantes de qualidade

Fonte: Ibase; Pólis. Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas; grupos de diálogo. Rio de Janeiro: Ibase, Pólis, 2005.

Essa educação a que a maioria dos jovens se refere é, principalmente, a escolar, em seus níveis fundamental e médio. As questões que se apresentam mais relevantes nessa esfera são a expansão do acesso ao ensino médio, a necessidade de ampliação dos quadros de professores das escolas, em especial das públicas, e também um maior investimento na qualificação docente. Nesse sentido, a formação dos professores surtiria mais efeito à medida que propiciasse novas estratégias de ensino.

Ao se referirem à formação de professores, os jovens demonstram um entendimento sobre a complexidade da questão, relacionando essa demanda com outras, tais como a valorização dos docentes, o que inclui um salário melhor e o incentivo, por parte do Estado, para que os professores possam “melhorar sua didática” ou, então, para que “estejam mais motivados” para o exercício do magistério, a fim de “despertar o interesse do aluno”. Também sugerem que a pouca qualificação dos professores e sua baixa remuneração trazem “danos para a educação”, uma

... aplicação de questionário em amostra do universo (8.000 jovens), buscando caracterizar o perfil dos jovens; em um segundo momento realizou-se um estudo qualitativo, baseado na metodologia Choice Work Dialogue Methodology – Grupos de Diálogo, em que 913 jovens, reunidos em 39 reuniões nas oito regiões onde se realizou a pesquisa, debateram sobre diferentes temas.

vez que os profissionais demonstram pouca motivação para realizar seu trabalho, imputando aos(às) estudantes a responsabilidade pela educação de baixa qualidade que recebem.

Ao mesmo tempo em que falam da baixa qualificação dos professores, os jovens valorizam a presença desse(a) profissional em seu processo de amadurecimento e crescimento: “o professor tem uma parcela muito importante, assim, na vida de qualquer pessoa” (Rio de Janeiro).

A falta de docentes nas escolas é percebida como causadora de profundos danos na vida dos estudantes, principalmente aqueles relacionados à sua vida futura e à inserção no mercado de trabalho: “tem muita gente que fica às vezes meses sem professores em matérias importantes e acaba terminando o segundo grau, assim, com uma grave deficiência de matérias, e aí fica mais difícil querer almejar vãos maiores, pra depois conseguir um emprego melhor” (Rio de Janeiro).

Entretanto, os jovens tecem críticas e comentam sobre frustrações em relação à escola

O que nós queríamos que mudasse era isso, que o Governo pudesse estar mais voltado para as escolas pra ver o que tá acontecendo nas nossas escolas (...), porque eu acho que nós estamos lá pra aprender, nós somos pobres, não temos condição de pagar, mas nem por isso devemos ser menos, ter menos que as outras pessoas. (Belém)

Vale ressaltar, também, que boa parte dos jovens demanda um tipo de relação humana e pedagógica diferente daquela que tem recebido. Parece que, no interior de algumas escolas, há choque entre culturas e gerações que se expressaria como desrespeito ao(à) aluno(a) como sujeito social e cidadão(ã) portador(a) de direitos. Desse modo, os jovens também demandam um “maior diálogo” e um “maior vínculo” entre eles, ou falam da necessidade de os professores “conhecerem melhor quem somos nós, os alunos”.

Quanto aos currículos adotados pelas escolas, à metodologia utilizada pelos professores, ao material didático e às atividades extras desenvolvidas, as falas dos jovens revelam outras preocu-

pações. Assim, afirmam que “as aulas são tradicionais e os professores não usam meios interessantes; faltam recursos, livros e aulas mais dinâmicas; faltam incentivos culturais.” (Porto Alegre).

A reivindicação dos jovens por mais investimentos e verbas em educação é seguida pelo reconhecimento de um “descaso” dos governantes em relação à área. Não se trata da iniciativa de um ou outro governo, mas há a percepção dos jovens em relação a um processo que se arrasta na história da educação e na história política do nosso país: a educação, como um direito social e um dever do Estado, não tem sido prioridade política.

As afirmações dos jovens sobre essas reivindicações remetem diretamente à precariedade das condições de funcionamento da escola, especialmente da escola pública. Eles partilharam suas experiências pessoais de inserção em escolas mal estruturadas, tanto do ponto de vista físico quanto pedagógico: “Não adianta a gente ir para a escola, e a escola estar caindo aos pedaços, você não tem prazer de ir pra aquela escola, a escola tá com a mesa, e você põe a mão e a mesa cai, você senta no chão e é capaz de deitar pra fazer a lição porque você não tem um ambiente pra isso” (São Paulo).

É necessário também destacar as referências dos jovens ao acesso à educação superior pública. Elas são, em geral, relacionadas à questão do número de vagas e de sua falta de condições para competir por elas no vestibular. Estes reivindicam, antes de tudo, o acesso à universidade. “Vou falar uma coisa que eu pensei há algum tempo: se eu tiver oportunidade de falar ao Presidente, a primeira coisa é a falta de oportunidades para o jovem entrar na universidade” (Recife). A inacessibilidade ao curso superior parece se constituir um grande entrave ao sonho da profissionalização ou do crescimento profissional e a todas as garantias que a ele estão associadas, ainda que imaginariamente. Percebe-se, ainda, nos depoimentos dos jovens, que a vaga no ensino superior a que os jovens se referem não é qualquer uma, mas sim a da universidade pública.

Relacionada à questão da democratização do acesso ao ensino superior, aparece, não sem polêmica, também a questão das

cotas para afro-descendentes e alunos egressos das escolas públicas. Mesmo com a garantia das cotas, os jovens consideram fundamental garantir as condições de sua permanência na universidade.

(...) não adianta apenas proporcionar cotas para alunos pobres, negros, índios, já que não teriam condições de arcar com os gastos que uma universidade gera, como, por exemplo: os livros e os materiais didáticos, as 'famosas xerox' que os alunos de universidades conhecem como funcionam, a alimentação e o transporte. Precisamos ter um apoio (Rio de Janeiro).

Ainda que difuso ou mal assimilado, é interessante verificar que o debate em torno das cotas já demonstra ter chegado até os principais sujeitos para quem estas foram pensadas. Trata-se de um sinal sobre a necessidade premente de um maior aprofundamento do debate em torno do assunto, sobretudo com aqueles que se constituem os maiores interessados.

A demanda por qualificação profissional e a referência direta aos cursos profissionalizantes foi um dos temas recorrentes, evidenciando uma forte percepção dos jovens de que a formação é um diferencial na disputa pelos empregos escassos. A pesquisa de opinião informa que 66,5% dos jovens entrevistados participam ou já participaram de algum tipo de atividade de natureza extra-escolar. A maior incidência de participação encontra-se em cursos de informática/computação (44,1%).

Reforçando esse quadro, e considerando que os cursos de informática/computação estão entre os mais procurados pelos jovens e entre os percebidos como necessários para a tentativa de algum tipo no mercado de trabalho, revelou-se também que somente 24,2 % dos jovens das classes D/E e 47,5%, da classe C, tinham acesso a computadores. O abismo que separa jovens de diferentes classes no que diz respeito à denominada inclusão digital evidencia as desigualdades quando há necessidade de uma base material para que o hábito de utilização de computadores se torne realidade. O dado revela, ainda, a pouca eficácia de políticas públicas que deveriam colocar à disposição dos jovens das demais classes, em especial as D/E, equipamentos de uso coletivo, seja em escolas, centros e associações comunitários

etc, seja propiciando linhas de crédito para que os jovens e suas famílias adquiram tal equipamento, dando um passo adiante na inclusão digital da maioria da população brasileira.

Há, ainda, diferenças regionais na distribuição do acesso a computador, com maior percentual de jovens com acesso nas regiões metropolitanas do Sudeste e do Sul e no Distrito Federal.

No que se refere ao acesso à internet, o quadro delineado anteriormente se agrava ainda mais. Dos jovens que acessam a internet, 50,6% se declararam brancos, enquanto entre os negros o percentual é de 33,6%. A grande maioria dos jovens pesquisados disse se informar sobre o que acontece no mundo (85,8%), no entanto, o meio através do qual acessam a informação são, prioritariamente, a televisão (84,5%), seguida por jornais e revistas impressos (57,1%) e pelo rádio (49%). Entretanto é pouco expressiva a participação dos jovens na produção de mídia, ainda estão situados na posição exclusiva de consumidores.

Tabela 3 – Percentual de jovens que declararam se informar (resposta múltipla e estimulada)

Meios através dos quais costumam se informar	Percentual de jovens
Televisão	84,50%
Jornais/ revistas escritos	57,10%
Rádio	49,00%
Amigos/ turma/ colegas de trabalho	28,00%
Internet	27,00%
Familiares	18,00%
Colegas de escola	15,00%
Professores	14,40%
Outras formas	4,40%
NS/NO	0,10%

Fonte: Ibase; Pólis. *Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas*. Rio de Janeiro: Ibase, Pólis, 2004.

A prática da leitura entre a juventude permanece como um desafio: 40,1% dos jovens entrevistados não haviam lido nenhum livro inteiro no ano da entrevista; 16,4% haviam lido 2 livros; 16%, de 3 a 5 livros; 14,7%, apenas 1; e 11,2%, 6 ou mais.

Tabela 4 – Livros completos lidos pelos jovens no ano da pesquisa (2004)

Número de livros lidos	Percentual de jovens
1	14,7
2	16,4
3 a 5	16
6 ou mais	11,2
Nenhum	40,1
NS/NO	1,4

Fonte: Ibse; Pólis. *Juventude brasileira e democracia*: participação, esferas e políticas públicas. Rio de Janeiro: Ibse 2004.

Há, no entanto, alguns aspectos a considerar. Dentre os jovens que compõem a amostra, as mulheres, por exemplo, lêem mais do que os homens: 17,7% delas leram de 3 a 5 livros, e 17,1%, 2 livros. Entre os homens, 14,3% leram de 3 a 5 livros, e 15,7%, 2. E, enquanto 35,7% das jovens mulheres não haviam lido qualquer livro em 2004, entre os homens jovens o percentual era de 44,6%. Entre os jovens que estavam estudando (47% dos entrevistados), 29,7% não leram livro(s); esse percentual sobe para 49,3% entre os 52,9% dos entrevistados que não estavam estudando.

A precariedade nas condições educacionais expostas na pesquisa apresentada nos remete diretamente à educação de jovens e adultos, isso porque, revela uma condição marcada por profundas desigualdades sociais. Nas classes de EJA estão os jovens reais, os jovens para os quais o sistema educacional deu as costas. Percebê-los significa a possibilidade de dar visibilidade a esse expressivo grupo que tem direito à educação, contribuindo para a busca de respostas a uma realidade cada vez mais aguda e representativa de problemas que perpassam o sistema educacional brasileiro.

Por fim, aqui foram apresentados alguns dados da pesquisa, mas pode-se afirmar que os jovens ouvidos, de um modo geral, expressam a necessidade de o governo e a sociedade civil os valorizarem, por meio de uma escuta qualificada e respeitosa. Como ressalta o pesquisador da juventude portuguesa José Machado Pais: “não há boas políticas públicas dirigidas à juventude sem um conhecimento da realidade à qual elas se dirigem”.³

3. Entrevista concedida aos Observatórios Jovem/UFF e da Juventude/UFMG em novembro de 2004. Disponível em: <www.uff.br/obsjovem>.

BIBLIOGRAFIA

IBASE; POLIS. *Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas; relatório final*. Rio de Janeiro: IBASE, POLIS, 2005.

IBGE. *Censo*, 2000. Brasília: IBGE, 2000.

_____. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios*, 2003. Brasília: IBGE, 2003.

CORTI, A. P. (Org.). *Relatório Final da Região Metropolitana de São Paulo*. In: IBASE; POLIS. *Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas; relatório final*. Rio de Janeiro: IBASE, POLIS, 2005.

COSTA, Ozanira Ferreira (org.). *Relatório Sintético dos Grupos de Diálogos: Região Metropolitana de Brasília*. In: IBASE; POLIS. *Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas; relatório final*. Rio de Janeiro: IBASE, POLIS, 2005.

DAYRELL, J. (Org.). *Relatório dos Grupos de Diálogo da Região Metropolitana de Belo Horizonte*. In: IBASE; POLIS. *Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas; relatório final*. Rio de Janeiro: IBASE, POLIS, 2005.

DE TOMMASI, L. (Org.). *Região Metropolitana do Recife*. In: IBASE; POLIS. *Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas; relatório final*. Rio de Janeiro: IBASE, POLIS, 2005.

FISCHER, N. B. (Org.). *Relatório qualitativo: Grupos de Diálogo da Região Metropolitana de Porto Alegre*. In: IBASE; POLIS. *Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas; relatório final*. Rio de Janeiro: IBASE, POLIS, 2005.

OLIVEIRA, J. R. de (Org.). *Relatório parcial dos Grupos de Diálogo da Região Metropolitana de Salvador*. In: IBASE; POLIS. *Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas; relatório final*. Rio de Janeiro: IBASE, POLIS, 2005.

RODRIGUES, S. (Org.). Relatório síntese da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. In: IBASE; POLIS. *Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas; relatório final*. Rio de Janeiro: IBASE, POLIS, 2005.

SILVA, L. Is. da C. (Org.). Relatório final da Região Metropolitana de Belém. In: IBASE; POLIS. *Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas; relatório final*. Rio de Janeiro: IBASE, POLIS, 2005.

EDUCAÇÃO E TRABALHO COMO PROPOSTAS POLÍTICAS DE EXECUÇÃO PENAL

Elionaldo Fernandes Julião

**Alfabetização
e Cidadania
n° 19**

Julho de 2006

Dos indivíduos que vivem encarcerados no Brasil hoje¹, estima-se que a reincidência entre adultos egressos penitenciários no Brasil atinja números alarmantes. São esses dados tão significativos que sugerem a reavaliação e, conseqüentemente, a “desinstalação” da atual “cultura da prisão”, ou seja, da idéia de que a verdadeira ressocialização só é obtida por meio da pena privativa de liberdade.

Como podemos observar, o simples encarceramento tem se mostrado ser insuficiente, sem um adequado programa *socioeducativo*, para recuperar efetivamente um número significativo de apenados, acarretando, com isso, um progressivo aumento de ônus para a sociedade, além de vir degradando em níveis extremamente dolorosos a condição humana desses sujeitos.

Como pesquisador e executor de políticas públicas nessa área, venho investindo na discussão que reflete sobre as políticas de *ressocialização* desenvolvidas no sistema penitenciário. Defendo a idéia de que necessitamos de estudos que contribuam para a constituição de um corpo teórico que possibilite compreender melhor a condição de trabalho e educação para o detento. Particularmente me debruço sobre a hipótese de que, no que concerne à ressocialização, a educação pode preponderantemente assumir papel de destaque, pois, além dos benefícios da instrução escolar e de formação social, o preso pode vir a participar de um processo de modificação de sua visão de mundo, contribuindo para a formação de senso crítico, melhorando o seu comportamento na vida carcerária.

Levantando algumas perspectivas e interrogações que emergem dos rumos que a política de execução penal vem seguindo na atualidade, com o objetivo de contribuir com a discussão sobre a política de execução penal brasileira, pretende-se, neste estudo, entre outras questões, debater qual o papel social da educação e do trabalho como proposta política para a execução penal no mundo moderno.

1. O Brasil encarcera a quarta maior população do mundo – aproximadamente 336.358 mil presos (DEPEN, 2005).

O PAPEL DO SISTEMA PENITENCIÁRIO COMO INSTITUIÇÃO DE CONTROLE SOCIAL NO MUNDO MODERNO

As Regras Mínimas para Tratamento dos Reclusos², aprovadas pelo Conselho de Defesa Social e Econômica da ONU, pelo menos no terreno programático, trazem a finalidade precípua da penitenciária, que seria utilizar a assistência educacional, moral e espiritual no tratamento de que se mostre necessitado o interno, de modo a lhe assegurar que, no retorno à comunidade livre, esteja apto a obedecer às leis.

Analisando a Lei de Execução Penal e o Código Penal dos países do Ocidente, bem como o seu discurso prisional predominante, podemos supor que o objetivo de recuperação é primordial, ainda que não se abandone a meta punitiva. Examinando, entretanto, os procedimentos disciplinares e os ditos “pedagógicos” dos seus presídios, evidencia-se a incompatibilidade entre os dois tipos de atribuições penitenciárias.

Segundo Foucault (2000, p.20), “as prisões não se destinam a sancionar a infração, mas a controlar o indivíduo, a neutralizar a sua periculosidade, a modificar as suas disposições criminosas”. Para alguns estudiosos, dentre eles Augusto Thompson, trabalhando com a idéia contrária à estabelecida ao sistema penitenciário, acreditam que “se adaptação à prisão não significa adaptação à vida livre, há fortes indícios de que adaptação à prisão implica em desadaptação à vida livre”.

Sensíveis a uma análise científica profunda, tais objetivos explicitados como finalidades do sistema penitenciário – punição e ressocialização – são passíveis de críticas e caracterizam-se por ações e metas completamente antagônicas, pelas quais se pensa em recuperar punindo.

A própria compreensão do conceito ressocialização por parte de alguns agentes operadores da execução penal, por exemplo, em uma avaliação superficial, sugere proximidade com o *sensu comum*. Em linhas gerais, trata-se de uma categoria bastante

2. Foram estabelecidas no I Congresso da ONU sobre Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente, em Genebra, no ano de 1955. Considera-se esse Congresso como o marco desta nova perspectiva – reabilitação – na história da execução penal mundial.

complexa, que não pode ser definida simplesmente como, por exemplo, reinserção social. Segundo Capeller (1985), o conceito *ressocialização* “surgiu com o desenvolvimento das ciências sociais comportamentais, no século XIX, e é fruto da ciência positivista do direito, refletindo com clareza o binômio ideologia/repressão” (p.129). Para essa autora, o discurso jurídico se apropria do conceito de *ressocialização* com o sentido de “reintegração social dos indivíduos, enquanto sujeitos de direito” e procura ocultar a idéia do castigo, obscurecendo “a violência legítima do Estado”.

Analisando este momento histórico mundial conflituoso que se instaura, refletindo sobre este debate, verificamos que o Estado vem optando claramente pela criminalização da miséria e o encarceramento maciço como complemento da generalização da insegurança salarial e social. Conforme Loïc Wacquant (2001)³, socializa-se entre os diversos países em diferentes continentes, internacionalizando-se paralelamente à ideologia econômica neoliberal da qual é a tradução em matéria de “justiça”, uma globalização de “políticas e técnicas agressivas de segurança *made in USA*”, importando-se como soluções mágicas para o crucial problema da violência criminal.

Diferentemente de toda uma atual proposta política e ideológica que envolve os indivíduos considerados portadores de patologias e distúrbios mentais, primando-se por um movimento antimanicomial⁴, em que se acredita que através do contato direto com a sociedade esses indivíduos verdadeiramente serão ressocializados, investe-se demasiadamente no afastamento do delinqüente de suas possíveis relações sociais, criando-se cadeias públicas e privadas em espaços distantes dos centros urbanos. (GARLAND, 1999).

Como podemos observar, estamos falando de um tema bastante complexo e que merece a nossa atenção, principalmente

3. Defensor da tese de que o Estado vem diminuindo as Políticas de Assistência Social e aumentando a Política de Execução Penal.

4. Movimento instituído nas últimas décadas que investe na desinstalação dos manicômios e criação de ambulatórios em hospitais para atendimento destes indivíduos.

necessitando de reflexões que venham abarcar um olhar interdisciplinar sobre as questões que envolvem os direitos humanos na sociedade contemporânea.

A POLÍTICA PÚBLICA DE EXECUÇÃO PENAL NO BRASIL

A política de execução penal implementada nos países do ocidente está centrada na valorização das penas privativas de liberdade, embora, em algumas regiões, também cresça a discussão sobre o investimento de programas de “penas alternativas”.

O Brasil, como membro do Conselho de Defesa Social e Econômica da ONU, pelo menos no campo programático, vem procurando seguir as determinações internacionais para tratamento de reclusos. Segundo alguns estudiosos do Direito Internacional, a Legislação Penal Brasileira é uma das mais avançadas do mundo.

Com a “desfederalização” da Execução Penal o sistema prisional brasileiro, a justiça e o seu sistema policial estão organizados em nível estadual de modo que cada governo tem certo grau de autonomia na introdução de políticas públicas de execução penal. Por isso, devido à diversidade cultural, social e econômica de cada cidade, a realidade penitenciária brasileira é muito heterogênea, variando de região para região, de estado para estado e, na maioria das vezes, de unidade penal para unidade penal⁵.

Acompanhando as discussões internacionais que envolvem a execução penal, vários estados vêm redefinindo a sua atuação junto ao sistema penitenciário. Muitos, como o Rio de Janeiro e o Rio Grande do Sul, por exemplo, em tese, estão propondo ações políticas que atualmente redefinem o seu quadro administrativo.

Atualmente, com a criação do Conselho Nacional de Secretários de Justiça, Administração Penitenciária e Direitos

5. Embora a realidade política e administrativa do sistema penal brasileiro seja diversa, em contraposição à realidade do seu interno penitenciário, é bastante homogênea. Em sua maioria são pobres, negros (afro-descendentes), com uma enorme defasagem na sua formação escolar, bem como estavam desempregados quando foram presos e viviam nos bolsões de miséria das cidades

Humanos, as experiências isoladas, pelo menos como proposta política, vêm sendo discutidas com mais freqüência e socializadas entre os estados.

A legislação penal brasileira está pautada sobre a égide “de que as penas e medidas de segurança devem realizar a *proteção dos bens jurídicos e a reincorporação do autor à comunidade*”⁶. Portanto, a aplicação da Lei de Execução Penal – LEP tem por objetivo, segundo o seu Art. 1º, duas ordens de finalidades: “(...) reprimir e prevenir os delitos, e a oferta de meios pelos quais os apenados e os submetidos às medidas de segurança venham a ter participação construtiva na comunhão social.”⁷

Promulgada para tal fim, a LEP suscita várias discussões e interpretações. O Direito Penal brasileiro se divide em duas correntes de juristas com idéias e perspectivas distintas — uns, mais conservadores, privilegiando a pena privativa de liberdade, acreditam que a sanção penal deve significar sofrimento só possível com a perda de liberdade e que, somente enclausurando os delinqüentes, a sociedade estará livre dos males sociais causados por eles. Defendem que a solução para acabar com a violência está no endurecimento da lei e na aplicação de penas severas para os mais violentos.

Outros, descrentes de que a severidade da pena imposta tenha eficácia preventiva e/ou reabilitadora, discutem a necessidade de criação de meios e métodos alternativos ao simples encarceramento. A criminalidade, segundo eles, nunca foi resolvida com a repressão dura. A pena de reclusão está superada como forma de reeducação.

Uma outra corrente vem crescendo, nas últimas décadas, com muita força à margem destas duas, principalmente em alguns países da América Latina, como Argentina, Chile, Colômbia e México, defendendo um “Direito Alternativo”, repudiando a visão tradicional positivista acrítica do Direito, cuja racionalidade se centra em “começar e findar na lei”.

6. Código de Processo Penal, p. 118 (grifo do autor).

7. Idem.

Acreditando que “não existe o crime enquanto fator social e quem cria o crime é a lei”, o direito alternativo *stricto sensu* atua no Direito Penal propondo que o delito não seja analisado simplesmente no ângulo da norma, mas sim no contexto em que se insere o fato na norma, sugerindo a valorização da história do fato na sua análise. Cientes de que o Direito Penal tradicional é excluyente, propõem trabalhar sobre um direito penal mínimo, priorizando o Direito Civil sobre o Direito Penal.

Em suma, estamos diante de dois parâmetros filosóficos para uma política legislativa penal: um, centrado na valorização da responsabilidade individual sobre o fato social, e outro, oposto, priorizando o indivíduo nas suas relações histórico-sociais.

A EDUCAÇÃO E O TRABALHO COMO POLÍTICAS PÚBLICAS DE EXECUÇÃO PENAL NO SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO

Em qualquer parte do mundo ocidental, quando se fala em propostas de “programas de ressocialização” para a política de execução penal, pensa-se em atividades laborativas e de cunho profissionalizante bem como atividades educacionais, culturais, religiosas e esportivas.

Conforme o Art. 83 da Lei de Execução Penal brasileira, todo “estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva”.

A história da penologia mundial está centrada sobre a idéia de punição, e o trabalho é um dos seus principais baluartes⁸. Durante muito tempo acreditou-se que somente banindo o ócio se “reformulariam” os delinquentes. A vagabundagem ainda é tida pela sociedade como das mais desprezíveis características do homem.

Educação e trabalho são duas importantes categorias que permeiam toda a discussão sobre programas de “ressocialização” no sistema penitenciário. Sempre foram vistos de formas diferentes. Enquanto uns – a grande maioria – valorizam o

8. O trabalho prisional como técnica de correção não é idéia nova. No século XVI, diversos países europeus já se utilizavam dessa estratégia (LEMGRUBER, 1999).

trabalho como proposta de programa de “ressocialização”, outros valorizam a educação. Hoje, há um outro grupo que acredita que a educação e o trabalho devem estar articulados.

Durante muitos anos prevaleceu a idéia de que somente através da ocupação profissional do interno se conseguiria verdadeiramente a sua reinserção social. Tanto é que a Legislação Penal brasileira vigente só reconhece a remição de parte da pena através do trabalho⁹. A partir de discussões implementadas por alguns criminologistas, passa a existir um movimento que tenta reconhecer que “a postulação de remição de pena pelo estudo também se mostra juridicamente possível”. A prática da remição pelo ensino, embora não esteja prevista na Lei de Execuções Penais, já vem sendo implementada em alguns estados. O Rio Grande do Sul, assim como o Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, entre outros, já a adotam há tempos à base de um dia de pena por dezoito horas de estudo¹⁰.

Embora tenhamos uma visão contemporânea sobre o papel do trabalho na relação social, dentro do sistema penitenciário nos países ocidentais, pela prática que podemos observar, o trabalho satisfaz unicamente o objetivo de “diminuir os custos operacionais” e de “manter o preso ocupado, evitando o ócio, desviando-o da prática de atividades ilícitas, funcionando neste caso como uma espécie de ‘terapia ocupacional’” (LEMGRUBER, 1999, p.135).

O trabalho prisional no Brasil, contrariando as determinações legais da Lei de Execuções Penais, não remunera adequadamente¹¹; não cumpre condições básicas de trabalho como higiene, segurança e equipamentos adequados; bem como não garante tampouco seguro contra acidentes trabalhistas.

9. Art. 126 da Lei 7.210/84.

10. Através de um acordo tácito de interpretação da Lei de Execuções Penais, os juizes titulares das Varas de Execuções Penais de algumas regiões postulam a possibilidade de remição pelo estudo.

11. O trabalho do preso, não sujeito ao regime da Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT, “será remunerado, mediante prévia tabela, não podendo ser inferior a três quartos do salário mínimo” (LEP, Art. 28).

Compreendido como “dever social e condição de dignidade humana”, o trabalho, segundo a LEP, “terá finalidade educativa e produtiva”, sendo obrigado ao condenado à pena privativa de liberdade como mecanismo de compensação social, na medida de suas aptidões e capacidade¹². Nesse sentido, como se pode evidenciar no cotidiano da gestão carcerária brasileira, o sistema de ocupação laborativa no cárcere descumprê as determinações básicas legais estabelecidas para a execução penal, não havendo oferta para todos; funciona como garantia de privilégio para uns poucos eleitos pelos agentes operadores da execução penal.

A atual legislação penal brasileira prevê que a “assistência educacional” compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do interno penitenciário. Institui como obrigatório o ensino fundamental, integrando-se no sistema escolar da unidade federativa. Já o ensino profissional deverá ser ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Em atendimento às condições locais, institui que todas as Unidades deverão dotar-se de uma biblioteca provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos e que, devido à abrangência e particularidade da questão, as atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, instalando escolas ou oferecendo cursos especializados.

O tema educação, por exemplo, é interpretado na Lei de Execução Penal distintamente pelos diversos estados. Enquanto uns vêm investindo na implementação de ações e políticas de incentivo à educação como prática na execução penal, outros, pouco ou quase nada fazem nessa direção.

Em linhas gerais, a questão da educação como “programa de ressocialização” na política pública de execução penal é um assunto ainda nebuloso. Reduzidas são as discussões que vêm sendo implementadas nessa direção. Poucos são os estados que vêm reconhecendo a sua importância no contexto político da prática carcerária.

Verifica-se que as Unidades Penais ainda não possuem ações regulares de ensino, posto que o maior interesse dos internos

12. Art. 31 da LEP.

penitenciários está diretamente nas atividades laborativas que, além do ganho financeiro, oferecem a possibilidade do abatemento de parte da pena.

Conforme Julita Lemgruber (1999), a existência de ações educacionais não é garantia da presença dos internos, porque

a escola, que teoricamente seria um veículo de mobilidade social, não surte os efeitos esperados. Currículos tradicionais, aliados a um quadro de professores que aparentemente não estão treinados para o desempenho de suas tarefas, jamais provocarão atitudes positivas por parte dos internos.

Reconhecidamente, como atividades educacionais, poucas são as experiências que vêm se consolidando ao longo dos anos no país. Uma das poucas experiências exitosas é a do Rio de Janeiro que, há mais de trinta anos, vem implementando ações educativas regularmente nas suas Unidades Prisionais através de convênio com a Secretaria de Estado de Educação. Os outros estados possuem ações isoladas e muitas vezes não institucionalizadas. São geralmente projetos de curta duração e com atendimento reduzido. Muitos não conseguem tampouco cumprir o que determina a Lei de Execução Penal, ou seja, o oferecimento do ensino fundamental para seus internos penitenciários.

A opção por tirar uma grande massa da população carcerária que está na ociosidade, colocando-a em salas de aula, não constitui privilégio – como querem alguns –, mas proposta que atende os interesses da própria sociedade.

Felizmente, embora tarde, inicia-se no país uma reavaliação do papel desempenhado pela educação como prática de “ressocialização” no programa político público de execução penal, pelo qual se equipara o ensino ao trabalho, instituindo a remição da pena também pelo estudo. Os Ministérios da Educação e da Justiça, reconhecendo a importância da educação para este público, iniciou em 2005 uma proposta de articulação nacional para implementação de Programa Nacional de Educação para o Sistema Penitenciário, formulando as suas Diretrizes Nacionais. A referida proposta, com o apoio da UNESCO culmina em 2006 com o Primeiro Seminário Nacional de Educação para o Sistema Penitenciário.

O tema educação e trabalho como proposta de inclusão social para detentos e egressos do sistema penitenciário, ainda pouco explorado pelos estudiosos, está a exigir pesquisas e reflexões, mormente no que se refere às alternativas de trabalho e educação para qualificar um contingente de pessoas tão heterogêneo tanto do ponto de vista sociocultural quanto educacional. É com a certeza da maior relevância da discussão que denunciamos a carência de investigação sobre o assunto.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. *Código de Processo Penal*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. *Regras mínimas para o tratamento do preso no Brasil*. Brasília: Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, 1995.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 21. ed. ampl. São Paulo: Saraiva, 1999.

BREITMAN, M. I. R. *Mulheres, crimes e prisão: o significado da ação pedagógica em uma instituição carcerária feminina*. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CAPELLER, W. O Direito pelo avesso: análise do conceito de ressocialização. *Temas IMESC: Soc. Dir. Saúde*. São Paulo: v. 2, n. 2, p. 127-134, 1985.

COYLE, A. *Administração penitenciária: uma abordagem de Direitos Humanos; manual para servidores penitenciários*. Londres: Internacional Centre for Prison Studies, 2002

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2000

GARLAND, D. As contradições da “Sociedade Punitiva”: o caso Britânico. *Revista de Sociologia e Política*. Curitiba: n. 13, p. 59-80, nov. 1999.

LEMGRUBER, J. *Cemitério dos vivos: análise sociológica de uma prisão de mulheres*. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1999.

PASSOS, J. O. B. dos. *Educação como meio de ressocialização do condenado à pena privativa de liberdade*. Pelotas: EDUCAT, 2000.

THOMPSON, A. *A questão da penitenciária*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

WACQUANT, L. *As prisões da miséria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

A DIVERSIDADE NA POLÍTICA PÚBLICA



**Alfabetização
e Cidadania
nº 19**

Julho de 2006

"VAMOS JOGAR A TARRAFA..." A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PESCADORES

Maria Luiza Tavares Benício

Mestre em Educação pela UFF, membro do NEAd Raízes
Comunitárias (Núcleo de Educação de Adultos da PUC-Rio) e
do Sapé (Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação)

Renato Pontes Costa

Mestre em Educação Brasileira pela PUC-Rio, membro do NEAd Raízes
Comunitárias (Núcleo de Educação de Adultos da PUC-Rio) e
do Sapé (Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação)

**Alfabetização
e Cidadania
n° 19**

Julho de 2006

INTRODUÇÃO

Na história do trabalho humano, a pesca talvez seja uma das atividades mais antigas. Mesmo hoje, em tempos de globalização, ainda que sofrendo os efeitos desastrosos do descuido do homem com o planeta, à espreita da extinção, esta atividade se mantém envolta por um encantamento que remonta aos tempos bíblicos. A pesca guarda histórias de mistério, fé e fartura protagonizadas por gente simples, dotada de uma sabedoria e de uma dignidade construídas com coragem e trabalho árduo. Porém, hoje, mais que o encantamento, os pescadores guardam histórias de desencanto, desesperança, lutas e desafios para manter viva a sua atividade, para continuarem a alimentar suas famílias com o seu nobre, mas espoliado trabalho.

Este texto procura apresentar o setor e o público que o constitui, identificando-o como um dos campos de atuação e de desafios para a Educação de Jovens e Adultos e, ao mesmo tempo tornar explícitas as políticas propostas para o setor e as ações organizativas dessa categoria.

PESCADORES – QUEM SÃO ELES?

Inicialmente é preciso apresentar com clareza os sujeitos de quem estamos falando, pois, no senso comum, pescador é pescador. É tudo a mesma coisa. Mas o sujeito do qual nos aproximamos ao escrever este texto, refere-se a uma categoria não muito conhecida, mas de grande importância para o setor pesqueiro. Trata-se dos pescadores artesanais, uma atividade que se contrapõe àquela realizada por grandes embarcações em alto mar. Diegues (1988) apresenta uma definição interessante para a pesca artesanal. Segundo ele:

(...) consideramos a pesca artesanal como aquela que os pescadores autônomos sozinhos ou em parcerias participam diretamente da captura, usando instrumentos relativamente simples. A remuneração é feita pelo sistema tradicional de divisão da produção em ‘partes’, sendo o produto destinado preponderantemente ao mercado. Da pesca retiram a maior parte de sua renda, ainda que sazonalmente possam exercer

atividades complementares. No entanto, eles se distinguem dos pescadores/agricultores ou de subsistência, cuja atividade principal é a agrícola e pescam principalmente para o consumo familiar.

Os pescadores artesanais poderiam ser identificados na cadeia produtiva como “os mais fracos”, porque não detêm nem o poder econômico nem o aparato tecnológico que o setor empresarial da pesca domina. Trata-se de um trabalho árduo que exige resistência e paciência, além de uma técnica e uma sabedoria muito próprias. Em tempos de maior dispersão, pensou-se que a pesca artesanal fosse uma atividade em extinção, porém os números mostram o contrário: “hoje, 50% do 1 milhão de toneladas de pescado produzido por ano no Brasil, é oriundo da pesca artesanal”¹, o que basta para reconhecer o potencial dessa categoria na produção nacional.

O número de pescadores artesanais existentes no Brasil não é muito preciso. Fala-se em cerca de 1 milhão de trabalhadores em todo o país, porém o número de pescadores artesanais profissionais, isto é, aqueles que possuem registro no órgão federal competente é de apenas 500 mil. Se a quantidade de pescadores no Brasil é grande, os dados sobre a escolaridade desse público não ficam atrás: “cerca de 79% dos trabalhadores são analfabetos ou têm baixa escolaridade. Pelo menos 48% dos mais de 100 mil trabalhadores que receberam o Seguro Defeso² em 2004 são comprovadamente analfabetos.”³

Uma outra característica importante da pesca artesanal é a presença de mulheres. A participação feminina no beneficiamento do pescado, e mesmo nas atividades pesqueiras, é uma realidade que precisa ser considerada.

Há muito ainda que se conhecer do público e dessa área produtiva se pensamos na parcela de responsabilidade da EJA com os segmentos excluídos da população brasileira. Não se

1. VALENTE, J. *Conferência propõe transformação da secretaria em ministério*. Disponível em: <<http://agenciacartamaior.uol.com.br>>. Acesso em: 30 mai.2006.

2. O Seguro defeso é uma espécie de "salário" que os pescadores recebem do governo nos períodos de reprodução de algumas espécies, quando ficam proibidos de trabalhar.

3. Disponível em: <<http://200.198.202.145/seap/pescando/noticias/nt0002.htm>>. Acesso em: 30 mai. 2006.

trata tão somente de conhecer quantos eles e elas são, mas quem são eles e elas; a diversidade das atividades que realizam; as questões e desafios que configuram essa área produtiva.

À necessidade de ampliar e consolidar a organização política dos pescadores artesanais soma-se o desafio de se pressionar o poder público a formular políticas que levem em conta as questões que unificam estes trabalhadores. Ao mesmo tempo em que considerem os diagnósticos das regiões e dos ecossistemas onde essas atividades acontecem. Há que se considerar, por exemplo, a especulação imobiliária e a expulsão dos pescadores daquelas comunidades litorâneas onde o turismo desponta como atividade econômica empresarial. Cada região e cada ecossistema apresentam características e demandas próprias. Nas comunidades onde os pescadores estão mais organizados e conseguem pressionar o poder público a se fazer mais presente, a qualidade de vida e as perspectivas para o futuro parecem ser mais animadoras.

Uma outra questão que se descortina no trabalho dos pescadores artesanais é a relação que eles estabelecem com o meio ambiente. Os desastres ambientais causados pela ação predatória dos homens sobre a natureza, motivo cada vez mais freqüente de denúncia pela mídia, têm pressionado governos e sociedade organizada a discutirem a questão ambiental como prioridade no mundo inteiro. Talvez sejam os pescadores artesanais o alvo primeiro dessa grande ameaça. São eles os que vêm sofrendo os efeitos danosos dos desastres ambientais. O desmatamento e assoreamento dos rios, a poluição das águas dos mares, rios e lagoas causados pela ação irresponsável e criminosa dos cidadãos comuns, dos governos e das empresas têm como conseqüência o extermínio da vida marinha e da atividade pesqueira em muitas regiões desse nosso país tão litorâneo e fluvial. A questão ambiental para o pescador é uma questão de vida ou de morte agora. Não dá para esperar.

HISTÓRIA DA PESCA ARTESANAL NO BRASIL

Para entendermos então o panorama político da pesca artesanal no Brasil e assim melhor reconhecer os sujeitos que

o compõem, apresentamos uma breve contextualização histórica.

A organização dos pescadores artesanais ao longo dos tempos retrata uma história marcada pela exploração e pela marginalização. Segundo o livreto: *Da opressão para a liberdade – pescadores em luta* (s.d.), produzido pelo CPP – Conselho Pastoral dos Pescadores, essa exploração começa ainda no período colonial, quando, “no século XVI, o governo de Portugal introduziu o dízimo do pescado. De cada dez peixes, o pescador tinha que entregar um [à coroa portuguesa]”. Mais tarde, já no início do Brasil Imperial, os pescadores eram recrutados pela Marinha de Guerra, muitas vezes até de forma violenta.

A primeira forma de regulamentação dessa categoria aconteceu, segundo a cartilha acima citada, em 1845, quando foram criadas as Capitânicas de Portos e Costas. Naquele período os pescadores eram cadastrados e obrigados ao recrutamento na Marinha de Guerra. A partir de 1919, foram criadas as primeiras Colônias de pescadores, cujas finalidades eram: “a nacionalização”, “a defesa nacional” e a “industrialização da pesca”. As Colônias funcionavam como instrumento da Marinha e tinham nos pescadores um alvo privilegiado porque esses homens conheciam os “segredos da costa e da navegação” e eram “resistentes à dura vida do mar”.

O mesmo livreto diz que já naquela época o comandante Frederico Vilar fundou escolas para pescadores em todas as Colônias existentes. Essas escolas tinham a intenção de ensinar a ler, a escrever e a realizar as quatro operações matemáticas, mas, além disso, ocupavam-se também em ensinar a disciplina militar.

Em dezembro de 1942 foi criada a Comissão Executiva da Pesca – CEP, em substituição às Federações Estaduais, que passou a organizar os pescadores em cooperativas. A CEP obrigava os pescadores a entregarem todo o resultado de seu trabalho a essas cooperativas que controlavam toda a produção nacional. Essa Comissão durou apenas três anos, e com a queda de Getúlio Vargas em 1945 todas as cooperativas foram fechadas. Somente em 1950 o governo federal retoma

a organização dos pescadores a partir do Ministério da Agricultura, reeditando a Confederação Nacional dos Pescadores, as Federações Estaduais e as Colônias de Pesca através de um novo estatuto, mas que pouco se distinguia dos estatutos anteriores. A partir de 1964, a maioria das Federações e Colônias são colocadas sob intervenção do Estado.

Na contramão dessa história que tem como marca o braço do poder público impondo formas de organização para esses trabalhadores, também se evidenciam as lutas dos pescadores. Na década de setenta, eles começam a se organizar e aos poucos vão conquistando a direção das colônias. Esse movimento não é tranqüilo, muitas de suas lideranças são ameaçadas e mortas. Mas o movimento resistiu e foi se espalhando por todo o país até que, em 1985, a Confederação Nacional convocou a “Constituinte da Pesca”. Dessa mobilização resultou um projeto de lei que apontava para uma reforma total do sistema até então vigente na organização dos pescadores. Esse documento apontava os seguintes princípios: “liberdade de associação; autonomia das Colônias; independência do Poder Público; assembléia geral do órgão realmente soberano; Federações e Confederação como órgãos de apoio e não de fiscalização e intervenção” (*ibidem*, p.41).

Esse projeto de lei integrou a Constituição Federal de 1988, que passou a ser marco na história dos pescadores no Brasil. A partir daí as Colônias passam a ter a mesma legitimidade dos sindicatos representativos das categorias de trabalhadores⁴.

Apesar das conquistas políticas dos últimos tempos, a categoria dos pescadores artesanais ainda se encontra bastante dispersa. Os órgãos de representação da categoria, como as Colônias, por exemplo, ainda são olhados com muita desconfiança pelos pescadores. Isso talvez seja um reflexo da repressão que marcou o surgimento e a história das Colônias.

4. Sobre essa questão o Conselho Pastoral dos Pescadores – CPP elaborou um livreto: CONSELHO PASTORAL DOS PESCADORES. *Colônia de Pescadores com o mesmo poder de sindicato*. Recife: CPP, s.d.

A HISTÓRIA MAIS RECENTE

Em 2003, o governo federal cria a Secretaria Especial de Aqüicultura⁵ e Pesca – Seap vinculada diretamente à Presidência da República. A pesca passa então a ter um lugar na organização política e a demarcar seu espaço como categoria de relevância nacional.

Desde sua criação, a Seap tem procurado implementar e incentivar ações de educação e de organização dos pescadores. No âmbito da educação foi criado, em 2003, o Programa Pescando Letras, direcionado à alfabetização dos pescadores. No mesmo ano foi realizado um Curso de Formação de Formadores, que reuniu pessoas com diferentes inserções na área da pesca e da educação. Essas pessoas seriam articuladoras das ações de alfabetização em seu estado. O curso aconteceu no Rio de Janeiro, e dele resultou uma publicação chamada “Rede de Saberes”, uma revista que sistematizava essa experiência de formação e apontava elementos para a construção de uma metodologia de alfabetização para comunidades pesqueiras. A estratégia da Seap naquele momento era de confiar, a cargo de uma ONG, o trabalho de alfabetização de pescadores artesanais em todo o território nacional. O grande projeto idealizado no período, que pretendia alfabetizar setenta mil pescadores no espaço de um ano, não conseguiu se efetivar.

No âmbito da organização, ainda em 2003, a Seap convocou a I Conferência Nacional de Aqüicultura e Pesca. Essa Conferência é um marco na história da pesca artesanal no Brasil, pois foi a primeira vez que os pescadores foram chamados para pensar e discutir os rumos dessa atividade profissional. Nessa Conferência, a alfabetização foi colocada como prioridade para o setor pelos mais de mil delegados vindos das diferentes regiões do país.

No final de 2004, a Seap reorienta suas estratégias políticas e propõe um novo caminho para a educação dos pescadores. A idéia agora era de se fazer uma aproximação com a Secretaria

5. O termo "Aqüicultura" é usado para designar a atividade referente ao cultivo de espécies aquáticas, como: camarões, mariscos, ostras, entre outros.

de Educação Continuada Alfabetização e Diversidades – Secad, para integrar as comunidades pesqueiras como uma das áreas de atuação do Programa Brasil Alfabetizado. Os escritórios da SEAP nos estados estimulariam as administrações municipais, de cidades onde havia comunidades pesqueiras, a encaminharem projetos para o Programa Brasil Alfabetizado, contemplando turmas específicas de pescadores artesanais; uma ação integradora, portanto. Nesse contexto uma das primeiras providências foi a elaboração de uma proposta pedagógica própria para o Programa Pescando Letras. O SAPÉ – Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação, foi convidado para elaborar essa proposta: um documento que orientasse as ações de alfabetização e educação continuada dos pescadores e aqüicultores de todo o país.

Em continuidade aos esforços de manter um diálogo constante com o setor pesqueiro e investir na organização dessa categoria, a Seap realiza, em 2005, a II Conferência Nacional de Aqüicultura e Pesca, em Luiziana, GO, com a participação de mais de 2.000 pescadores, escolhidos em 27 conferências estaduais ao longo de 2005. Nessa conferência foram aprovadas mais de duzentas proposições, dentre elas: a ampliação do acesso a direitos sociais; mais recursos para a pesca artesanal; mais agilidade no licenciamento ambiental e ampliação do programa de subvenção do óleo diesel; a mobilização das mulheres que realizam trabalhos complementares à pesca, e que na legislação ainda não são consideradas pescadoras; além da criação, na estrutura do MEC, de uma Coordenação Geral de Pesca Artesanal, nos moldes das coordenações já existentes como: Educação do Campo, Educação Ambiental, Educação Escolar Indígena, entre outras.

UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA OS PESCADORES ARTESANAIS

“Antes, nunca reuniram o pescador para saber o que o pescador quer.”⁶ (João Avelino Neto)

6. João Avelino Neto, pescador da delegação de Goiás, durante a II Conferência Nacional de Pescadores e Aqüicultores.

A educação de jovens e adultos pescadores sozinha certamente não vai resolver os problemas desta área. Entretanto a contribuição possível e necessária da educação consistirá em praticar um currículo que inclua a história e a discussão das questões que afligem estes trabalhadores, possibilitando que eles se apropriem dos conhecimentos científicos disponíveis sobre o setor e da dimensão política dos problemas que enfrentam. Esses conhecimentos, contudo, precisam dialogar com os saberes práticos que os pescadores construíram ao longo de sua vida. Valorizar a produção dos saberes da experiência é fundamental se o que pretendemos é construir uma nova relação entre homens e natureza, que signifique maior sustentabilidade e maior qualidade de vida para essas pessoas.

Sendo assim, a alfabetização de jovens e adultos do setor pesqueiro não pode se contentar com pouco, ou fazer uma educação puramente livresca, modelada pela tradição escolar. Ela precisa alfabetizar além das letras. Precisa ser uma formação cujos conhecimentos produzidos possam se tornar ferramentas para os pescadores nas suas ações de organização e intervenção na sua realidade local.

A proposta pedagógica do Programa Pescando Letras, parte desses princípios e, longe de se apresentar como um guia curricular fechado, apresenta como desafios aos estados e municípios elaborarem as suas próprias propostas considerando as peculiaridades e as demandas de cada região e dos ecossistemas locais.

A proposta traz um posicionamento teórico-metodológico que se formula a partir de subsídios das concepções teóricas produzidas ao longo da história sem desprezar, no entanto, as contribuições das experiências acumuladas na área. Sendo assim, os conceitos, os sentidos, tempo e usos da escrita e da leitura são ressignificados, considerando-se o contexto dos sujeitos pescadores artesanais e a educação continuada como um direito garantido na legislação.

Uma outra questão bastante específica e complexa do setor que tem destaque na Proposta é a questão do *tempo*. Há que se

considerar ainda, que a educação voltada para trabalhadores na atividade pesqueira precisa ser pensada para espaços e tempos diferenciados daqueles em que estamos habituados a navegar. O tempo do pescador não é o tempo daqueles que vivem e trabalham em terra firme. O tempo do pescador é marcado pelos ventos e pelas marés. Tem a ver com as luas. Pensar a EJA para esse público é pensar professores, espaços e tempos de aula diferenciados e muito mais flexíveis do que aqueles que conhecemos.

A Proposta aponta sugestões para a prática pedagógica do dia-a-dia e apresenta como alternativa, a organização do currículo a partir dos temas: *identidade, vida em comunidade, tempo, atividade pesqueira e aquícola e organização dos pescadores*. Propõe que a Questão Ambiental, mais que um conteúdo ou um tema, esteja presente no currículo permanentemente, atravessando todas as temáticas sugeridas.

A Proposta discute também princípios e possibilidades para a formação inicial e continuada dos alfabetizadores como condição para o confronto entre as experiências, os conhecimentos acumulados na área e a produção coletiva de novos conhecimentos – uma dinâmica de formação que confere aos alfabetizadores em permanente processo de formação a condição de sujeitos da história.

Por fim, a construção dessa proposta reflete duas preocupações fundamentais: a primeira é reconhecer a importância e as especificidades desse público e, com isso, afirmar a necessidade de se pensar numa educação apropriada para os pescadores. A segunda implica dizer que a responsabilidade de pensar e realizar essa educação é coletiva: do poder público, dos professores, alunos e estados e municípios.

Se queremos que a alfabetização ajude a mudar a vida do pescador, ela não pode ser apenas um começo, aquela que ensina a juntar letras e escrever o nome. Ela precisa ser muito mais do que isso. Precisa ser uma alfabetização que ajude a formar pescadores leitores do mundo e dos livros. Não podemos, conformá-la aos modelos impostos pelos sistemas. Do mar é possível soprar um vento novo...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONSELHO PASTORAL DOS PESCADORES. *Da opressão para a liberdade: pescadores em luta.* . Recife: CPP, s.d.

DIEGUES, C. A. A pesca artesanal no litoral brasileiro: cenários e estratégias para sua sobrevivência. *Revista Proposta: Experiências em Educação Popular*, a. 13, n 38, set. 1988.

_____. *Pescadores artesanais: entre o passado e o futuro.* Rio de Janeiro: FASE, 1988.

PRIMEIRA CONFERÊNCIA NACIONAL DE AQUICULTURA E PESCA. Disponível em: <<http://200.198.202.145/seap/conferencia/conferencia.htm>>.

PROGRAMA PESCANDO LETRAS. *Proposta pedagógica para alfabetização de pescadores e pescadoras profissionais e aqüicultores e aqüicultoras familiares.* Disponível em <<http://200.198.202.145/seap/pescando/pdf/ProgramaPescandoLetras.pdf>>

REDE DE SABERES. *Alfabetização de pescadores artesanais: informações, reflexões e pistas metodológicas na formação de educadores.* Brasília, DF: Ministério do Trabalho e Emprego, 2004. Disponível em: <<http://200.198.202.145/seap/pescando/publicacoes.htm>>

SEGUNDA CONFERÊNCIA NACIONAL DE AQUICULTURA E PESCA. Disponível em: <<http://200.198.202.145/seap/conferencia/conferencia.htm>>.

**Alfabetização
e Cidadania
nº 19**

Julho de 2006

DÉCADA DA ALFABETIZAÇÃO



**Alfabetização
e Cidadania
nº 19**

Julho de 2006

A DÉCADA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A ALFABETIZAÇÃO: EDUCAÇÃO PARA TODOS *

*Plano de Ação Internacional; Implementação da Resolução n° 56/116,
da Assembléia Geral. Relatório do Secretário-Geral da ONU*

*UNESCO. *Alfabetização como liberdade*. Brasília: UNESCO, MEC, 2004

**Alfabetização
e Cidadania
n° 19**

Julho de 2006

RESUMO

O Secretário-Geral, por meio do presente documento, encaminha o relatório do Diretor-Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), de conformidade com a Resolução nº 56/116 da Assembléia-Geral, de 19 de dezembro de 2001, intitulada “A Década das Nações Unidas para a Alfabetização: Educação para Todos”. O relatório apresenta o Plano de Ação da Década das Nações Unidas para a Alfabetização: Educação para Todos, consistindo de recomendações para o sucesso da implementação dessa Década.

Em sua Resolução nº 56/116, a Assembléia Geral proclamou o período entre 2003-2012 como a Década das Nações Unidas para a Alfabetização, com o objetivo de levar educação a todos. Nessa Resolução, a Assembléia levou em conta a proposta preliminar e o plano para uma Década das Nações Unidas para a Alfabetização (A/56/114 e Ad. 1 – E/2001/93 e Ad. 1), que havia sido solicitado por ela, por meio da Resolução nº 54/122, decidindo que a UNESCO deveria assumir o papel de coordenação, no incentivo e na catalisação das atividades em nível internacional no âmbito da Década.

A minuta do Plano de Ação foi desenvolvida de conformidade com o parágrafo 11 da Resolução nº 56/116, no qual a Assembléia Geral solicitou ao Secretário-Geral que, em cooperação com o Diretor-Geral da UNESCO, coletasse junto aos governos e às organizações internacionais afetas à questão comentários e propostas sobre o plano preliminar para a Década, de modo a desenvolver e executar um plano de ação direcionado e pragmático, a ser submetido à Assembléia em sua quinquagésima sétima sessão.

INTRODUÇÃO

A Assembléia Geral, em sua quinquagésima sexta sessão, adotou a Resolução nº 56/116, intitulada “Década das Nações Unidas para a Alfabetização para Todos”, na qual proclamou o período entre 2003-2012 como a Década das Nações Unidas para a Alfabetização, com o objetivo de levar educação a todos. A proposta de uma Década das Nações Unidas para a Alfabetização

foi apresentada na quinquagésima quarta sessão da Assembléia (ver Resolução nº 54/122), endossada na mesa-redonda reunida no Fórum Mundial de Educação, realizado em Dacar, em 2000, e reiterada pela Assembléia, em sua sessão especial, realizada em Genebra, em 2000. A proclamação da Década das Nações Unidas para a Alfabetização pela Assembléia, em sua quinquagésima sexta sessão, foi saudada pela Comissão de Direitos Humanos, em sua Resolução nº 23/2002, de 22 de abril de 2002, sobre o direito à educação.

No preâmbulo à sua Resolução nº 56/116, a Assembléia Geral afirma estar convencida de que a alfabetização é de importância crucial para a aquisição, por todas as crianças, jovens e adultos, de habilidades essenciais para a vida, que os capacitem a enfrentar os desafios que eles podem vir a encontrar na vida, representando um passo essencial para a educação básica, que consiste num meio indispensável para a participação efetiva nas sociedades e nas economias do século 21. A Resolução apóia também o conceito de alfabetização para todos, em sua reafirmação de que a alfabetização para todos encontra-se no cerne da educação básica para todos, e de que a criação de ambientes e sociedades alfabetizados é de importância essencial para os objetivos de erradicação da pobreza, de redução da mortalidade infantil, de contenção do crescimento populacional, de consecução da igualdade entre os gêneros e de estabelecimento de um desenvolvimento sustentável, da paz e da democracia. A Década das Nações Unidas para a Alfabetização, como parte integrante da Educação para Todos, irá fornecer tanto uma plataforma quanto o impulso para a consecução de todos os seis objetivos do Marco de Ação de Dacar.¹

1. FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. Dacar, Senegal, 26-28 abr. 2000. Relatório Final: anexo II, Paris: UNESCO, 2000.

OS SEIS OBJETIVOS DE DACAR

1. Expansão e aprimoramento da assistência e educação da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas.
2. Garantir que em 2015 todas as crianças, especialmente meninas, crianças em situações difíceis e crianças pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a uma educação primária de boa qualidade, gratuita e obrigatória, e possibilidade de completá-la.
3. Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam satisfeitas mediante o acesso equitativo à aprendizagem apropriada e a programas de capacitação para a vida.
4. Atingir, em 2015, 50% de melhora nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente para as mulheres, e igualdade de acesso à educação fundamental e permanente para todos os adultos.
5. Eliminar, até 2005, as disparidades existentes entre os gêneros na educação primária e secundária e, até 2015, atingir a igualdade de gêneros na educação, concentrando esforços para garantir que as meninas tenham pleno acesso, em igualdade de condições, à educação fundamental de boa qualidade e que consigam completá-la.
6. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida.

A alfabetização é o elemento comum que une esses seis objetivos. De fato, a aquisição por todos de habilidades de alfabetização estáveis e sustentáveis permitirá que as pessoas participem ativamente, no decorrer de toda a vida, de todo um espectro de oportunidades de aprendizado. A alfabetização para todos constituiu-se a base do aprendizado por toda a vida para todos, e da aquisição de poder pelos indivíduos e por suas comunidades.

O plano de ação parte de uma proposta e de um plano preliminares para uma Década das Nações Unidas para a

Alfabetização (A/56/114 e Ad. 1-E/2001/93 e Ad. 1) e articula os requisitos essenciais e os focos de ação, visando ao êxito da implementação da Década da Alfabetização, como impulso aos esforços no sentido de alcançar a Educação para Todos. Esse plano tem como objetivo dar incentivo às medidas tomadas pelos governos nacionais, pelas comunidades locais, por indivíduos, organizações não-governamentais (ONGs), universidades, organizações públicas e privadas e pela sociedade civil, em sua coalizão ampla. Um outro objetivo é mobilizar os organismos internacionais e os governos nacionais, no sentido de forjar compromissos globais.

ALFABETIZAÇÃO PARA TODOS: A VISÃO

Nas rápidas transformações que caracterizam a sociedade do conhecimento dos dias atuais, o uso progressivo de novos e inovadores meios de comunicação faz com que as exigências em termos de alfabetização estejam em expansão constante. Para sobreviver no mundo globalizado de hoje, tornou-se necessário, para todos, aprender novas habilidades e desenvolver a capacidade de localizar, avaliar e usar informações de forma eficiente e múltipla. Como ressaltado no parágrafo 8º da proposta e plano preliminar para uma Década das Nações Unidas para a Alfabetização, “As políticas e os programas de alfabetização, atualmente, exigem que se vá além da visão limitada da alfabetização que foi dominante no passado. A alfabetização para todos requer *uma nova visão da alfabetização...*”

A visão a ser empregada na Década da Alfabetização situa a Alfabetização para Todos no cerne da Educação para Todos. A alfabetização é de importância central para todos os níveis educacionais, em especial para a educação básica, e para todos os modos de transmissão – formais, não-formais e informais. A Alfabetização para Todos abrange as necessidades educacionais de todos os seres humanos, em todos os ambientes e contextos, no Norte e no Sul, nas áreas urbanas e rurais, incluindo tanto os que freqüentam escolas quanto os que se encontram fora delas, adultos e crianças, meninos e meninas, homens e mulheres.

A Alfabetização para Todos tem que tratar das necessidades de alfabetização do indivíduo, bem como as da família, da alfabetização no trabalho e na comunidade, e também na sociedade e na nação, em sintonia com os objetivos do desenvolvimento econômico, social e cultural de todos os povos, em todos os países. A Alfabetização para Todos só será alcançada de fato quando ela for planejada e implementada nos contextos locais de idioma e cultura, assegurando a equidade e a igualdade entre os gêneros, atendendo às aspirações educacionais das comunidades e dos grupos locais. A alfabetização tem que estar relacionada com as várias dimensões da vida pessoal e social, e também com o desenvolvimento. Desse modo, os esforços no sentido da alfabetização devem estar articulados a um conjunto amplo de políticas econômicas, sociais e culturais, perpassando múltiplos setores. As políticas de alfabetização devem também reconhecer a importância da língua materna na aquisição de alfabetização e criar condições para a alfabetização em idiomas múltiplos, sempre que necessário.

GRUPOS PRIORITÁRIOS

A Alfabetização para Todos concentra seu foco num espectro de grupos prioritários. Nos países do Sul, particularmente, a alfabetização das mulheres deve ser providenciada com urgência. Os grupos populacionais prioritários a serem atendidos são:

- jovens e adultos não-alfabetizados, principalmente mulheres que não puderam adquirir as habilidades necessárias para fazer uso da alfabetização em benefício de seu desenvolvimento pessoal e para melhorar sua qualidade de vida;
- crianças e jovens que se encontram fora da escola, em especial meninas, adolescentes do sexo feminino e mulheres jovens;
- crianças que freqüentam a escola, mas não têm acesso a ensino de qualidade, para que elas não venham a se somar ao contingente de adultos não-alfabetizados.

Dentre os grupos prioritários mencionados acima, alguns, em situação de maior desvantagem, exigem atenção especial, principalmente as minorias lingüísticas e étnicas, as populações indígenas, os migrantes, os refugiados, as pessoas portadoras de

deficiências, os idosos e as crianças em idade pré-escolar – em especial aquelas que têm pouco ou nenhum acesso a cuidados e educação no decorrer dos primeiros anos da infância.

RESULTADOS ESPERADOS

Os governos nacionais, as autoridades locais, os organismos internacionais e todas as partes interessadas devem assegurar que, ao final da Década da Alfabetização, a vertente de Alfabetização para Todos da Educação para Todos tenha atingido os seguintes resultados:

a) Progressos significativos em direção aos objetivos 3, 4 e 5 de Dacar para 2015, principalmente um aumento palpável nos números absolutos de pessoas alfabetizadas entre:

- mulheres – acompanhado por uma redução das disparidades entre os gêneros;
- bolsões excluídos nos países que, nos demais aspectos, são vistos como possuindo altos níveis de alfabetização;
- regiões com os maiores níveis de carência, entre elas, a África Subsaariana, o sul da Ásia e os países do E-9;

b) Obtenção, por todos os estudantes, inclusive as crianças que freqüentam escolas, de um nível de domínio no aprendizado de leitura, escrita, aritmética, pensamento crítico, valores positivos de cidadania e outras habilidades de capacitação para a vida;

c) Ambientes dinâmicos e alfabetizados, principalmente nas escolas e nas comunidades dos grupos prioritários, de modo a que a alfabetização seja mantida e ampliada para além da Década da Alfabetização;

d) Melhor qualidade de vida (redução da pobreza, aumento da renda, melhoria da saúde, maior participação, conscientização sobre cidadania e sensibilidade para questões de gênero) entre os que participaram dos diversos programas educacionais abrangidos pela Educação para Todos.

PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS

A fim de alcançar os resultados acima citados, o processo de implementação da Década da Alfabetização tem que se centrar nas seguintes medidas, vistas como estratégias principais, que são de importância fundamental para a consecução e a manutenção dos resultados, mas que, atualmente, costumam ser negligenciadas:

- a) Colocar a alfabetização no centro de todos os níveis dos sistemas educacionais nacionais e de todos os esforços visando ao desenvolvimento;
- b) Adotar uma abordagem dupla, conferindo igual importância tanto às modalidades de educação formal quanto às de educação não-formal, criando sinergia entre elas;
- c) Promover, nas escolas e nas comunidades, um ambiente que propicie os usos da alfabetização e uma cultura de leitura;
- d) Assegurar a participação comunitária nos programas de alfabetização, bem como a apropriação desses programas pelas comunidades;
- e) Construir parcerias em todos os níveis, particularmente em nível nacional, entre governo, sociedade civil, setor privado e comunidades locais; e também nos níveis sub-regional, regional e internacional;
- f) Desenvolver, em todos os níveis, processos sistemático de acompanhamento e avaliação, embasados por resultados de pesquisa e bases de dados.

PRINCIPAIS ÁREAS DE AÇÃO

Para que a implementação da Década da Alfabetização para Todos alcance êxito, as principais estratégias acima mencionadas devem ser efetivamente postas em funcionamento, em todos os níveis, através de medidas coordenadas e complementares entre si. As principais áreas de ação são políticas, modalidades de programas, construção de capacidades, pesquisa, participação comunitária e acompanhamento e avaliação. Deve ser ressaltado que todas essas medidas devem tratar da perspectiva da igualdade entre os gêneros, em todas as suas ramificações.

POLÍTICAS

Desenvolver um ambiente de formulação de políticas, abrangendo comunidades, setores, órgãos e ministérios, que dê preponderância à promoção da alfabetização, através da adoção das seguintes medidas:

- a) Desenvolver uma estrutura de políticas e sistemas de incentivo que assegurem colaboração ministerial, bem como métodos de financiamento, a fim de fortalecer os programas de alfabetização na educação formal, não-formal e informal, explicitando os papéis a serem desempenhados pelo setor privado, pela sociedade civil e por indivíduos;
- b) Engajar as comunidades (inclusive organizações de base comunitária, famílias e indivíduos), as organizações da sociedade civil, as universidades e os institutos de pesquisa, os meios de comunicação de massa e o setor privado na oferta de subsídios à política de alfabetização;
- c) Fornecer uma estrutura que permita o desenvolvimento contextualizado de um ambiente alfabetizado, como por exemplo:
 - promover educação multilíngüe e multicultural;
 - incentivar a produção literária local;
 - incentivar a participação do setor de publicação de livros e apoiar as bibliotecas comunitárias no sentido de propiciar Leitura para Todos;
 - ampliar o acesso a instrumentos de expressão e comunicação, tais como jornais, rádio, televisão e tecnologias de comunicação, bem como promover a liberdade de expressão.
- d) Assegurar que a alfabetização seja parte integrante de discussões amplas sobre redução da pobreza, como, por exemplo, nos Documentos Estratégicos sobre Redução da Pobreza, na colaboração entre órgãos, tais como a Avaliação Comum dos Países (*Common Country Assessment*)/Estrutura das Nações Unidas para a Assistência ao Desenvolvimento; e também das discussões sobre educação, como, por exem-

plo, no planejamento da Educação para Todos e na Abordagem de Setor Total (*Sector-Wide Approach*);

- e) Assegurar que a promoção da alfabetização seja parte integrante do planejamento e da implementação de componentes educacionais relacionados com a saúde, a agricultura, o desenvolvimento urbano e rural, a prevenção de conflitos e crises, a reconstrução posterior a conflitos, a prevenção do HIV/Aids, o meio ambiente e outros tópicos intersetoriais;
- f) Colocar a alfabetização na agenda dos fóruns nacionais, sub-regionais, regionais e internacionais sobre desenvolvimento e educação, como por exemplo as Conferências de Cúpula das Nações Unidas, do G-8, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), as conferências de Ministros da Educação, os mecanismos de parcerias regionais, tais como a Novas Parcerias para o Desenvolvimento da África e os encontros sobre desenvolvimento nacional.

MODALIDADES DE PROGRAMAS

De forma a alcançar os objetivos da Alfabetização para Todos e, por conseguinte, da Educação para Todos, que englobam todas as faixas etárias frequentando ou não a escola, os programas de alfabetização devem abranger a totalidade do ciclo vital, a fim de possibilitar o aprendizado durante a vida inteira, e ser sensível às questões de gênero, devendo ser fornecidos tanto através de métodos formais quanto de métodos não-formais. Eles devem também tomar como base os programas de alfabetização já existentes e, ao mesmo tempo, acrescentar programas de alfabetização mais atualizados, prevendo as necessidades futuras relativas à alfabetização. É, portanto, de importância essencial reconhecer a necessidade das seguintes medidas:

- a) Desenvolver programas que objetivem usos significativos para a alfabetização, além da aquisição das habilidades básicas de leitura, escrita, cálculos numéricos, e que abranjam as diversas faixas etárias, da pré-escola à idade adulta. Tais programas poderiam abarcar preparação para a alfabetização para crianças de pré-escola e também para a família, e alfabetização para alunos de escola primária, para jovens que

abandonaram os estudos, para crianças que não freqüentam a escola e para jovens e adultos não-alfabetizados, tratando de conteúdos como:

- alfabetização para a elevação do padrão vocacional e para o emprego;
 - programas educativos pós-alfabetização e de educação continuada para toda uma gama de clientelas, incluindo treinamento em tecnologia da informação e da comunicação;
 - oferta de base informativa, incluindo cultura básica sobre meios de comunicação, questões jurídicas e ciência.
- b) Formular programas que confirmam alta prioridade à motivação do aluno, atendendo a suas necessidades específicas e apoiando um ambiente cultural. As seguintes medidas são sugeridas visando a esse fim:
- desenvolver diversos modos de apresentação, incluindo o uso de tecnologias de informação e comunicação;
 - desenvolver conteúdos, material e metodologia sensíveis às questões de gênero, partindo dos idiomas, dos conhecimentos e da cultura locais;
 - integrar a instrução de alfabetização em outros setores, tais como saúde e educação, educação de extensão em agricultura e métodos de geração de renda;
 - ter, nas escolas e na comunidade, material de leitura disponível a crianças e adultos, na língua materna e numa segunda língua.
- c) Estabelecer vínculos e sinergia entre o ensino formal e não-formal, através dos seguintes meios:
- desenvolver programas de equivalência, a fim de vincular o ensino formal ao ensino não-formal, criando, entre outros elementos, políticas, diretrizes e mecanismos de credenciamento;
 - valorizar as credenciais dos facilitadores de alfabetização, através de treinamento profissional, e conferir reconhecimento oficial aos facilitadores do ensino não-formal, em

condições de igualdade com os professores do ensino formal;

- criar programas de ensino à distância, que possibilitem que pessoas que abandonaram o ensino formal avancem em seu próprio ritmo, até serem capazes de reingressar no sistema educacional formal;
- incentivar vínculos entre as associações de professores e de facilitadores de ensino não-formal.

CONSTRUÇÃO DE CAPACIDADE

A fim de implementar programas educacionais como parte integrante da Década, será necessário assegurar que os diversos parceiros e outras partes interessadas possuam as capacidades exigidas para gerenciar esses programas de forma sustentada e em áreas tais como as listadas abaixo:

- a) Planejamento e administração: organizar atividades de construção de capacidade para planejadores educacionais e para os responsáveis pela formulação de políticas em níveis regional, sub-regional, nacional e local, inseridas nos programas educativos já existentes, em áreas tais como angariação de verbas, formulação e implementação de programas, cooperação multissetorial, documentação e redação de projetos.
- b) Pesquisa: formular programas para o fortalecimento da capacidade das ONGs, das organizações de base comunitária e das organizações da sociedade civil de conduzir pesquisas práticas;
- c) Treinamento de profissionais de treinamento: identificar e apoiar, nos níveis regional, sub-regional, nacional e subnacional, um grupo-núcleo de profissionais de treinamento capacitados para treinar o pessoal dos programas, inclusive professores e facilitadores no nível local;
- d) Sistemas de treinamento: desenvolver sistemas de treinamento que sejam sensíveis às questões de gênero e que possam ser adaptados a diferentes contextos e propósitos, e usados nos níveis subnacionais e locais;

-
- e) Currículo: desenvolver estruturas curriculares de alfabetização nos níveis regional, sub-regional e nacional, passíveis de serem adaptadas aos currículos locais, bem como planejamento de aulas compatíveis com as necessidades de grupos específicos de alunos no nível local.

PESQUISA

A fim de que os resultados das pesquisas sejam usados na formulação eficaz de políticas de alfabetização, no aperfeiçoamento dos programas de alfabetização e na revisão periódica dos avanços em direção à Alfabetização para Todos, serão necessárias, durante a Década da Alfabetização, atividades de pesquisa específicas e bem planejadas, incluindo as seguintes:

- a) Para fins de formulação de políticas: conduzir estudos básicos tendo em vista a identificação, entre outros elementos, de grupos prioritários, níveis de alfabetização, necessidades locais, disponibilidade de recursos, parcerias possíveis e mapeamento de disparidades entre os gêneros.
- b) Para aprimorar os programas das escolas primárias e do ensino não-formal: executar pesquisas processuais, a fim de permitir que os planejadores e administradores educacionais adotem correções ao longo dos processos já em curso, com base nos resultados dessas pesquisas.
- c) Para permitir uma compreensão mais aprofundada do conceito de Alfabetização para Todos: conduzir estudos longitudinais sobre os usos da alfabetização nas escolas e nas comunidades e mapear novas práticas de alfabetização surgidas no contexto das tecnologias de informação e comunicação.
- d) Para conferir maior poder às comunidades locais: conduzir pesquisas sobre as maneiras pelas quais as comunidades locais podem participar dos programas de alfabetização, deles auferindo benefícios.
- e) Para a utilização das pesquisas: analisar de maneira crítica as pesquisas sobre o tema, provenientes tanto do Norte quanto do Sul, para adoção e adaptação de seus resultados, a serem usados, em outros contextos, na formulação de políticas e práticas.

São propostas as seguintes medidas, que têm como objetivo facilitar o desenvolvimento das atividades de pesquisa acima mencionadas:

- a) Criar uma base de dados de estudos sobre alfabetização, inclusive estudos de avaliação;
- b) Incentivar as universidades, as instituições de ensino superior e as instituições de pesquisa a incluir a alfabetização em suas agendas de pesquisa;
- c) Criar redes de organizações de pesquisa visando à cooperação entre países e regiões, assegurando a participação tanto do Norte quanto do Sul e incentivando a cooperação entre os países do Sul.

PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA

O sucesso do programa Alfabetização para Todos dependerá do grau de participação da comunidade local nesse programa, e também da disposição dessa comunidade a dele se apropriar. É importante que o governo não busque a participação da comunidade como uma estratégia de redução de custos, e devemos lembrar que campanhas e comemorações esporádicas não garantem a participação da comunidade nos programas educacionais. Algumas das medidas visando à participação comunitária são as seguintes:

- a) Documentar as experiências dos órgãos governamentais, das ONGs e do setor privado, no tocante à participação comunitária nos programas de alfabetização;
- b) Oferecer apoio técnico e financeiro à manutenção de programas de alfabetização de base comunitária;
- c) Criar redes subnacionais e nacionais de ONGs que trabalhem em alfabetização junto às comunidades locais;
- d) Incentivar as comunidades locais a organizar centros de aprendizagem comunitários;
- e) Compartilhar entre os países as experiências bem-sucedidas de programas de centros comunitários de aprendizagem;
- f) Desenvolver instrumentos adequados visando à comunicação

entre os governos e as comunidades, incluindo o uso de tecnologias de informação e comunicação.

ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

Para que o programa Alfabetização para Todos obtenha êxito, é necessário construir sistemas de acompanhamento informatizados e funcionais, ligando os diversos programas e os diferentes níveis (institucional/subnacional/nacional/internacional). Os sistemas devem ser formulados de modo a fornecer informações confiáveis e significativas sobre a situação da alfabetização em meio à população, sobre os usos e o impacto da alfabetização e sobre o desempenho e a eficácia dos programas de alfabetização. As seguintes medidas são propostas para a construção de um sistema eficaz de acompanhamento e avaliação:

- a) Refinar os indicadores e as metodologias de alfabetização a fim de permitir que os países colem e divulguem mais informações de melhor qualidade, dando atenção particular a fornecer informações sobre as disparidades entre os gêneros;
- b) Promover um uso melhor e mais generalizado dos dados populacionais, através, por exemplo, de censos e levantamentos demográficos, no acompanhamento da situação da alfabetização e de seu uso e impacto em meio à população;
- c) Desenvolver métodos que tenham relação custo/benefício favorável, para a avaliação dos níveis de alfabetização dos indivíduos, a serem usados nos levantamentos sobre alfabetização, bem como na avaliação de rotina dos resultados em termos de aprendizado, no nível dos programas;
- d) Construir sistemas de informação para dar apoio às políticas e ao gerenciamento do ensino não-formal, abrangendo agências, programas, alunos e educadores;
- e) Estabelecer sistemas de longo prazo para o acompanhamento dos recém-alfabetizados, a fim de estudar o impacto da alfabetização na qualidade de vida.

IMPLEMENTAÇÃO EM NÍVEL NACIONAL

O Estado deve desempenhar um papel central e crucial no planejamento, na coordenação, na implementação e no financiamento dos programas da Alfabetização para Todos. Para tal, o Estado deve construir parcerias simbióticas com todo um espectro de partes interessadas. É, portanto, necessário mobilizar as comunidades locais, as ONGs, as associações de professores e os sindicatos de trabalhadores, as universidades e as instituições de pesquisa, o setor privado e as demais partes interessadas, a fim de que elas contribuam e participem em todos os estágios dos programas de alfabetização.

Para que a Década da Alfabetização seja implementada com êxito, é necessário que a Alfabetização para Todos seja o foco central de todos os planos e programas da Educação para Todos. É necessário, portanto, ter em mente que um plano para a Década da Alfabetização e para sua implementação em nível nacional deve ser incluído no plano nacional de Educação para Todos e em sua implementação. Nos casos onde o plano nacional de Educação para Todos já tenha sido formulado, a componente Alfabetização para Todos pode ser adicionada de forma suplementar. Nos casos em que o plano nacional de Educação para Todos esteja nas fases finais de sua elaboração, seria apropriado incluir nele a componente Alfabetização para Todos. No processo de incorporação de um componente de Alfabetização para Todos nos planos de Educação para Todos, uma lista de verificação de questões e de elementos-chave pode ser um guia útil. Um exemplo de lista de verificação consta do Anexo 1.

A Década da Alfabetização tem que ser vista como uma unidade, e não como o somatório de dez anos sucessivos, tomados separadamente. Todos os países, portanto, para a implementação da Alfabetização para Todos, devem executar seu planejamento partindo de seu próprio horizonte de dez anos. Ao fazê-lo, deve-se ter o cuidado de assegurar que o período inicial da Década seja dedicado à criação de bancos de dados amplos e confiáveis sobre alfabetização. Um exemplo desse horizonte de dez anos consta do Anexo 2.

MOBILIZAÇÃO DE RECURSOS

A intervenção Alfabetização para Todos não deve sofrer ou ser enfraquecida por insuficiência de financiamento. Os governos têm que mobilizar recursos compatíveis para apoiar a Alfabetização para Todos. As seguintes estratégias podem ser adotadas em nível nacional:

- a) Incorporar a componente Alfabetização para Todos nos orçamentos de todos os níveis educacionais, da educação básica à educação superior;
- b) Atrair financiamentos adicionais através da coordenação e do compartilhamento de recursos entre os diferentes ministérios e departamentos, nos quais a alfabetização esteja presente nos programas de defesa, educação de extensão e redução da pobreza;
- c) Mobilizar o setor privado e a sociedade civil, tendo em vista o apoio ao programa Alfabetização para Todos.

No nível internacional, o êxito da mobilização de recursos exigirá:

- a) Um processo contínuo de consultas entre os organismos das Nações Unidas, visando a apoiar a Alfabetização para Todos, como parte integrante da Educação para Todos;
- b) A participação de organismos bilaterais, no sentido da obtenção de apoio financeiro e de compromissos;
- c) A mobilização da sociedade civil internacional em apoio à Alfabetização para Todos.

Um papel de especial importância deve ser conferido ao Banco Mundial, consistindo na tarefa de integrar a Década nos Documentos Estratégicos sobre a Redução da Pobreza e de elaborar um capítulo especial sobre financiamento, incluindo também a Educação para Todos. Também em nível regional, é possível atrair recursos financeiros de organizações e bancos regionais. A fim de atrair financiamento internacional, é de extrema importância que sejam formulados projetos viáveis, corroborados por pesquisas e que apresentem justificativas para o investimento em alfabetização. Esses projetos, além disso,

devem conter uma formulação cuidadosa dos custos e dos efeitos, tomando como base estudos factuais.

APOIO E COORDENAÇÃO INTERNACIONAL

O sistema das Nações Unidas coloca a promoção da alfabetização no contexto dos direitos humanos, vistos como indivisíveis e interdependentes. O direito à educação, contido na *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, dos quais a alfabetização é tanto um elemento de importância máxima quanto um instrumento, vincula-se ao direito à igualdade (especialmente à igualdade entre os gêneros), ao desenvolvimento, à saúde e à liberdade de expressão. Os organismos das Nações Unidas engajados nesses diversos setores, bem como o Banco Mundial, reconhecem esse vínculo e com frequência incluem a alfabetização dentre os problemas a serem tratados e solucionados, juntamente com o cumprimento dos demais direitos. Na qualidade de organismo de coordenação internacional dos esforços visando a atingir os objetivos da Marco de Ação de Dacar para a Educação para Todos, bem como da Década da Alfabetização, a UNESCO irá trabalhar no âmbito dos mecanismos de coordenação já estabelecidos para a Educação para Todos, com os quais serão identificados os componentes relativos à alfabetização presentes nos programas de desenvolvimento ora em curso nos diversos organismos internacionais e bilaterais, forjando mobilização conjunta e o uso máximo dos recursos desses organismos, em apoio à Década.

Após consultar os organismos das Nações Unidas afetos à questão, a UNESCO irá trabalhar para o estabelecimento de parcerias significativas e orientadas para metas específicas, a fim de incentivar um planejamento inclusivo e a implementação da Década da Alfabetização. Essas parcerias irão assegurar a eficiência do fornecimento das diferentes contribuições prestadas pelos organismos das Nações Unidas. Um parceiro de importância capital será o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o organismo que lidera a Iniciativa das Nações Unidas para a Educação de Meninas. O Banco Mundial irá trabalhar conjuntamente com a UNESCO na avaliação dos níveis de alfabetização e na análise dos custos e do financiamento dos

programas de alfabetização, nos quais a OCDE e o Unicef podem também ser parceiros importantes. A UNESCO deverá facilitar a cooperação entre os demais organismos das Nações Unidas, cujas incumbências e programas tenham forte relação com o sucesso da Alfabetização para Todos, tais como os listados a seguir:

- Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura: desenvolvimento rural, programas
- Organização Internacional do Trabalho: aprendizado e treinamento para o trabalho, eliminação do trabalho infantil;
- Gabinete do Alto Comissário das Nações Unidas para os Direitos Humanos: direito à educação, igualdade entre os gêneros, direito ao desenvolvimento, direito à liberdade de expressão, povos indígenas (línguas, culturas, conhecimento);
- Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/Aids: educação sobre HIV/Aids;
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento: desenvolvimento rural, cidadania participativa, governo democrático, redução da pobreza, sustentabilidade dos meios de ganhar a vida;
- Fundo das Nações Unidas para a População: treinamento de professores e desenvolvimento de currículos relativos a saúde reprodutiva e população;
- Gabinete do Alto Comissário das Nações Unidas para Refugiados: a educação como questão fundamental no sustento das crianças refugiadas;
- Programa Mundial de Alimentação: Alimentos para a Educação;
- Organização Mundial de Saúde: Saúde para Todos, educação básica em cuidados de saúde, acesso a informações sobre saúde, maternidade segura, prevenção do HIV/Aids.