

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos

(EJA)

Parecer CEB /00, aprovado em(Processo...)

Os Estados – Partes do presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito: a educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos; a educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito; (...); dever-se-á fomentar e intensificar na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo da educação primária. (ex artigo 13, 1,d do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Assembléia Geral da ONU de 16.12.66, aprovado, no Brasil, pelo decreto legislativo n. 226 de 12.12.95 e promulgado pelo decreto n. 591 de 7.7.92)

I- Introdução

Do Brasil e de suas identidades muito já se disse. São bastante conhecidos os conceitos operatórios de análise baseados em pares opostos: “Dois Brasis”, “oficial e real “, “Casa Grande e Senzala”, “o tradicional e o moderno”, capital e interior, urbano e rural, litoral e sertão assim como os respectivos “tipos” que os habitariam e os constituiriam. A esta tipificação em pares opostos, não seria fora de propósito acrescentar outros ligados à esfera do acesso e domínio da *leitura e escrita* que ainda constituem linha divisória entre brasileiros: alfabetizados/analfabetos¹, letrados/iletrados.² Muitos continuam não tendo acesso a escrita e leitura, mesmo minimamente; outros têm iniciação de tal modo precária nestes recursos, que são mesmo incapazes de fazer uso rotineiro e funcional da escrita e da leitura no dia a dia. Além disso, pode-se dizer que um novo divisor começa a se instalar e com graves conseqüências, até mesmo para o mercado de trabalho, para quem não dispuser de acesso à rede tecnológica de computadores que supõe a leitura e a escrita (ainda não universalizadas) para estas novas formas de expressão e de linguagem. Para o universo educacional e administrativo a que este parecer se destina e para o objeto específico deste mesmo parecer : **as diretrizes curriculares nacionais da educação de jovens e adultos**, pareceu ser significativo apresentá-las dentro de um quadro de referências mais amplo. Daí porque a estrutura do parecer contém, além da introdução, os seguintes tópicos: fundamentos e funções, bases legais das diretrizes curriculares nacionais da EJA (bases histórico-legais e atuais), educação de jovens e adultos – hoje (cursos, exames, cursos a distância e no exterior, plano nacional de educação), o direito à educação, bases histórico-

¹ A professora Magda Becker Soares esclarece: *...alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita. (p. 19)*

² A mesma autora diz: *Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita... (idem, p. 18) Assim ...não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente... (p. 20)*

sociais da EJA, iniciativas públicas e privadas, indicadores estatísticos da EJA, formação docente para a EJA e diretrizes curriculares nacionais. A resolução.

II – Fundamentos e Funções da EJA.

A focalização das políticas públicas no ensino fundamental obrigatório conveniente à relação apropriada idade/ano ampliou o espectro de crianças presentes no ensino fundamental obrigatório. Hoje, é notável a expansão desta etapa do ensino e há um quantitativo de vagas cada vez mais crescente a fim de fazer jus ao princípio da obrigatoriedade face às crianças em idade escolar. Entretanto, as condições sociais adversas presentes, as seqüelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização e, nesta medida, condicionam o sucesso de muitos alunos. A média nacional de permanência na escola, para a etapa obrigatória (oito anos) fica entre quatro e seis anos. E os oito anos obrigatórios acabam por se converter em 11 anos, estendendo a duração do ensino fundamental quando os alunos já deveriam estar cursando o ensino médio. Expressão desta realidade é a repetência, a reprovação e a evasão escolar mantendo e aprofundando a distorsão idade/ano e retardando a chegada a um acerto definitivo no fluxo escolar. Embora abrigue 36 milhões de crianças no ensino fundamental, o quadro sócio-educacional continua a produzir excluídos dos ensinos fundamental e médio produzindo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa.³ Ao mesmo tempo, não se pode negar que, nos últimos anos, os sistemas de ensino desenvolveram esforços no afã de propiciar um atendimento mais aberto a adolescentes e jovens tanto no que se refere ao acesso à escolaridade obrigatória quanto em iniciativas de caráter preventivo a fim de diminuir a distorsão idade/ano. Como exemplos destes esforços temos os ciclos de formação e as classes de aceleração.

Além disso, o Brasil exibe um número enorme de pessoas que são analfabetas. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta, no ano de 1996, 15.560.260 pessoas analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais, perfazendo 14,7% do universo de 107.534.609 pessoas nesta faixa populacional. Apesar do recuo anual, apesar de marcantes diferenças regionais e setoriais, a existência de pessoas que não sabem ler ou escrever por falta de condições de acesso ao processo de escolarização deve ser motivo de autocrítica de modo constante e severo. São Paulo, o estado mais populoso do país, possui um contingente de 1.900.000 analfabetos. É de se notar que, segundo as estatísticas oficiais, o maior número de analfabetos se constitui de pessoas com mais idade em regiões pobres, interioranas nas quais avultam taxas que atingem mais os grupos afro-brasileiros. Muitos dos indivíduos que povoam estas cifras são os candidatos aos cursos e exames do ainda conhecido como ensino supletivo.⁴

Nesta ordem de raciocínio, a educação de jovens e adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso à e nem domínio da escrita e da leitura como bens sociais, na escola ou fora dela e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato,

³ Sob a diferenciação legal entre menores e maiores, a Lei 8.069/90 (ECA) em seu art. 2º considera a pessoa até 12 anos incompletos como **criança** e aquela entre 12 e 18 anos como **adolescente**. Por esta Lei, a definição de **jovem** se dá a partir de 18 anos. A mesma lei reconhece a idade de 14 anos como uma faixa etária componente da adolescência, segundo o art. 64 e 65. A LDB, nos §§ 1º e 2º do art. 87, estabelece a idade de 7 anos e, facultativamente a de 6 anos, como as adequadas para a matrícula inicial no ensino fundamental estendendo-se até 14 anos, dado seu caráter obrigatório de 8 anos. A mesma Lei assinala a faixa etária própria da Educação Infantil a que atinge as pessoas de 0 a 6 anos.

⁴ No continente latino-americano, os países com taxas de analfabetismo superiores a 10% são, de acordo com a UNESCO, República Dominicana, Brasil, Bolívia, Honduras, Salvador, Guatemala e Haití.

a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea.

Como diz a professora Magda Soares:

...um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, ..., se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (p. 24)

Esta observação faz lembrar que, apesar da ausência da escolarização, isto não pode e nem deve significar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou "vocacionado" para tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos de mercado. Muitos destes adultos de todas as regiões do país desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionário regional, os registros de memória da cultura afrobrasileira e indígena.⁵ De todo o modo, para analfabetos e para iletrados, o que está em causa é a **função reparadora** de EJA que, no limite, significa a restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade. Como diz o Parecer CEB 4/98:

Nada mais significativo e importante para a construção da cidadania do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história.

Tal dívida se deve ao caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as conseqüências desta realidade histórica. Disto nos dão a prova as inúmeras estatísticas oficiais. Fazer a reparação desta dívida é um imperativo e um dos fins de EJA. Como diz a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, de 1997, da qual o Brasil é signatário:

...a alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. (...) O desafio é oferecer-lhes esse direito... A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida.

⁵ A excessiva ênfase nos aspectos lacunosos do analfabetismo pode mascarar outras formas de riqueza cultural e de potencial humano e conduzir a uma metodologia pedagógica mais forte na "ausência de..." do que na presença de aptidões e na virtualidade das pessoas estigmatizadas.

A incorporação dos códigos relativos à leitura e à escrita por parte dos alfabetizados e letrados, tornando-os quase que "naturais", e o caráter comum da linguagem oral, impede a consideração do acesso a estes bens como um meio e instrumento de poder. Só quem se vê privado deles pode aquilatar a falta que eles fazem e as conseqüências materiais e simbólicas advindas da negação deste direito fundamental.

O término de uma tal discriminação⁶ não é uma tarefa exclusiva da educação escolar. Esta e outras formas de discriminação não têm o seu nascedouro na escola. A educação escolar, ainda que imprescindível, participa dos sistemas sociais, mas ela não é o todo destes sistemas. Daí que a busca de uma sociedade mais igual e justa continue a ser um alvo a ser atingido em países como o Brasil.

Contudo, dentro de seus limites, a educação escolar possibilita um espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual. Questionar, por si só, a virtude igualitária da educação escolar não é desconhecer o seu potencial. Ela pode auxiliar na eliminação das discriminações e, nesta medida, abrir espaço para outras modalidades mais amplas de liberdade. A universalização do ensino fundamental e médio libera porque o acesso aos conhecimentos científicos virtualiza uma conquista da racionalidade sobre poderes assentados no medo e na ignorância e possibilita o exercício do pensamento sob o influxo de uma ação sistemática. Ela é também uma via de reconhecimento de si, da autoestima e do outro como igual. De outro lado, a universalização do ensino fundamental, até por sua história, abre caminho para que mais cidadãos possam se apropriar de conhecimentos avançados tão necessários para a consolidação de pessoas mais solidárias e de países mais autônomos e democráticos. E, num mercado de trabalho onde a exigência do ensino médio vai se impondo, a necessidade do ensino fundamental é uma verdadeira corrida contra um tempo de exclusão não mais tolerável.

Tanto a crítica à formação hierárquica da sociedade brasileira, quanto a inclusão do conjunto dos brasileiros vítimas de uma exclusão histórica estão por se completar em nosso país. A barreira posta pela falta de alcance à leitura e à escrita prejudica sobremaneira a qualidade de vida de jovens, adultos, inclusive idosos⁷, exatamente no momento em que o acesso ao saber e aos meios de obtê-lo representa uma divisão cada vez mais significativa entre as pessoas. No milênio que se avizinha, mais e mais saberes aliados a competências tornar-se-ão indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho.

E esta é uma das funções da escola democrática que, assentada no princípio da igualdade e da liberdade, é um serviço público. Por ser um serviço público, por ser *direito de todos e dever do Estado*, é obrigação deste interferir no campo das desigualdades e, com maior razão no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, através de políticas públicas. O acesso a este serviço público é uma via de chegada a patamares de igualdade que possibilitam maior igualdade no espaço social. Tão pesada quanto a iníqua redistribuição da riqueza e renda é a brutal negação que o sujeito iletrado ou analfabeto pode fazer de si mesmo no convívio social. Por isso mesmo, várias instituições estão chamadas a trazer a reparação de uma dívida para cujo objetivo destaca-se a função cogente do Estado, coexistente com a liberdade de ensino. Esta função se dá não só através da complementaridade entre os poderes públicos entre si sob

⁶ Distinguir as características diversas entre coisas e pessoas é o traço marcante da discriminação. Esta distinção é ao mesmo tempo técnica e valorativa. Enquanto técnica, ela separa coisas ou pessoas com qualidades diferentes. É o caso de discriminar num armazem os sacos de café dos de arroz, ou em uma equipe de esporte os maiores dos menores de 18 anos. Enquanto dimensão valorativa, ela é ambivalente. A discriminação positiva corrige erros da discriminação negativa. Esta última vitimiza coisas e pessoas por privá-los de uma prerrogativa comum devido a inferiorização de uma característica. Neste parecer, a adjetivação do termo discriminação ou se faz acompanhar do substantivo ou se manifesta pelo contexto da enunciação.

⁷ Adulto é o ente humano já inteiramente crescido. O estado de adulto (adultícia) inclui o idoso. Este parecer compreende os idosos como uma faixa etária sob a noção de adulto. Sobre o idoso, cf. art. 203, I e 229 da Constituição Federal.

o regime de colaboração, mas também com a cooperação das instituições e setores organizados da sociedade civil. A igualdade e a liberdade tornam-se, pois, os pressupostos fundamentais do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de uma melhor redistribuição das riquezas entre os grupos sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam.

As novas competências exigidas pelas transformações da base econômica do mundo contemporâneo requerem cada vez mais o acesso ao saber. Aqueles que se virem privados do saber básico e das atualizações requeridas podem se ver excluídos das antigas e novas oportunidades do mercado de trabalho. Se as múltiplas modalidades de trabalho informal, se o subemprego, o desemprego estrutural, se as mudanças no processo de produção e o aumento do setor de serviços geram uma grande instabilidade e insegurança para todos os que estão na vida ativa quanto mais para os que se vêem desprovidos de bens tão básicos como a escrita e a leitura.

Junto com esta função reparadora, a EJA responde também ao pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano em seu itinerário escolar e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. A reentrada no sistema escolar dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos, demandantes de uma nova oportunidade de equalização.

Estes demandantes, segundo o Parecer CEB 15/98, têm um perfil a ser considerado cuja caracterização se estende também para os postulantes do ensino fundamental:

...são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub – representados nessa etapa da escolaridade.

Pode-se dizer que estamos diante da **função equalizadora** da EJA. A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade. Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir um ponto igualitário no jogo da sociedade.

A educação, como uma chave indispensável para a “sociedade do conhecimento”, vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra - escolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado.

Nesta linha, a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades.⁸ Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações. Por

⁸ Em 1657 já dizia Comenius que a arte de ensinar tudo a todos é uma obrigação de se formar nos estudos que deve atingir *toda a juventude de um e de outro sexo, sem excetuar ninguém em parte alguma* . (p. 43)

exemplo, o Brasil também vai conhecendo uma elevação maior da expectativa de vida por parte de segmentos de sua população. Os brasileiros estão vivendo mais. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de brasileiros com mais de 60 anos estará na faixa dos 30 milhões nas primeiras décadas do milênio. É verdade que são situações não generalizáveis devido a baixa renda percebida e o pequeno valor de muitas aposentadorias. A esta realidade promissora e problemática ao mesmo tempo, se acrescenta, por vezes, a falta de opções para as pessoas da terceira idade poderem desenvolver seu potencial e suas experiências vividas. A consciência da importância do idoso para a família e para a sociedade ainda está por se generalizar.

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para a equidade e diversidade. Como já dizia a Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, o chamado Relatório Jacques Delors para a UNESCO:

Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida _ educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo _ ou a uma finalidade demasiado circunscrita _ a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros. (p. 89)

Na base da expressão *potencial humano* sempre esteve o poder se qualificar, se requalificar e descobrir novos campos de atuação. Este sentido da EJA é uma promessa a ser realizada na conquista de conhecimentos até então obstaculizados por uma sociedade onde o imperativo do sobreviver comprime os espaços da estética, da igualdade e da liberdade. A promessa de um mundo de trabalho, de vida social e de participação política segundo as “leis da estética” está presente nas possibilidades de um mundo que se transforma em grande sala de aula virtual. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não se ausentou desta perspectiva ao consignar em seu art. 1º um amplo conceito de educação que *abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.*

Dentro deste caráter ampliado, os termos “jovens e adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito.

III- Bases Legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

A educação de adultos 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 ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (Declaração de Hamburgo sobre a EJA)

1. Bases legais: histórico

Toda a legislação possui atrás de si uma história do ponto de vista social. As disposições legais não são apenas um exercício dos legisladores. Estes, junto com o caráter próprio da representatividade parlamentar, expressam a multiplicidade das forças sociais. Por isso mesmo, as leis são também expressão de conflitos histórico-sociais. Nesse sentido, as leis podem fazer avançar ou não um estatuto que se dirija ao bem coletivo. A aplicabilidade das leis dependem do respeito, da adesão e da cobrança aos preceitos estabelecidos e quando for o caso, dos recursos necessários para uma efetivação concreta. É evidente que aqui não se pretende um tratado específico e completo sobre as bases legais que se referiram a EJA. O que se intenciona é oferecer alguns elementos histórico-legais para lembrar alguns ordenamentos legais já extintos e possibilitar o apontamento de temas e problemas que sempre estiveram na base das práticas e projetos concernentes à EJA e das diferentes formulações da EJA.

A Constituição Imperial de 1824 reservava *a todos os cidadãos a instrução primária gratuita*. (art, 179, 32). Contudo a titularidade da cidadania era restrita aos livres ou aos libertos. Num país pouco povoado, agrícola, esparso e escravocrata, a educação escolar não era prioridade política e nem objeto de uma expansão sistemática. Se isto vale para a educação escolar das crianças, quanto mais para adolescentes, jovens e adultos. A educação escolar era apanágio de destinatários saídos das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas à política e ao trabalho intelectual. Para escravos, indígenas e caboclos __assim se pensava e praticava __ além do duro trabalho, bastaria a doutrina aprendida na oralidade e a obediência na violência física ou simbólica. O acesso à leitura e à escrita eram tidos como desnecessários e inúteis para tais segmentos sociais. Esta situação não escapou da crítica de Machado de Assis:

A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; destes uns 9% não lêem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância. (...). 70% dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber porque nem o quê. Votam como vão à festa da Penha _ por divertimento. A Constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma revolução ou um golpe de Estado. (...).As instituições existem, mas por e para 30% dos cidadãos. Proponho uma reforma no estilo político.(Machado de Assis/1879)

Durante o Império, os candidatos ao bacharelismo podiam se valer dos “exames preparatórios” para efeito de ingresso no ensino superior, cuja avaliação se dava através de “exames de Estado” sob o paradigma do Colégio Pedro II e as instituições a ele equiparadas. Estes exames eram precedidos de “aulas de preparatórios” dado o número insuficiente de escolas secundárias. Por outro lado, deve-se assinalar o decreto n. 7.247 de 19/4/1879 de reforma do ensino apresentado por Leôncio de Carvalho. Ele previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino com duas horas diárias de duração

no verão e três no inverno, com as mesmas matéria do diurno. A Reforma também previa o auxílio a entidades privadas que criassem tais cursos.

No seu famoso Parecer sobre a reforma do ensino assim se expressou Rui Barbosa sobre a relação entre ensino e construção da nação:

A nosso ver a chave misteriosa das desgraças que nos afligem, é esta, e só esta : a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação ; eis o formidável inimigo, o inimigo intestino, que se asila nas entranhas do país. Para o vencer, releva instaurarmos o grande serviço da « defesa nacional contra a ignorância », serviço a cuja frente incumbe ao parlamento a missão de colocar-se, impondo intransigentemente à tibieza dos nossos governos o cumprimento do seu supremo dever para com a pátria. (OCRB, vol. X, t. I, 1883, p. 121-122)⁹

Embora sem efetividade, tal reforma já expressa a insuficiência de uma educação geral baseada apenas na oralidade face aos surtos de crescimento econômico que se verificavam em alguns centros urbanos e que já exigia um pequeno grau de instrução. Muitos políticos e intelectuais apontavam o baixo grau de escolaridade da população brasileira face a países como Argentina e Uruguai.

A primeira Constituição Republicana proclamada, a de 1891, retira de seu texto a referência à gratuidade da instrução (existente na Constituição Imperial) ao mesmo tempo que condiciona o exercício do voto à alfabetização (art.70, § 2º). Este condicionamento era explicado como uma forma de mobilizar os analfabetos a buscarem, por sua vontade, os cursos de primeiras letras. O espírito liberal desta Constituição fazia do indivíduo o pólo da busca pessoal de ascensão, desconsiderando a clara existência e manutenção de privilégios advindos da opressão escravocrata e de formas patrimonialistas de acesso aos bens econômicos e sociais. Além disso, face ao espírito autonomista que tomou conta dos Estados, a lei maior de 1891 se recusa ao estabelecimento de uma organização nacional da educação e deixa à competência dos Estados (antes Províncias) muitas atribuições entre as quais o estatuto da educação escolar primária. Quanto ao papel da União, relativamente a este nível de ensino, o texto diz, genericamente, no art. 35, § 2º, que *incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente, animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências...*¹⁰ A Constituição Republicana dava continuidade à descentralização da educação escolar promovida pelo Ato Adicional de 1834. Os Estados que fizeram empenho no sentido de acabar com o analfabetismo e de impulsionar o ensino primário invocarão este artigo da Constituição a fim de implicar a União nestas iniciativas, sobretudo sob a forma de assistência técnico-financeira. Movimentos cívicos, campanhas e outras iniciativas consideravam importante a presença da União até mesmo como meio de combater a “internacionalização” das crianças que estariam sendo alvo de tendências consideradas estranhas e exógenas ao “caráter nacional” ou que não estariam sendo alfabetizadas por escolas brasileiras.¹¹ Vale lembrar que a economia do país continuava basicamente agrária, com forte presença do setor exportador. Isto não evitou que, por razões várias e concepções diferentes, estes movimentos civis e iniciativas oficiais tivessem como alvo a expansão da escola primária e a busca da

⁹ É preciso dizer que, com o Ato Adicional de 1834, as competências sobre o ensino escolar gratuito previsto em 1824 e regulamentado em 1827 ficaram confusas. Daí o jogo de empurra entre os poderes gerais e os provinciais, evidenciando a não prioridade do ensino para nenhum dos níveis de governo.

¹⁰ O significado predominante do verbo *animar* à época, por oposição a *prover e criar*, era o de entusiasmar, torcer por, encorajar.

¹¹ As escolas mantidas pelos anarquistas, anarco-sindicalistas e pelas comunidades de imigrantes serão alvo destas críticas.

erradicação do analfabetismo vistos como condição maior de desenvolvimento. Apesar do impulso trazido pelo nacionalismo (em oposição às correntes de fundo internacionalista), os limites quanto ao acesso democrático a estes bens serão postos pela manutenção de um quadro sócio-econômico excludente e pelo caráter reservado às elites no prosseguimento de estudos avançados.

No início da República, seguindo uma tradição vinda do final do Império, cursos noturnos de “instrução primária” eram propostos por associações civis que poderiam oferecê-los em estabelecimentos públicos desde que pagassem as contas de gás. (Cf. Decreto n. 13 de 13.1.1890 do Ministério do Interior). Eram iniciativas autônomas de grupos, clubes e associações que almejavam, de um lado, recrutar futuros eleitores e de outro atender demandas específicas. A tradição de movimentos sociais organizados, através de associações sem fins lucrativos, dava sinais de preenchimento de objetivos próprios através de alternativas institucionais, dada a ausência sistemática dos poderes públicos neste assunto.

Já o Decreto n. 981 de 8.11.1890 que regula a instrução primária e secundária no Distrito Federal, conhecido como Reforma Benjamin Constant, chama de *exame de madureza* as provas realizadas por estudantes do Ginásio Nacional¹² que houvessem concluído exames finais das disciplinas cursadas e que desejassem matrícula nos cursos superiores de caráter federal. Mas estes exames poderiam ser feitos por pessoas que já tivessem obtido o certificado de conclusão dos estudos primários do primeiro grau (de 7 a 13 anos) e que estivessem preparados para se submeter a estes exames reveladores da *maturidade* científica do candidato.

O exame de madureza, diz Geraldo Bastos Silva, *é o remate da formação alcançada pelo educando ao longo dos estudos realizados segundo o currículo planejado... (e) representava a aferição definitiva do grau de desenvolvimento intelectual atingido pelo educando ao fim do curso secundário, de sua maturidade* (p. 237/238). Mais tarde o sentido de maturidade se desloca para maturidade etária sem que os examinandos devessem observar o regime escolar previsto em lei.¹³

Este decreto também apoia “escolas itinerantes” nos subúrbios para convertê-las em seguida em escolas fixas.

Muitos movimentos civis e mesmo oficiais nos anos 20 se empenharão na luta contra o analfabetismo considerado um “mal nacional” e “uma chaga social”. A pressão trazida pelos surtos de urbanização, os primórdios da indústria nacional e a necessidade de formação mínima da mão de obra do próprio país e a manutenção da ordem social nas cidades impulsionarão as grandes reformas educacionais do período em quase todos os Estados. Além disso, os movimentos operários, fossem eles de inspiração libertária ou comunista, passavam a dar maior valor à educação em seus pleitos e reivindicações. Mas é também uma época em que a temática do nacionalismo se implanta de modo bastante enfático e, no terreno educacional, o governo federal nacionaliza as escolas primárias e normais, no Sul do país, estabelecidas em núcleos de população imigrada.¹⁴ Fruto deste conjunto contraditório de finalidades foi a própria Conferência Interestadual de 1921, convocada pela União e realizada no Rio de Janeiro, a fim de discutir os limites e as possibilidades do art. 35 da Constituição então vigente face ao problema do analfabetismo e das competências da União face às dos Estados. Ela acabou por sugerir a criação de escolas noturnas voltadas para os adultos com a duração de um ano. Tal medida chegou a fazer parte do Decreto n. 16.782/A de 13/1/1925,

¹² Após a República, Ginásio Nacional foi um dos nomes dado ao Colégio de Pedro II. Em 1909, já dentro da campanha pelo traslado dos restos mortais do Imperador, ele volta sob o nome de Colégio Pedro II.

¹³ Os exames de madureza, no sentido da maturidade intelectual, foram extintos pela Reforma Rivadávia pelo Decreto no. 8659 de 5/4/1911 e foram substituídos pelos vestibulares.

¹⁴ Esta é a primeira intervenção direta da União no ensino primário, por meio do Ministério da Justiça, nos Estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, respectivamente nos Decretos : No. 13.175 de 6/9/1918, No. 13.390 de 8/1/1919 e No. 13.460 de 5/2/1919.

conhecido como Lei Rocha Vaz ou Reforma João Alves, que estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário. Dizia o art. 27 do referido decreto:

Poderão ser criadas escolas noturnas, do mesmo caráter, para adultos, obedecendo às mesmas condições do art. 25.

O art. 25 obrigava a União a subsidiar parcialmente o salário dos professores primários, atuantes em escolas rurais. Aos Estados competia pagar o restante do salário, oferecer residência, escola e material didático. A alegada carência de recursos da União, o temor das elites face uma incorporação massiva de novos eleitores e a defesa da autonomia estadual tornaram sem efeito esta dimensão da Reforma. Mesmo as propostas de repor o ensino primário gratuito e até mesmo obrigatório tentadas durante a Revisão Constitucional de 1925 e 1926 não lograram sucesso.

A presença cada vez mais significativa dos processos de urbanização, a aceleração da industrialização e a necessidade de impor limites às lutas sociais existentes provocarão, de um lado uma maior presença do Estado no âmbito da "questão social" e, de outro, um maior controle sobre as forças sociais emergentes e reivindicantes. A educação primária das crianças passaria a contar com os avanços trazidos pelas reformas dos anos 30, mas não faria da escolarização de adolescentes, jovens e adultos um objeto de ação sistemática.

A nova correlação de forças advinda com a "Revolução de Trinta" contribuirá para impulsionar a importância da educação escolar. Com a implantação definitiva do regime de séries adotado na Reforma Campos em 1931 para o ensino secundário, cada vez mais seriação, faixa etária apropriada e ensino regular vão se identificando. A avaliação do processo ensino-aprendizagem se dá através de exames, provas e passagens para a série seguinte. Estava aberto o caminho para uma oposição dual entre o regular e o que se chamaria supletivo. Mas, o art. 80 do decreto n. 19.890 de 18/4/1931 fala de estudantes que tendo se submetido a mais de "*seis preparatórios, obtidos sob o regime de exames parcelados*" poderiam prestar os exames vestibulares. A exigüidade de uma rede secundária permite a continuidade de estudos não seriados para efeito de exames e entrada no ensino superior. Neste momento, há que se distinguir a noção de madureza como maturidade científica da de educação para adultos como compensação de estudos primários não realizados. Posteriormente haverá o deslocamento da noção de maturidade científica para o de maturidade etária.

Os movimentos sociais e políticos surgidos ao longo dos anos 20, o impacto da urbanização e industrialização e o forte jogo entre as várias concepções de mundo presentes no Brasil e as experiências de outros países farão da Constituinte de 1933 um momento de grande discussão e mesmo mobilização. Diferentes forças sociais, heterogêneas entre si, querem ver seus princípios inseridos na Lei Maior. Um ponto que já vinha desde a Revisão Constitucional era o reconhecimento da importância do Estado e seu papel interventor no desenvolvimento econômico e no controle dos conflitos sociais.

A Constituição de 1934 reconheceu, pela primeira vez em caráter nacional, a *educação como direito de todos e { que ela } deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (art.149)*. A Constituição, ao se referir no art. 150 ao Plano Nacional de Educação, diz que ele deve obedecer, entre outros, ao princípio do *ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos (§ único, a)*. Isto demonstra que o legislador quis declarar expressamente que o *todos* do art. 149 inclui os *adultos* do art. 150 e estende a eles o estatuto da gratuidade e da obrigatoriedade. A Constituição de 1934, então, põe o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do

Estado e direito do cidadão.¹⁵ Esta formulação avançada expressa bem os movimentos sociais da época em prol da escola como espaço integrante de um projeto de sociedade democrática.¹⁶

A feitura do Plano Nacional de Educação de 1936/1937, que não chegou a ser votado devido ao golpe que instituiu o Estado Novo, possuía todo o título III da 2ª parte voltado para o *ensino supletivo*. Destinado a *adolescentes e adultos analfabetos* e também aos mesmos *que não pretenderem instrução profissional e aos silvícolas* (a fim de *comunicar-lhes os bens da civilização e integrá-los progressivamente na unidade nacional*) o ensino supletivo deveria conter disciplinas obrigatórias e sua oferta seria imperativa nos *estabelecimentos industriais e nos de finalidade correccional*. Idêntica obrigação competia aos sindicatos e às cidades com mais de 5.000 habitantes. A rigor, esta formulação minimiza a noção de direito expressa em 1934 devido à assunção do termo regularidade sob a figura de ensino seriado.

A Constituição outorgada de 1937, fruto do temor das elites frente às exigências de maior democratização social e instrumento autoritário de um projeto modernizador excludente, deslocará, na prática, a noção de direito para a de proteção e controle. Assim, ela proíbe o trabalho de menores de 14 anos durante o dia, o de menores de 16 anos à noite e estimula a criação de associações civis que organizem a juventude em vista da disciplina moral, eugênica, cívica e da segurança nacional. Isto não significa que o Estado Novo não tivesse uma proposta de ação sistemática para a educação escolar, ainda que sob a égide do controle centralizado e autoritário. Em termos de concepção, o Estado Novo chega a explicitar uma discriminação entre elites intelectuais condutoras e massas e *às classes menos favorecidas* (art. 129 da Constituição) voltadas para o trabalho manual e com acesso mínimo à leitura e escrita.¹⁷

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto – Lei n. 4.244 de 9/4/1942, no seu Título VII, franqueava a obtenção do certificado de *licença ginásial* aos maiores de 16 anos mesmo que não houvessem freqüentado o regime da escola convencional. Mas os exames deveriam ser iguais aos prestados em escolas oficiais seriadas.¹⁸

No que toca ao financiamento do ensino, embora a Constituição de 1937 silenciase a propósito do vínculo constitucional de recursos, como o fazia a Constituição de 1934, o governo central tomou medidas que pudessem significar apoio técnico e financeiro aos Estados. A exibição de índices alarmantes de analfabetismo, a necessidade de uma força de trabalho treinada para os processos de industrialização e a busca de um maior controle social farão do ensino primário um objeto de maior atenção.

Assim, o Decreto n. 4.958 de 14.11.1942 institui o Fundo Nacional do Ensino Primário. Este Fundo seria constituído de tributos federais criados para este fim e voltado para *ampliação e melhoria do sistema escolar primário de todo o país* (§ único do art. 2º). O montante seria aplicado nos Estados e Territórios através de convênio. Fala-se de um *sistema escolar primário* a ser ampliado. Este convênio, denominado Convênio Nacional do Ensino Primário, veio anexo ao Decreto – Lei n. 5.293 de 1.3.1943. A União prestaria assistência técnica e financeira no desenvolvimento deste ensino nos Estados, desde que estes aplicassem um mínimo de 15% da renda proveniente de seus impostos em ensino primário. Por sua vez,

¹⁵ Pontes de Miranda elogia este dispositivo. Mas lamenta o não haver *nenhuma obrigação de se dar escolas a todos — a extensão da escola tem de ser executada aos poucos, à mercê das leis e dos governos. Sem a economia de plano é impossível realizar-se a educação de plano.* (p. 405)

¹⁶ Semelhante formulação só se fará presente na , também ela acompanhada por uma pluralidade diferenciada de movimentos sociais. Especial destaque deve ser dado ao "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" de 1932.

¹⁷ Este momento marca um impulso sistemático em prol da industrialização cujos moldes tayloristas exigiam um mínimo de escolaridade e de controle da mão de obra.

¹⁸ O decreto-lei n. 8531 de 2/1/1946 determinava o mês de outubro de cada ano para a realização dos exames. A lei no. 3293 de 29/10/1957 modifica o art. 91 da lei orgânica e eleva a idade dos alunos desejosos de obter o *certificado de licença ginásial mediante a prestação de exames de madureza* de 16 para 18 anos e estabelece a de 20 anos como idade mínima para a licença colegial.

os Estados se obrigavam a fazer convênios similares com os Municípios, mediante decreto – lei estadual, visando repasse de recursos, desde que houvesse uma aplicação mínima inicial de 10% da renda advinda de impostos municipais em favor da educação escolar primária. Em 11.8.1944, o Decreto – Lei n. 6.785 cria a fonte federal de onde proviriam tais recursos: um imposto de 5% incidente sobre consumo de bebidas.

Ora, será o Decreto Federal n. 19.513/45 de 25/8/45 que completará o conjunto de decretos – lei do período sobre este assunto. Ao regulamentar a concessão de auxílio pelo governo federal com o objetivo da ampliação e do desenvolvimento do ensino primário dos Estados segundo suas necessidades, diz o decreto – lei no § 1º do art. 2º que tais necessidades seriam *avaliadas segundo a proporção do número de crianças, entre 7 e 11 anos de idade, que não estejam matriculadas em estabelecimentos de ensino primário*. Se o art. 4º diz que, do total destes recursos, 70% seriam destinados para construções escolares, o inciso 2 determina que:

*A importância correspondente a 25% de cada auxílio federal será aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde.*¹⁹

O Decreto – lei n. 8.529 de 2/1/1946, Lei Orgânica do Ensino Primário, reserva o capítulo III do Título II ao *Curso primário supletivo*. Voltado para adolescentes e adultos tinha disciplinas obrigatórias e teria 2 anos de duração, devendo seguir os mesmos princípios do ensino primário fundamental.

A presença do Brasil na 2ª Guerra Mundial, a luta pela democracia no continente europeu, a manutenção da ditadura no país com seus horrores, o crescimento da importância da democracia política trarão de volta à cena política movimentos sociais e temas culturais reprimidos à força. Um dos momentos de tal retorno será a Constituinte de 1946.

A Constituição de 1946 reconhece a educação como *direito de todos (art. 166)* e no seu art. 167, II diz que *o ensino primário oficial é gratuito para todos...* Contudo, a oposição entre centralização e descentralização, as lutas para se definir os limites entre o público e privado e a questão da laicidade determinarão, por um bom tempo, a inexistência de uma legislação própria advinda da nova Constituição e a manutenção, com pequenos ajustes, do equipamento jurídico herdado do estadonovismo.

A nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/61, reconhece a educação como direito de todos e no Título VI, capítulo II, ao tratar do ensino primário diz no art. 27:

O ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais²⁰ ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

A lei 4.024/61 determinava ainda, no seu art. 99: *aos maiores de 16 anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância de regime escolar.*

§ único: *Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de 19 anos.*

¹⁹ Estas verbas e convênios possibilitarão, além da expansão do ensino primário, a criação da Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos, após 1946.

²⁰ Não confundir esta expressão com o que hoje se entende por classes especiais. Naquele momento, tal expressão se aproxima do que hoje denominamos classes de aceleração.

Até este momento, os exames dos que não haviam seguido seriação só eram possíveis em estabelecimentos oficiais. A partir da Lei 4.024/61 esta orientação não se acha na lei. Não se diz quem são os responsáveis pelos exames. Assim, ao lado dos estabelecimentos oficiais, as escolas privadas, autorizadas pelos Conselhos e Secretarias, passaram também a realizar esses exames.²¹

Uma nova redefinição será trazida pelo golpe de 1964 que aprofundará a distância entre o ímpeto urbano, modernizador, industrializante e demográfico do país e os processos de democratização dos bens sociais. A concentração de renda e o fechamento dos canais de participação e de representação fazem parte destes mecanismos de distanciamento. O rígido controle sobre as forças sociais de oposição ao regime permitiu o aprofundamento dos processos conducentes à modernização econômica para cujo sucesso era importante a expansão da rede física da educação escolar primária. O acesso a ela e a outros bens, por parte dos segmentos populares, não se deu de modo aberto, qualificado e universal. Ele se fez sob o signo do limite e do controle.

Sob este clima, a Constituição de 1967 mantém *a educação como direito de todos* (art.168) e, pela primeira vez, estende a obrigatoriedade da escola até os quatorze anos. Esta extensão inclui a categoria dos *adolescentes* na escolaridade apropriada. Assim propicia a emergência de uma outra faixa etária sob conceito de *jovem*. Este conceito será uma referência para o ensino supletivo. Esta mesma Constituição que retira a vinculação constitucional de recursos para a educação, obriga as empresas a manter ensino primário para os empregados e os filhos destes, de acordo com o art. 170.

A Lei 5.379/67 cria uma fundação, denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o objetivo de erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos. Vários decretos decorreram desta Lei a propósito de levantamento de recursos (Decreto n. 61.311/67) e da constituição de campanhas cívicas em prol da alfabetização (Decreto n. 61.314/67).

A Lei n. 5.400 de 21/3/1968, relativa ao recrutamento militar e ensino, também se refere à alfabetização de recrutas e diz no seu art. 1º:

Os brasileiros, que aos dezessete anos de idade, forem ainda analfabetos, serão obrigados a alfabetizarem-se.

As comissões de recrutamento dos jovens obrigados ao serviço militar deveriam encaminhar às autoridades educacionais competentes os alistados analfabetos. O funcionário público que alfabetizasse mais de 10 listados teria registrado em seu prontuário a distinção de serviço meritório. Os civis não funcionários públicos ganhariam um diploma honorífico.

A Emenda Constitucional de 1969, também conhecida como Emenda da Junta Militar, pela usa, pela primeira vez, a expressão *direito de todos e dever do Estado* para a educação. O vínculo de recursos na Constituição retorna mas só para os municípios. Beneficiários menores na repartição dos impostos, por lei responsáveis pela oferta do ensino fundamental, deviam eles aplicar 20% de seus impostos em educação.

É no interior de reformas autoritárias, como foi o caso, por exemplo, das Leis 5.540/68 e 5.692/71, e desta "modernização conservadora" que o ensino supletivo terá suas bases legais específicas.

O ensino supletivo, com a Lei 5.692/71, ganhou capítulo próprio com cinco artigos. Um deles dizia que este **ensino** se destinava a "*suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tinham seguido ou concluído na idade própria*". Este ensino podia, então, abranger o processo de alfabetização, a aprendizagem, a profissionalização, algumas disciplinas e também atualização. Os cursos poderiam acontecer

²¹ Esta lei, resultante de um frágil acerto entre os interesses ligados ao setor público e ao setor privado, acabou por contemplar parte dos interesses de cada qual.

via ensino a distância, por correspondência e através de outros meios adequados. Os cursos e os exames seriam organizados dentro dos sistemas estaduais de acordo com seus respectivos Conselhos de Educação. Os exames, de acordo com o art. 26, ou seriam entregues a “*estabelecimentos oficiais ou reconhecidos*” cuja validade de indicação seria anual, ou “*unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino ou parte deste*”, cujo pólo seria um grau maior de centralização administrativa. E o número de horas, consoante o art. 25, ajustaria-se de acordo com o “tipo especial de aluno a que se destinam”, resultando daí uma grande flexibilidade curricular.

No que se refere às instituições particulares, o § único do art. 51 da mesma lei diz

As entidades particulares que recebam subvenções ou auxílios do Poder Público deverão colaborar, mediante solicitação deste, no ensino supletivo de adolescentes e adultos, ou na promoção de cursos e outras atividades com finalidade educativo-cultural instalando postos de rádio ou televisões educativas.

O extinto Conselho Federal de Educação tem produção normativa sobre o assunto através de múltiplos pareceres e resoluções, como é o caso do Parecer 699/72 do Cons. Valmir Chagas regulamentando esta matéria, inclusive a relativa às idades de prestação de exames e ao controle destes últimos pelos poderes públicos.

Este Parecer destaca quatro funções do ensino supletivo: a **suplência** (substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo através de cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos), o **suprimento** (completação do inacabado através de cursos de aperfeiçoamento e de atualização.), a **aprendizagem** e a **qualificação**. Elas se desenvolviam por **fora** dos então denominados ensinos de 1º e 2º graus regulares.

De todo modo, pode-se assinalar que, em todas as Constituições, atribui-se, de algum modo, à União o papel de suprir as deficiências dos sistemas, de conceder assistência técnica e financeira no desenvolvimento de programas estaduais e municipais, exigindo alguma adequação do supletivo aos princípios gerais do ensino atendido na idade própria. Deste enquadramento não fugirão os dispositivos legais sobre o assunto a partir de 1988.

2. Bases legais vigentes

A Constituição Federal do Brasil incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa o *pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*. (CF, art. 205). Retomado pelo art. 2º da LDB, este princípio abriga o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referência sem limitações. Assim, a educação de jovens e adultos, modalidade estratégica do esforço da Nação em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem social, participa deste princípio e sob esta luz deve ser considerada.

Estas considerações adquirem substância não só por representarem uma dialética entre dívida social, abertura e promessa, mas também por se tratarem de postulados gerais transformados em direito até mesmo no âmbito constitucional, fruto de conquistas e de lutas sociais. Assim o art. 208 é claro:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de :

*I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;*²²

Esta redação vigente longe de reduzir a EJA a um apêndice dentro de um sistema dualista, pressupõe a educação básica para todos e dentro desta, em especial, o ensino fundamental como seu nível obrigatório. O ensino fundamental obrigatório é para todos e não só para as crianças. A titularidade do direito público subjetivo face ao ensino fundamental continua plena para todos os jovens, adultos e idosos, desde que queiram se valer dele. A redação original do art. 208 da Constituição era mais larga na medida em que coagia à chamada universal todos os indivíduos não – escolarizados, estivessem ou não na idade própria, e identificava a fonte de recursos para esta obrigação. Apesar do estreitamento da redação emendada, ela deixa ao livre arbítrio do indivíduo maior de 15 anos o exercício do seu direito público subjetivo. Ao exercício deste direito corresponde o dever do Estado na oferta desta modalidade de ensino dentro dos princípios e das responsabilidades que lhes são concernentes. Entre estas responsabilidades está o art. 5º da LDB que encaminha a cobrança do direito público subjetivo e que tem, entre seus preliminares, o recenseamento da *população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso (art. 5º, § 1º, I) e fazer-lhes a chamada pública. (art. 5º § 1º, II)*. O exercício deste dispositivo se apóia na obrigação dos Estados e Municípios em fazer a chamada *com a assistência da União*.²³ Isto supõe tanto uma política educacional integrada da EJA de modo a superar o isolamento a que ela foi confinada em vários momentos históricos da escolarização brasileira, quanto um efetivo regime de colaboração, de acordo com o art. 8º da LDB.

Por sua vez , o art. 214 também é claro:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:
I – erradicação do analfabetismo,
II – universalização do atendimento escolar

....

Erradicar o analfabetismo e universalizar o atendimento são faces da mesma moeda e significam o acesso de todos os cidadãos brasileiros, pelo menos, ao ensino fundamental. Ora, __ seu nome já o diz __ o fundamento é a base e a ponte necessárias para quaisquer desenvolvimentos e composições ulteriores.

O artigo 208 da Constituição Federal se compõe com o artigo 60 do Ato das Disposições Transitórias , o qual, de acordo com a redação dada pela emenda 14/96, diz:

Nos dez primeiros anos da promulgação desta emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o

²² Esta redação já é da emenda 14/96. Mas cumpre sinalizar o modo registrado pela redação original. Dizia-se: *I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.*

²³ A estratégia de ação dos poderes públicos ao planejarem as suas políticas tende a focar as prioridades de oferta perante faixas etárias específicas. Esta focalização está sempre tensionada seja pelo caráter universal do direito, seja pela pressão dos interessados em ampliar o espectro da oferta priorizada.

objetivo de assegurar a universalização do seu atendimento e a remuneração condigna do magistério

.....
§6º *A União aplicará na erradicação do analfabetismo e na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamentalnunca menos que o equivalente a trinta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal.*²⁴

Na verdade, o teor da Lei 9.424/96 que regulamentou a Emenda 14/96 deixa praticamente fora do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) a educação de jovens e adultos. Os indivíduos que se enquadram nesta modalidade de educação só poderão se valer deste benefício se forem matriculados nos anos sequenciais do ensino fundamental, junto com crianças e adolescentes na idade apropriada e se quiserem também se valer do ensino presencial no *ensino regular noturno*. O FUNDEF se aplica tão só ao **ensino** fundamental no momento em que muitos trabalhadores pressionam por uma entrada ou retorno na educação escolar.²⁵ O aluno da EJA, integrante da etapa correspondente ao ensino fundamental na idade apropriada, não é beneficiado pelo FUNDEF e seu contingente não é computado para o cálculo dos investimentos próprios deste fundo. É preciso retomar a equidade também sob o foco da alocação de recursos de maneira a encaminhar mais a quem mais necessita, com eficiência e transparência.

Ao mesmo tempo, como assinala Beisiegel, *parece estar em curso um processo de redefinição das atribuições da educação fundamental de jovens e adultos, que vêm sendo deslocadas da União para os Estados e, principalmente, para os Municípios, com apelos dirigidos também ao envolvimento das organizações não – governamentais e da sociedade civil.* (p.4).

É o que diz Título IX das Disposições Transitórias no art. 87 ao instituir a Década da Educação. O § 3º, III diz que

Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União deverá prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados.

Esta redefinição se ancora na incumbência da União, de acordo com o art. 9º III da LDB *prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva*. Já o art. 10 e o art. 11 apontam para as competências específicas de Estados e Municípios respectivamente para com o ensino médio e o ensino fundamental.

Diz o art. 10, VI da LDB ser incumbência do Estado:

Assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

Por sua vez, o art. 11, V da LDB enuncia ser incumbência do Município:

²⁴ A redação original era: *Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o art. 212 da Constituição para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.*

²⁵ A passagem de muitos cursos de ensino supletivo para ensino regular noturno na etapa fundamental a fim de se beneficiar do FUNDEF deve ser considerada com cuidado de modo que não haja uma transposição mecânica de métodos e um alijamento de processos de um para outro.

Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.

Embora o Município seja uma instância privilegiada tanto para o contato mais próximo com estes jovens e adultos e quanto para o controle que os mesmos podem exercer sobre o conjunto das políticas e conquanto este artigo faça parte de disposições transitórias, os dispositivos legais, a tradição na área e esforço necessário para fazer esta reparação indicam que o investimento em EJA não conta com um passado consolidado junto aos entes federativos como um todo. Portanto, seja no que se refere à cooperação técnica, seja no que se refere aos investimentos, o regime de colaboração tão acentuado na Constituição Federal torna-se aqui uma necessidade imperiosa. Isto significa uma política integrada, contínua e cumulativa entre os entes federativos, financiada com recursos suficientes e identificáveis em vista de sua sustentabilidade.

Face ao deslocamento de atribuições e em que pese a determinação financeira constitutiva da Lei 9.424/96, uma vez que as matrículas da EJA não fazem parte do cálculo do Fundo,²⁶ a Lei 9.394/96 rompe com a concepção posta na Lei 5.692/71, seja pelo disposto no art. 92 da nova Lei, seja pela nova concepção de EJA. **Desaparece** a noção de **Ensino Supletivo** existente na Lei n. 5.692/71.

Ela abriga no seu Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), capítulo II (Da Educação Básica) a seção V denominada **Da Educação de Jovens e Adultos**. Os artigos 37 e 38 compõem esta seção. Logo, **a EJA é uma modalidade da educação básica**.

O termo modalidade é diminutivo de *modus* (*modo, maneira*) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela é, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado padrão. Esta feição especial se liga ao princípio da proporcionalidade para que este modo seja respeitado. A proporcionalidade, por sua vez, é uma dimensão da equidade que tem a ver com a justiça, que impede o aprofundamento das diferenças quando estas inferiorizam as pessoas. Respeitando-se o princípio de proporcionalidade, a chegada ao patamar igualitário entre os cidadãos se louvaria no tratamento desigual aos desiguais que, nesta medida, mereceriam uma prática política conseqüente.

Por isso o art. 37 diz que a EJA *será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria*. Este contingente plural e heterogêneo de jovens e adultos, predominantemente marcado pelo trabalho, é o destinatário primeiro e maior desta modalidade de ensino. Muitos já estão trabalhando, outros tantos querendo e precisando se inserir no mercado de trabalho. Cabe aos sistemas de ensino assegurar a oferta adequada, específica a este contingente, que não teve acesso à escolarização na idade própria, através de *oportunidades educacionais apropriadas*. Para tanto, os estabelecimentos públicos dos respectivos sistemas deverão viabilizar e estimular a igualdade de oportunidades e de acesso sob o princípio da gratuidade.²⁷ Tais oportunidades se viabilizarão, certamente, através das tradicionais ofertas de escolarização *mediante cursos e*

²⁶ A rigor, houve um veto presidencial a esta inclusão que constava da Lei. As autoridades explicaram o veto pela insuficiência de estatísticas, confiabilidade de dados e a heterogeneidade da oferta.

²⁷ A noção legal de sistemas de ensino implica tanto as instituições e órgãos de ensino de caráter público quanto os de caráter privado segundo as competências e atribuições postas, entre outros, nos artigos 16, 17 e 18 da LDB. Sobre a gratuidade da EJA, a Câmara de Educação Básica já se pronunciou por meio do Parecer 12/97.

exames (§1º do art. 37). Seja através destas ou de outras, o poder público viabilizará e estimulará o acesso e permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (§2º do mesmo artigo). A oferta desta modalidade assevera, pois, que os estabelecimentos públicos não podem se ausentar deste dever e eles devem ser os principais lugares de oferta.

A lei reitera um direito inclusive à luz do princípio de colaboração recíproca que preside a República Federativa do Brasil. O regime de colaboração é o antídoto de iniciativas descontínuas ou mesmo de omissões, bem como a via conseqüente para a efetivação destes dispositivos assinalados e dos compromissos assumidos em foros internacionais. Cabe também às instituições formadoras o papel de propiciar uma profissionalização e qualificação de docentes dentro de um projeto pedagógico em que as diretrizes sejam correspondentes aos perfis dos destinatários.

O art. 38 diz que os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos. Ambos, de acordo com as diretrizes, deverão atender à base comum nacional e possibilitar o *prosseguimento de estudos em caráter regular*. Após a assinalação das novas faixas etárias, o § 2º do artigo prevê que as práticas de vida, os conhecimentos e habilidades dos destinatários de EJA *serão aferidos e reconhecidos mediante exames*.

A legislação educacional existente hoje é bem mais complexa. Ela, além dos dispositivos de caráter nacional, compreende as Constituições Estaduais e as Leis Orgânicas dos Municípios. Dentro de nosso regime federativo, os Estados e os Municípios, de acordo com a distribuição das competências estabelecidas na Constituição Federal, gozam de autonomia e assim podem estabelecer uma normatividade própria, harmônica e diferenciada. A quase totalidade dos Estados repete, em suas Constituições, a versão original do art. 208, bem como a necessidade de um Plano Estadual de Educação do qual sempre constam a universalização do ensino obrigatório e a erradicação do analfabetismo. Em muitos consta a expressão *ensino supletivo*. Observados os limites e os princípios da Constituição Federal e da LDB, os entes federados são autônomos na gestão de suas atribuições e competências. Desse modo, por exemplo, tanto a Constituição Estadual do Paraná como a Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte mantêm a redação original do art. 208, I da Constituição Federal. O Estado de Sergipe, em sua Constituição, diz no art. 217, VI que é dever do Estado garantir *a oferta do ensino público noturno, regular e supletivo, adequado às necessidades do educando, assegurando o mesmo padrão de qualidade do ensino público diurno regular*. A Constituição Mineira, art. 198, XII, garante *a expansão da oferta de ensino noturno regular e de ensino supletivo adequados às condições do educando*. A Constituição Estadual de Goiás se expressa no art. 157, I que *O dever do Estado e dos Municípios para com a Educação será assegurado por meio de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria e que deverão receber tratamento especial, por meio de cursos e exames adequados ao atendimento das peculiaridades dos educandos*. E a Constituição de Rondônia diz no art. 187, IX ser princípio da educação no Estado a *garantia de acesso ao ensino supletivo*. O Estado do Pará, em sua Lei Maior, diz no § único do art. 272 que *O Poder Público estimulará e apoiará o desenvolvimento de propostas educativas diferenciadas com base em novas experiências pedagógicas, através de programas especiais destinados a adultos, crianças, adolescentes e trabalhadores, bem como à capacitação e habilitação de recursos humanos para a educação pré - escolar e de adultos*.

Por outro lado, o Brasil é signatário de vários instrumentos internacionais que, sob a forma de diversos documentos, pretendem ampliar a vocação de determinados direitos para um âmbito planetário. O direito à educação para todos, aí compreendidos jovens e adultos, sempre esteve presente em importantes Atos Internacionais. Veja-se como exemplo, além das declarações assinaladas neste texto como a de Jomtien e a de Hamburgo, a Convenção relativa

à luta contra a discriminação no campo do ensino da UNESCO de 1960. Esta Convenção foi assinada e assumida pelo Brasil através do Decreto Legislativo n. 40 de 1967 e promulgada pelo Decreto n. 63.223 de 1968.²⁸

IV- Educação de Jovens e Adultos - Hoje

... mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade da vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais.

Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos a oportunidade de alcançar um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem. (Declaração Mundial sobre Educação para Todos)

E, como já apontado acima, é no processo de redemocratização dos anos 80 que a Constituição dará o passo significativo já assinalado em direção a uma nova concepção de educação de jovens e adultos. Foi muito significativa a presença de segmentos sociais identificados com a EJA no sentido de recuperar e ampliar a noção de direito já posta na Constituição de 1934. A LDB acompanha esta orientação, suprimindo a expressão *ensino supletivo* embora mantendo os termos *cursos e exames supletivos*. Todavia, trata-se de uma manutenção nominal já que tal continuidade se dá no interior de uma nova concepção. Termos remanescentes do ordenamento revogado devem ser considerados à luz do novo ordenamento e não pelos ordenamentos vindos da antiga lei. Isto significa vontade expressa de uma outra orientação para a educação de jovens e adultos a partir da nova concepção trazida pela lei ora aprovada.

Do ponto de vista conceitual, além da extensão da escolaridade obrigatória vinda de 1967, os artigos 37 e 38 da LDB em vigor dão à EJA uma dignidade própria, mais ampla, e elimina uma visão de externalidade com relação ao regular.²⁹ O art. 4º VII da LDB é claro:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

....

oferta de educação 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;

Assinale-se, então, que a educação de jovens e adultos passa a fazer parte constitutiva da lei de diretrizes, torna-se modalidade da educação básica e é reconhecida como direito público subjetivo. Logo, ela é regular enquanto modalidade de exercício da função

²⁸ O § 2º do art. 5º da Constituição Federal diz: *Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.* A celebração de tais atos é competência exclusiva da Presidência da República e sujeitos a referendo do Congresso Nacional. (art.84, VIII).

²⁹ Vale lembrar que o conceito de regular é polivalente e pode se prestar a ambigüidades. Regular é, em primeiro lugar, o que está *sub lege*, isto é, sob o estabelecido em uma ordem jurídica e conforme a mesma. Mas, a linguagem cotidiana o expressa no sentido de caminho mais comum. Seu antônimo é irregular e pode ser compreendido como ilegal ou também como descontínuo. Mas, em termos jurídico-educacionais, regular tem como oposto o termo livre. Neste caso, livres são os estabelecimentos que oferecem educação ou ensino fora da Lei de Diretrizes e Bases. É o caso, por exemplo, de escolas de língua estrangeira.

reparadora. Portanto, ao assinalar *cursos e exames supletivos*, a Lei os tem como compreendidos dentro dos novos referenciais legais e da concepção da EJA aí posta.

1. Cursos

A LDB determina em seu art. 37 que *cursos e exames* são um dos meios pelos quais o poder público deve viabilizar o acesso do jovem e adulto na escola de modo a permitir o *prosseguimento de estudos em caráter regular* tendo como referência dos componentes curriculares *a base nacional comum*.

Diz o Parecer CEB 5/97:

Aos sistemas de ensino incumbirá a definição da estrutura e duração dos cursos supletivos, a forma dos correspondentes exames, sempre observados os limites de idade agora permitidos e a gratuidade, quando oferecidos pelo Poder Público.

Se a lei nacional não estipula a duração dos **cursos**, se ela não prevê a frequência, _ como o faz com o ensino presencial na idade apropriada _ é preciso apontar o que ela prevê: a oferta desta modalidade é obrigatória pelos poderes públicos na medida em que os jovens e adultos queiram fazer uso do seu direito público subjetivo. A organização de cursos presenciais permitem um melhor acompanhamento, por isso, já dizia em 1975 o ex CFE: os cursos supletivos *não constituem mera preparação para exames (Documenta n. 178 de 9/75). Os cursos supletivos*, continua o mesmo, *são atividades que se justificam por si mesmas*. Com efeito, por estarem a serviço de um direito a ser resgatado ou a ser preenchido, os cursos não podem se configurar para seus demandantes como uma nova negação por meio de uma oferta desqualificada. Os exames são uma decorrência deste direito e não a finalidade dos cursos.

A normatização em termos de estrutura e organização dos **cursos**, pertence basicamente aos sistemas estaduais e municipais (nesse último caso, trata-se do ensino fundamental) que devem exercer o papel de celebrantes de um dever a serviço de um direito. A autonomia própria do regime federativo permite a eles definir, por exemplo, a duração dos cursos, frequência e outras orientações cabíveis.

Para que esta estruturação responda à urgência desta modalidade de educação, espera-se que ações integradas, entre todos os entes federativos, revelem e traduzam mecanismos próprios ao regime de colaboração.

As diretrizes curriculares nacionais da EJA são indispensáveis, quando da oferta destes cursos. Elas são obrigatórias pois, além de significarem a garantia da base comum nacional, serão a referência exigível nos exames para efeito de aferição de resultados e do reconhecimento de certificados de conclusão.

Outro ponto importante, face à organização dos cursos, é a relação entre ensino médio e ensino fundamental. Uma pergunta que se faz é se o ensino médio supõe obrigatoriamente o ensino fundamental em termos organizacionais. O ensino fundamental não é condição de possibilidade para o ensino médio, dada a flexibilidade posta na Lei. O importante é, observadas as regras comuns e imperativas, a capacitação verificada e avaliada do estudante. Mas, não será demais repetir aqui que tal não é a via organizacional comum da educação nacional e nem ela é capaz de responder à complexidade dos problemas educacionais brasileiros. É preciso insistir na importância e mesmo necessidade do caráter obrigatório e imprescindível do ensino organizacional. O ensino fundamental é princípio constitucional, direito público subjetivo, cercado de todos os cuidados, controles e sanções. Além do que já

se legislou sobre esse assunto, a partir do capítulo de educação da Constituição e da LDB, há outras indicações legais a serem referidas.

Assim, a Emenda Constitucional n. 20 de 1998 alterou o teor do art. 7º, XXXIII para a seguinte redação: *proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito anos e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos. Também a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando tornou-se dever do Estado, garantido pelo art. 54, VI da Lei 8.069/90 que especifica a adequação deste turno às condições do adolescente trabalhador. A proibição de trabalho noturno a estes adolescentes e jovens foi sempre uma forma de respeito a um ser em formação e, de outro lado, uma possibilidade de se ofertar o espaço institucional desta formação: a escola.*

É verdade que a legislação brasileira, ao tornar o ensino fundamental obrigatório para todos, não impôs que forçosamente ele se desse em instituições escolares. A realização desta obrigação e deste dever encontra nas instituições escolares próprias seu lugar social mais adequado e historicamente consolidado. Esta constituição de conhecimentos, quando devidamente ancorada na lei, nas normatizações conseqüentes e nos objetivos maiores da educação, pode ser oferecida também em cursos virtuais, em outros espaços adequados e mesmo no lar. Daí a existência do art. 24, II, c da LDB que inclui como uma das regras comuns da educação básica esta possibilidade ao dizer: *independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.* Tal possibilidade não é a ótica predominante na Lei, tendo-se em vista, por exemplo, o § 4º do art. 32 da LDB que diz: *o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.* Mesmo assim, esta emergência ou aquela exceção devem ser acompanhadas de avaliação e sob normatividade específica.³⁰ Além disso, é bom recordar que o art. 38 fala em prosseguimento de estudos regulares. Por isso mesmo, torna-se fundamental dar conseqüência ao disposto no art. 4º, I e VII da LDB.

O importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, que não tiveram diante de si a exceção posta pelo art. 24, II, c. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno tardio à busca do direito ao saber. Logo, aos limites já postos pela vida, não se pode acrescentar outros que signifiquem uma nova discriminação destes estudantes como a de uma banalização da regra comum da LDB acima citada.

A LDB incentiva o aproveitamento de estudos e sendo esta orientação válida para todo e qualquer aluno, *a fortiori* ela vale mais para estes jovens e adultos cujas práticas possibilitaram um saber em vários aspectos da vida ativa e os tornaram capazes de tomar decisões ainda que, muitas vezes, não hajam tematizado ou elaborado estas competências. A EJA é momento significativo de reconstruir estas experiências da vida ativa e resignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização articulando-os com os saberes escolares. A validação do que se aprendeu "fora" dos bancos escolares é uma das características da flexibilidade responsável que pode aproveitar estes "saberes" nascidos destes "fazerem".

Entretanto, no caso de uma postulação de ingresso direto no ensino médio de EJA, tal situação deverá ser devidamente avaliada pelo estabelecimento escolar, obedecida *a regulamentação do respectivo sistema de ensino.* Logo, a regra é o esforço para que o ensino

³⁰ As iniciativas desenvolvidas por entidades públicas ou privadas que ofertam modalidades de ensino fundamental por si mesmas ou através de instituições não credenciadas a certificar o término destes estudos, devem ser objeto de atenção por parte dos órgãos normativos dos sistemas.

seja universalizado na idade apropriada para todos e que uma etapa do ensino seja seqüencial à outra. Daí a importância do art. 4º II da LDB que coloca como dever do Estado para com a educação pública de qualidade a garantia da *progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio*. Este é o caminho para todos os adolescentes e jovens. A exceção fica por conta do art. 24, II, c da LDB devidamente interpretado. Se tal exceção é uma alternativa dentro da função reparadora da EJA, isto não pode significar um aligeiramento das etapas da educação básica como um todo.

Um outro ponto importante a ser considerado é o aproveitamento pela EJA da flexibilidade responsável tal como posta no art. 24 da LDB, sem que isto signifique uma identificação mecânica entre a própria EJA e um modo de aproveitamento de estudos, práticas e experiências como fonte de conhecimentos. Com efeito, dentro das regras comuns, é possível harmonizar para ela o inciso III deste mesmo artigo através de uma transposição criteriosa. Diz o inciso:

...nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

Em parte, a Lei 5.692/71 apontava para este aspecto quando, em seu art. 14, § 4º dizia:

Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação de elementos de idade e aproveitamento.

Esta noção de avanços progressivos se aproxima tanto da de progressão parcial quanto o que diz no mesmo art. 24 o inciso V, letras b, c referindo-se à verificação do rendimento escolar do aluno. Tal verificação poderá ter como critérios:

- ...
- b) *...a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar*
 - c) *...a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante a verificação do aprendizado.*

Ora, acelerar quem está com atraso escolar significa não retardar mais e economizar tempo de calendário mediante reforço de estudos que incrementam o progresso do aluno. Tal progresso é um avanço no tempo e no aproveitamento de estudos de tal modo que o aluno atinja um patamar igual aos dos outros. Quem está com adiantamento nos estudos também pode ganhar o reconhecimento de um aproveitamento excepcional. Em ambos os casos o tempo de duração dos anos escolares cumpridos com êxito é menor que o previsto em lei. Em ambos os casos, tem-se como base o reconhecimento do potencial de cada aluno que pode evoluir dentro de características próprias. Um porque sua defasagem pedagógica, em termos de pouca experiência com os processos da leitura e da escrita, pode ser compensada por uma intensidade qualitativa de atenção e de zelo, outro porque o avanço pode ser resultado de um capital cultural mais vasto advindo, por vezes, de outras formas de socialização que não só a escolar, como enunciado no art. 1º da LDB. Estes aspectos devem ser considerados quando da busca de uma ascensão qualitativa nos estudos. A rigor, as escolas da EJA devem construir sua identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus

alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram. As escolas da EJA devem promover a autonomia do jovem e adulto de modo que eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer e do agir.

Outro elemento importante a se considerar é que tal combinação da faixa etária e nível de conhecimentos exige professores com carga horária conveniente e turmas adequadas para se aquilatar o progresso obtido, propiciar a avaliação contínua, identificar insuficiências, carências, aproveitar outras formas de socialização e buscar meios pedagógicos de superação dos problemas. O perfil do aluno da EJA e suas situações reais devem se constituir em princípio da organização do projeto pedagógico dos estabelecimentos, de acordo com o art. 25 da LDB.

Sob o novo quadro legal, a existência de iniciativas que já faziam a articulação entre formação profissional e ensino supletivo implica que a relação entre ensino médio e educação profissionalizante, nível técnico se dê de modo concomitante ou sequencial. O ingresso de um estudante na educação profissional, nível técnico, supõe a frequência em curso ou término do ensino médio, tanto quanto o diploma daquela supõe o certificado final deste.

Com as alterações advindas da LDB e do decreto n. 2.208/97, muitos jovens e adultos poderão fazer concomitantemente o ensino médio e a educação profissionalizante. Assim diz o parecer CEB 16/99 analisando o referido decreto:

A possibilidade de aproveitamento de estudos na educação profissional de nível técnico é ampla, inclusive de “disciplinas ou módulos cursados”, interhabilitações profissionais (§ 2º do art. 8º), desde que o “prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos” (§ 3º do artigo 8º). Este aproveitamento de estudos poderá ser maior ainda: as disciplinas de caráter profissionalizante cursadas no ensino médio poderão ser aproveitadas para a habilitação profissional “até o limite de 25% do total da carga horária mínima” do ensino médio “independente de exames específicos”(parágrafo único do artigo 5º), desde que diretamente relacionadas com o perfil profissional de conclusão da respectiva habilitação. Mais ainda: através de exames, poderá haver “certificação de competência, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico” (artigo 11).

A autorização de funcionamento, o credenciamento e as verificações dos cursos de EJA pertencem aos sistemas, obedecendo as normas gerais da LDB e da Constituição Federal. Para esta autorização e credenciamento, dada sua inserção legal agora na organização da educação nacional como modalidade da educação básica, os cursos deverão estar “sub lege” . Quando da primeira autorização, eles deverão apresentar aos sistemas, como componente imprescindível da documentação, a sua proposta de regimento para efeito de conhecimento e de análise. Os projetos pedagógicos deverão ser cadastrados para efeito de registro histórico e de investigação científica. Desse modo, os órgãos normativos exercem sua função pedagógica de assessoramento e de aconselhamento, e ao exercerem-na avalizam estabelecimentos e cursos por eles autorizados, tornando-se corresponsáveis pelos mesmos. No caso de estabelecimentos que deixem de preencher condições de qualidade ou de idoneidade, cabe às autoridades a suspensão ou a cassação da autorização de cursos. E, dadas as competências postas pela LDB nos artigos 9, 10, 11 e 67 , os sistemas estaduais e municipais deverão fazer

da avaliação dos cursos o momento oportuno para um exercício da gestão democrática em vista da superação de problemas e da correção de propostas inadequadas ou insuficientes.³¹

2. Exames

Importante também é a consideração da **idade** estabelecida em lei para efeito de **exames**. A LDB diminui significativamente a idade legal para a prestação destes exames, segundo os incisos I e II do § 1º do art. 38: maiores de quinze anos para o ensino fundamental, e maiores de 18 anos para o ensino médio.

A concepção subjacente à EJA indica que a considerável diminuição dos limites da idade, face ao ordenamento anterior, para se prestar exames supletivos da educação de jovens e adultos, não pode servir de alibi para um caminho negador da obrigatoriedade escolar de oito anos e em justificativa de um facilitário pedagógico. Valem como advertência permanente pelo citado Parecer 699/72 do então CFE quanto “... a ausência de controle do Poder Público sobre os cursos que se ensaiavam e, mesmo, sobre os exames que se faziam... Tudo isso, aliado às facilidades daí resultantes, encorajava a fuga da escola regular pelos que naturalmente deveriam segui-la e concluí-la. Era por motivos dessa natureza que, já nos últimos anos, muitos educadores outra coisa não viam na madureza senão um dispositivo para legitimar a dispensa dos estudos de 1º e 2º graus”.

Esta advertência, vale repeti-lo, reforça a importância e o valor atribuídos à oferta universal, anual e permanente do ensino fundamental e obrigatório, na idade própria, entre sete e quatorze anos, para o ensino fundamental (com a faculdade posta no art. 87, § 3º da LDB de oferta de matrícula aos seis anos) e entre quinze e dezessete anos para o ensino médio. Tais observações alertam para a prática de exames massivos sem o correspondente cuidado com a qualidade do ensino e o respeito para com o educando.

A LDB marca as idades mínimas para a realização dos exames supletivos tanto quanto a *duração mínima de oito anos* do ensino fundamental, a partir dos sete anos considerada esta a idade apropriada para todos. Também o ensino médio tem *duração mínima de três anos*, logicamente a partir dos 15 anos. A questão relativa à idade dos exames supletivos deve ser tratada com muita atenção para não *legitimar a dispensa dos estudos* do ensino fundamental e médio.

Ora, se a norma é que os estudos se dêem em cursos de estabelecimentos escolares na idade apropriada, a correlação cursos supletivos/exames supletivos, dadas as novas idades legais, encontra em um raciocínio indireto a via de seu esclarecimento.

No caso do ensino fundamental, a idade para jovens ingressarem em cursos que também objetivem exames supletivos só pode ser superior a 14 anos completos dado que 15 anos completos é a idade mínima para inclusão em exames. Tal possibilidade só se justifica **em casos excepcionais** e qualquer modalidade de burla ou de aproveitamento excuso que fira o princípio dos oito anos obrigatórios se configura como uma afronta a um direito universal. No caso de pais ou responsáveis comprovadamente inseqüentes com o dever de matricular seus filhos ou tutelados em escolas, na idade própria, é necessária a chamada ao Conselho Tutelar de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90. Experiências ou tentativas que se aproveitam da fragilidade social de crianças e de adolescentes, fazendo uso de artifícios e expedientes ilícitos para inseri-los precocemente em cursos de EJA, é um verdadeiro crime de responsabilidade para cuja sanção não são suficientes as leis da educação.

³¹ A gestão democrática implica a cooperação e diálogo com instituições e organizações que já possuem experiência na área. Especial ênfase deve ser dada aos municípios que, face às suas novas responsabilidades, ainda estão em processo de consolidação no assunto.

Esta responsabilidade dos pais e tutores tem uma dupla face. Quando em face de um caso comprovadamente excepcional à regra da idade apropriada, eles devem justificá-lo. Quando uma forma de *crime de abandono intelectual* (assim conceituado pelo Código Penal) ela é objeto de sanção.

Como diz a Declaração de Jomtien da Educação para Todos, da qual o Brasil é signatário:

Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro;

Cada pessoa — criança, jovem ou adulto — deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.

A responsabilidade por uma oferta irregular não atinge só os estabelecimentos que oferecem cursos. Ela implica também os que os autorizaram e as autoridades dos órgãos executivos, pois elas podem ter sido omissas ou coniventes. Nesta medida, também elas podem estar incluídas no § 2º do art. 208 da Constituição Federal: *o não – oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.* Desta responsabilidade também não estão isentos os pais, tutores ou responsáveis, de acordo com os art. 55 e 56 da Lei n. 8.069/90 e segundo o art. 246 do Código Penal .

Raciocínio homólogo adequa-se ao ensino médio, mesmo que esta etapa ainda não conte, a nível nacional, com a obrigatoriedade. O estudante, desse modo, terá de ter mais de 17 anos completos para iniciar um curso. E só com 18 anos completos ele poderá ser incluído em exames. Mas se as Constituições Estaduais preverem a obrigatoriedade do ensino médio, o raciocínio a propósito do ensino fundamental se aplica com igual força para esta etapa, nos limites da autonomia dos Estados.

A certificação dos estudantes poderia ser conseqüência de exames referenciais por Estado cujos cursos integrariam tanto o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) quanto os sistemas próprios de avaliação dos Estados e Municípios e poderiam se inspirar, através de estratégias articuladas, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sob a forma de colaboração. De todo modo, mais do que exames anuais torna-se importante o implementar e o efetivar da avaliação em processo como modo mais adequado de aferição de resultados.

A propósito da relação exames/idade, uma outra observação torna-se importante no âmbito deste parecer. Trata-se da questão relativa à emancipação civil de jovens e a prestação de exames supletivos de ensino médio.

A Constituição Federal em seu art. 3º IV coloca como princípio de nossa República a promoção do *bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.*

É evidente que a Constituição está empregando o termo discriminação no sentido de uma separação preconceituosa desrespeitadora do princípio da igualdade. Isto é: uma atitude que priva indivíduos ou grupos de direitos aceitos por uma sociedade por causa de uma diferença. Esta atitude, então, torna-se opressiva. A rigor, discriminar é separar, estabelecer uma linha divisória, classificar ou mesmo estabelecer limites. É reconhecer diferenças e semelhanças sem que isto signifique motivo de exclusão ou separação ou formas de desprivilegiamento. Quando o próprio texto constitucional estabelece estas linhas divisórias, ele está aceitando uma discriminação que, por razões procedentes, separa, distingue sem que haja prejuízo ou preconceito para um dos lados da linha. Trata-se do caso, por exemplo, da idade que, relacionada com determinadas capacidades, separa, estabelece uma linha divisória,

enfim discrimina o sujeito para votar, ser votado, habilitar-se para mandatos ou para se aposentar, entre outros. É o caso da discriminação entre jovens e adultos.

Vale para este aspecto o definido pela Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino, da UNESCO em 1960:

...o termo "discriminação" abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino

Neste contexto, pode haver permissão de prestar exames supletivos de ensino médio para os jovens emancipados entre 16 e 18 anos ?³²

As disposições legais gerais da emancipação, previstas no Código Civil, trazem a interdição absoluta deste instituto para o menor de 16 anos (art. 5º). Pode-se dizer que, entre outras razões, pela necessidade de permanência na escola. A capacidade plena, própria da maioridade, é adquirida aos 21 anos. Os indivíduos entre 16 e 21 anos são considerados relativamente incapazes (art. 6º) a certos atos ou no modo de exercê-los. O cessar desta incapacidade relativa pode ocorrer quando do casamento, do exercício de emprego público efetivo, da colação de grau em ensino superior e do estabelecimento civil ou comercial, com economia própria, se a pessoa estiver entre 16 e 21 anos (art. 9º). Na medida em que a LDB já rebaixou a idade legal para prestação de exames supletivos de ensino médio para 18 anos, a questão adquire menor amplitude.

Entretanto, o instituto da emancipação se dirige para determinados casos dos atos concernentes à vida civil, devidamente citados no Código Civil. Os casos permitidos são todos próprios dos *atos da vida civil*, especificamente os relativos à gerência de negócios e à faculdade de dispor de bens. Logo, este instituto não é absoluto. Há linhas divisórias. Ora, entre os casos já citados, inexistente qualquer referência à capacidade de um emancipado entre 16 e 18 anos prestar exames supletivos do ensino médio. A referência de cessação da incapacidade para atos da vida civil no caso da *colação de grau científico em um curso de ensino superior*, ainda que explicável pela data do Código Civil (1916), atualmente se torna mais e mais improvável e excepcionalíssima pela extensão e duração que tem hoje os ensinamentos fundamental e médio.

Na base da consideração de que o emancipado de 16 a 18 anos não tenha acesso ao exame supletivo está o raciocínio, já comprovado, que o acesso à maturidade intelectual depende de um processo psico-sociopedagógico e não de um ato jurídico. Além do mais, a nova LDB já rebaixou bastante a idade para a aptidão legal de prestação de tais exames. Se tomarmos como referência as leis passadas pertinentes ao assunto, ver-se-á que esta capacidade jurídica se punha acima dos 18 anos. Isto confirma a mesma assertiva já posta pelo extinto CFE ante igual objeto no parecer 699/72 tendo como referência a idade legal de 21 anos para a realização dos exames:

É inútil que se adquira e alegue emancipação, pois não se resolve uma questão de ordem psicopedagógica pela tentativa de convertê-la em matéria jurídica.

³² A emancipação é diferente da maioridade. A emancipação é um instituto legal pelo qual um menor é equiparado a um maior e, sem adquirir maioridade, se torna apto para o exercício de determinados atos civis.

O Parecer 1484/72 do mesmo Conselho responde a uma demanda específica, confirmando o Parecer 699/72. O mesmo posicionamento negativo quanto à possibilidade de um menor de 21 anos *prestar exames supletivos* foi reconfirmado pelo Parecer 1759/73.

Esta posição é reassumida, agora, por este parecer, quanto aos menores na faixa etária de 16 a 18 anos.

A diferença entre a capacidade civil, adquirível também pela emancipação, e a maturidade intelectual obtida no processo pedagógico patenteia a razão pela qual se interdiz os menores de 18 anos, ainda que emancipados para certos atos da vida civil, prestarem exames supletivos de ensino médio. Semelhante é o raciocínio pelo qual se impede um menor de 18 anos, embora emancipado, obter habilitação de motorista com base na sua imaturidade psicossocial.

Isto posto, a consideração fundamental, no entanto, é a necessidade de que todos os jovens e adultos possam ter acesso, na idade própria, ao ensino médio. Além dos dispositivos legais já citados, cumpre ainda reforçar esta imperatividade com o art. 227 da Constituição Federal (prioridade do direito à vida, à saúde, à alimentação e à educação; direito do trabalhador adolescente à escola) e ao art. 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

O esforço para universalizar o acesso e permanência de ambas as etapas da educação básica na idade própria, para regularizar o fluxo e respeitar a nova concepção da EJA, assinala como tendencialmente em extinção o caráter supletivo ainda existente destes cursos. É por isso que a vontade política deve tornar cada vez mais residual a função reparadora da EJA.

Uma vez realizada a extinção progressiva deste caráter residual, a avaliação em processo também tornada progressivamente presente no interior dos sistemas deverá tomar o lugar de exames anuais que pretendem, de uma só vez, verificar o nível de conhecimento e o grau de aproveitamento de estudos de um aluno. A aprovação ou reprovação de alguém em exames de ensino fundamental e de ensino médio não pode ficar na dependência de um só ato examinador.

3. Cursos a distância e no exterior

Tomando-se outra norma existente sobre o assunto, é preciso assinalar o Decreto Federal n. 2.494 de 10 de fevereiro de 1998. Ele regulamenta a educação a distância em geral e no seu teor também faz referência à EJA. Este decreto exige, em qualquer circunstância, a obediência às *diretrizes curriculares fixadas nacionalmente* (§ único do art. 1º), considerando-se os conteúdos, habilidades e competências aí descritos. (§ único do art. 7º).

Já o art. 2º do decreto diz que *os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos....serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para este fim....*

O credenciamento das instituições é, pois, mediação obrigatória para que cursos a distância sejam autorizados.

O art. 3º diz que *a matrícula nos cursos a distância de ensino fundamental para jovens e adultos será feita independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação.....conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.*

Exigido sempre o exame presencial para efeito de certificação, promoção ou diplomação em instituições credenciadas, diz o art. 8º que *nos níveis fundamental para jovens e adultos os sistemas de ensino poderão credenciar instituições exclusivamente para a realização de exames ...*

O credenciamento, competência privativa do poder público federal, como tal, pode ser delegado aos outros poderes públicos. É isto o que diz o artigo 12 do decreto n. 2.561/98. Assim, tal atribuição pode ser delegada aos sistemas de ensino para fins de *oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos e ensino médio e educação profissional de nível técnico.*

Sob o ponto de vista desta competência privativa não deixa de ser significativa a experiência levada adiante pelo governo brasileiro no Japão, em 1999. Muitos descendentes nipônicos, brasileiros natos, puderam prestar exames supletivos inclusive com a supervisão da Câmara de Educação Básica. Logo, tratou-se de exame nacional em um contexto transnacional. O Brasil, diz acertadamente o parecer CEB/No. 11/99, não tem competência para autorizar o funcionamento de escolas em outro país porque *somente à autoridade própria do país onde a escola pretenda instalar-se poderá emitir tal permissão, no exercício da soberania territorial*. Mas, um exame prestado fora do território brasileiro, para efeito de validade nacional e respectiva certificação, deve passar necessariamente pelo exercício das soberanias nacionais em causa. Daí porque tais iniciativas devem ter como entidades autorizatórias aquelas que tenham caráter nacional. Nesse caso o foro adequado é o Ministério da Educação, o Ministério das Relações Exteriores e o Conselho Nacional de Educação.

4. Plano Nacional de Educação

A EJA mereceu um capítulo próprio no projeto de Lei n. 4.155/98 referente ao Plano Nacional de Educação, em tramitação no Congresso Nacional e que em seu diagnóstico reconhece um quadro severo.

Os déficits do atendimento no Ensino Fundamental resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o ensino fundamental obrigatório. Embora tenha havido progresso com relação a esta questão, o número de analfabetos é ainda excessivo e envergonha o país. [...] Todos os indicadores apontam para a profunda desigualdade regional na oferta de oportunidades educacionais e a concentração de população analfabeta ou insuficientemente escolarizada nos bolsões de pobreza existentes no país.

E o Plano propõe que

...para acelerar a redução do analfabetismo é necessário agir ativamente tanto sobre o estoque existente quanto sobre as futuras gerações.

E o Plano aponta ainda como meta ir além dos 4 primeiros anos do ensino fundamental e a necessidade de uma ação conjunta e concreta .

O projeto de lei que acompanha o Plano Nacional de Educação diz que

...o resgate da dívida educacional não se restringe à oferta de formação equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental. A oferta do ciclo completo de oito séries, àqueles que lograrem completar as séries iniciais é parte integrante dos direitos assegurados pela Constituição Federal e deve ser ampliada gradativamente. Da mesma forma, deve ser garantido, aos que completaram o ensino fundamental o acesso ao ensino médio.

Esta ampliação supõe a EJA prioritariamente dentro da esfera pública. E a garantia supõe recursos suficientes e identificáveis. Os investimentos necessários para que tal política gradativa e ampliadora se dê supõem uma dilatação do fundo público e um controle

democrático dos recursos destinados exclusivamente ao ensino e a esta modalidade de educação.

A Declaração (Carta) de Recife, de fevereiro de 2.000, ao retomar os objetivos de Jomtien, após uma década da Declaração, coloca para a EJA como meta assegurar, em cinco anos, a oferta de educação equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental para 50% da população destas faixas etárias não escolarizadas. Além disso, a Carta tem como outra meta propiciar a oferta de educação equivalente aos oito anos do ensino fundamental para todos os jovens e adultos que hajam concluído apenas os quatro primeiros anos.³³

V - O direito à educação

Numa sociedade como a nossa, que ainda se ressentia de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA foi vista como uma compensação e não como um direito. Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais na medida em que a EJA tornando-se direito desloca a idéia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade. Mas ainda resta muito caminho pela frente a fim de que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do *pleno desenvolvimento do educando*.

A concepção pela qual ninguém deixa de ser um educando, deve contar com a universalização completa do ensino fundamental de modo a combinar idade/ano escolar adequados com o fluxo regularizado, com a progressiva universalização do ensino médio e o prolongamento de sua obrigatoriedade, inclusive possibilitando aos interessados a opção de uma educação profissionalizante. Neste sentido, a EJA é um momento de reflexão sobre o conceito de educação básica que preside a organização da educação nacional em suas etapas. As necessidades contemporâneas se alargaram exigindo mais e mais educação, por isso, mais do que o ensino fundamental, as pessoas buscam a educação básica como um todo.

A nova concepção da EJA significa, pois, algo mais do que uma norma programática ou um desejo piedoso. A sua forma de inserção no corpo legal indica um caminho a seguir. A EJA é educação permanente embora enfrente os desafios de uma situação sócio-educacional arcaica no que diz respeito ao acesso próprio, universal e adequado às crianças em idade escolar.

Os liames entre escolarização e idade podem até não terem conseguido a melhor expressão legal, mas pretendem apontar para uma democratização escolar em que o adjetivo *todos* tal como posto junto ao substantivo *direito* seja uma realidade para cada um deste conjunto de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Esta efetivação, “direito de todos”, existirá se, e somente se, houver escolas em número bastante para acolher todos os cidadãos brasileiros e se desta acessibilidade ninguém for excluído. Aí teremos um móvel da atenuação de constrangimentos de qualquer espécie em favor de uma maior capacidade qualitativa de escolha e de um reconhecimento do mérito de cada um num mundo onde se fazem presentes transformações na organização do trabalho, nas novas tecnologias, na rapidez da circulação das informações e na globalização das atividades produtivas, para as quais uma resposta democrática representa um desafio de qualidade.

O parecer 04/98 CEB sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental assinala ser este nível um momento de rara importância, daí decorrendo sua universalidade de acesso e de permanência. Qualquer formação futura deve ter nele um patamar de igualdade e de prossecução. Assim sendo, a EJA é um modo de ser do ensino

³³ O Informe Subregional de América Latina, avaliando os dez anos da Declaração de Jomtien, discutido na República Dominicana em fevereiro de 2.000 afirma: *Las políticas educativas orientadas a la alfabetización y a la educación de jóvenes y adultos, requieren la articulación con las actuales reformas educativas; la concertación de acciones entre los distintos actores; el uso de nuevas tecnologías para ampliar la cobertura y la calidad, la reconceptualización de la alfabetización y la educación de jóvenes y adultos...*

fundamental e com seu homólogo voltado para crianças na idade adequada é uma das chaves de abertura para o mundo contemporâneo em seus desafios e exigências mais urgentes e um dos meios de reconhecimento de si como sujeito e do outro como igual.

De acordo com Bobbio (1987), a possibilidade de escolha aumenta na medida em que o sujeito da opção se torna mais livre. Mas esta liberdade só se efetua quando se elimina uma discriminação que impede a igualdade dos indivíduos entre si. Assim, tal eliminação não só libera, mas também torna a liberdade compatível com a igualdade, fazendo-as reciprocamente condicionadas. A superação da discriminação de idade diante dos itinerários escolares é uma possibilidade para que a EJA mostre plenamente seu potencial de educação permanente relativa ao desenvolvimento da pessoa humana face à ética, à estética, à constituição de identidade de si e do outro e ao direito ao saber. Neste momento, os “dois brasis”, ao invés de mostrarem apenas a face perversa e dualista de um passado ainda em curso, poderão efetivar o princípio de igualdade de oportunidades de modo a revelar méritos pessoais e riquezas insuspeitadas de um povo e de um Brasil uno em sua multiplicidade, moderno e democrático.

VI - Bases históricas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

*"Professora, agora eu sei o que eu posso fazer,
dedo melado eu não vou mais ter."
(de um aluno de 72 anos, após ter sido alfabetizado)*

*Se não tinha amigos na redondeza, não tinha inimigos, e a única
desafeição que merecia, fora a do doutor Segadas, um clínico afamado no
lugar, que não podia admitir que Quaresma tivesse livros: "Se não era
formado, para quê ?... (p.19)*

*Adulto-criança, como as crianças ele (analfabeto) tem que viver
num mundo de egocentrismo que não lhe permite ocupar os planos em que
as decisões comuns tem que ser tomadas.*

As primeiras iniciativas sistemáticas com relação à educação básica de jovens e adultos se desenham a partir dos anos 30 quando a oferta de ensino público primário, gratuito e obrigatório, se torna direito de todos. Embora com variadas interpretações nos Estados e Municípios, o registro deste direito atingia inclusive os adultos.

Com o fim da ditadura estadonovista, era importante não só incrementar a produção econômica como também aumentar as bases eleitorais dos partidos políticos e integrar ao setor urbano as levas migratórias vindas do campo. Por outro lado, no espírito da "guerra fria", não convinha ao país exibir taxas elevadas de populações analfabetas. É neste período que a educação de jovens e adultos retoma a dimensão de campanha. Em 1947, é lançada a Campanha de Educação de Adultos que, sob a orientação de Lourenço Filho, previa uma alfabetização em três meses e a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. A etapa seguinte da "ação em profundidade" se voltaria para o desenvolvimento comunitário e para a capacitação profissional. Os resultados obtidos em número de escolas supletivas em várias regiões do país até mesmo com o entusiasmo de voluntários não se manteve na década subsequente.

Contudo a Campanha de Educação de Adultos possibilitou o aprofundamento de um campo teórico-pedagógico orientado para a discussão do analfabetismo enquanto tal. A desvinculação do analfabetismo de dimensões estruturais da situação econômica, social e

política do país legitimava uma visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificado psicologicamente com a criança.

A referência principal para um novo paradigma teórico e pedagógico para a educação de jovens e adultos será a do educador pernambucano Paulo Freire. A sua proposta de alfabetização teoricamente sustentada em uma outra visão e socialmente compromissada, inspirará os programas de alfabetização e de educação popular realizados no país desde o final dos anos 50.

Estudantes, intelectuais atuarão junto a grupos populares desenvolvendo e aplicando essas novas perspectivas. É o caso dos Centros de Cultura Popular (CPCs), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1961 e dos Movimentos de Cultura Popular, criado em Recife em 1960. Também segmentos da Igreja Católica aplicar-se-ão neste compromisso através do Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Uma iniciativa destacada foi a da Prefeitura de Natal com a Campanha "de Pé no Chão também se aprende a Ler".

Estes diferentes grupos de educadores foram se articulando e passaram a pressionar o governo federal a fim de que os apoiasse e estabelecesse uma coordenação nacional das iniciativas. Assim, em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização que previa a disseminação por todo o Brasil de programas de alfabetização orientados pelo já conhecido "método Paulo Freire". O golpe de 1964 interromperia a efetivação do plano que desencadearia estes programas.

O "modelo de desenvolvimento" adotado pelos novos donos do poder entendia como ameaça à ordem tais planos e programas. Os programas, movimentos e campanhas foram extintos ou fechados. A desconfiança e a repressão reinantes atingiram muitos dos promotores da educação popular e da alfabetização. Contudo a existência do analfabetismo continuava a desafiar o orgulho de um país que, na ótica dos detentores do poder, deveria se tornar uma "potência" e palco das "grandes obras". A resposta do regime militar consistiu primeiramente na expansão da Cruzada ABC³⁴, entre 1964 e 1967 e, depois, no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967. O MOBRAL constituiu-se autonomamente em relação ao Ministério da Educação e teve uma volumosa dotação de recursos. A partir de 1970, iniciou uma campanha massiva de alfabetização e de educação continuada de adolescentes e adultos. Comissões Municipais se responsabilizavam pela execução das atividades enquanto que a orientação geral, a supervisão pedagógica e a produção de material didático eram centralizados. Se o material didático e a técnica pedagógica se inspiravam no "método Paulo Freire", a nova orientação esvaziara toda a ótica problematizadora que primava no primeiro.

Na década de 70, o MOBRAL não deixou de crescer atingindo todo o território nacional e diversificando sua atuação. Uma de suas iniciativas mais importantes foi o Programa de Educação Integrada (PEI) que, mediante uma condensação do primário, abria a possibilidade de continuidade de estudos para recém-alfabetizados com precário domínio da leitura e da escrita.

O volume de recursos investido no MOBRAL não chegou a render os resultados esperados, sendo considerado um desperdício e um programa ineficiente por planejadores e educadores e intelectuais o tinham como uma forma de cooptação alijeirada. Foi até mesmo acusado de adulteração de dados estatísticos. Longe de tomar como princípio o exercício do pensamento crítico, tais ações implicavam uma concepção benfazeja do desenvolvimento para os "carentes".

Outras iniciativas se deram por meio da Operação (depois Projeto) Rondon, dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTACs), criado em

³⁴ A Cruzada da Ação Básica Cristã (ABC) é uma entidade educacional de origem protestante, surgida em Recife nos anos 60 para a educação de analfabetos.

1966 em Natal. A iniciativa privada também ingressou nesta área através do Movimento Universitário de Desenvolvimento Social (MUDES).

Desde a metade dos anos 70, contudo, a sociedade começava a reagir aos tempos de autoritarismo e repressão através de uma auto-organização. Movimentos populares em bairros das periferias urbanas, movimentos sociais de caráter político e de oposição sindical, associações de bairro e comunidades de base começam, lentamente, a se constituir em atores sociais aspirando por democracia política e uma mudança de rumos excludentes do crescimento econômico. Faziam-se também presentes diversos movimentos defensores do direito à diferença e contestadores das múltiplas formas de discriminação entre as quais as relativas às etnias e ao gênero. Renascia a sociedade civil organizada, acionada pelas condições sócio-existenciais de vida marcadas pela ausência de liberdade, de espaços de participação e de ganhos econômicos. Ganha força a idéia e a prática de uma educação popular autônoma e reivindicante. Esta buscava a construção de grupos de alfabetização, de reflexão e de articulação.

A resposta do regime foi traduzida em iniciativas como Centros de Estudos Supletivos para egressos do MOBREAL que poderiam realizar estudos na faixa de escolaridade posterior às séries iniciais do ensino de primeiro grau.

Neste período, o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985) toma como um dos seus eixos a redução das desigualdades e assinalando a educação como direito fundamental "mobilizadora...para a conquista da liberdade, da criatividade e da cidadania". Este Plano busca uma "nova postura com relação à educação de adolescentes e adultos". Esta educação deveria atender aos objetivos de "desenvolvimento cultural, de ampliação de experiências e vivências e de aquisição de novas habilidades". Por isso o ensino supletivo para dar certo deveria contar, socialmente, com a distribuição da renda, a participação mobilizadora, comunitária e pedagogicamente, com inovação e "tendencialmente não-formal". Daí decorreram os programas de caráter compensatório como o Programa Nacional de Ações Sócio- Educativas para o Meio Rural (PRONASEC) e o Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas (PRODASEC), ambos de 1980.

Em 1985, já declinante o regime autoritário, o MOBREAL foi substituído pela Fundação EDUCAR, agora dentro das competência do MEC e com finalidades específicas de alfabetização. Esta Fundação não executa diretamente os programas. Ela atua através de apoio financeiro e técnico as ações de outros níveis de governo, de organizações não governamentais e de empresas. Ela foi extinta em 1990, no início do governo Collor, quando já vigia uma nova concepção da EJA a partir da Constituição Federal de 1988.

Vê-se, pois, que, ao lado da presença intermitente do Estado, estão presentes as parcerias de associações civis com os poderes públicos, iniciativas próprias que, voluntariamente, preenchem lacunas naquilo que é dever do Estado. A sociedade organizada, maximé através de entidades sem fins lucrativos, deve colaborar com os titulares do dever de atendimento da escola. Esta colaboração, por vezes forjada em outras dimensões da educação, pode se revestir de precioso enriquecimento na tarefa de acelerar o acesso dos que não o tiveram na idade própria. Muitas destas associações adquiriram grande experiência neste campo. O saber destas associações pode se constituir num tesouro imenso de indicações, apontamentos de ordem cultural, metodológico quando se propõem a tematizar e trabalhar no âmbito da educação escolar.

VII - Iniciativas públicas e privadas.

O campo da EJA é bastante amplo, heterogêneo e complexo. Múltiplas são as agências promotoras da EJA, seja no âmbito público, seja no privado, onde se mesclam cursos presenciais com avaliação no processo, cursos à distância, cursos livres, modos de educação voltados para a organização da sociedade civil e tantos outros que ficariam sob a figura da educação permanente.

De modo geral, pode-se distinguir iniciativas que provêm dos poderes públicos e da iniciativa civil.

O governo federal não possui mais um órgão específico para a EJA como a Fundação Educar. A Coordenadoria de EJA vinculada à Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do MEC vem tomando iniciativas dentro e fora do âmbito do MEC através de projetos com Municípios e Estados via convênios e parcerias com outros órgãos públicos de outros Ministérios e organizações não-governamentais.³⁵ Entre estas últimas está a parceria com a Ação Educativa com a qual coeditou e distribuiu uma **Proposta Curricular** para a Educação de Jovens e Adultos. É um exemplo de iniciativa supletiva da União no sentido de enriquecer os projetos pedagógicos das instituições e estabelecimentos que lidam com esta modalidade da educação básica, na etapa do ensino fundamental. Igualmente, no programa relativo ao apoio de docentes, o projeto **Parâmetros em Ação** reserva um volume especialmente para os professores de EJA. Por outro lado, o MEC se retrai do financiamento e avança no campo de financiamento de projetos, na definição de conteúdos e iniciativas de avaliação das ações dos outros entes federativos.

Ao lado do MEC, há a atuação desenvolvida no âmbito do Conselho da Comunidade Solidária que através do Programa de Alfabetização Solidária tem feito parcerias com vários municípios prioritariamente no Nordeste e no Norte e entre os que exibem maiores índices de analfabetos. A Comunidade Solidária também faz parcerias com empresas públicas e privadas. Universidades associadas aos programas fornecem apoio para as tarefas da alfabetização. Os cursos são ministrados em módulos de seis meses com possibilidade de continuação de estudos em cursos supletivos. Desde 1999, o programa vem estendendo para os grandes centros urbanos.

O governo federal mantém outros programas como o PRONERA vinculado ao Ministério de Assuntos Fundiários e da Reforma Agrária junto aos assentamentos.

Beisiegel observa que, *amparado nas orientações constitucionais, o Governo da União veio deixando de atuar diretamente nessa área; e por outro lado, os Estados e os Municípios, com poucas exceções, não assumiram os compromissos que lhes foram atribuídos* (p. 5), devido a exclusão das matrículas do ensino supletivo dos cálculos do FUNDEF. Apesar da pertinência desta observação, a composição legal da EJA com o ensino fundamental, no interior da educação básica, é uma conquista. Por isso mesmo as *poucas exceções* também têm tomado iniciativas importantes e que podem representar um caminho no presente e no futuro.

Os Estados, com sua atuação agora focalizada no ensino médio, estão reduzindo sua presença nesta área e se retirando da oferta da EJA. Mesmo assim algumas secretarias mantiveram suas equipes até mesmo para repassar a experiência adquirida para os municípios.

Os Municípios, ora com maiores encargos no âmbito da educação básica, não possuem uma realidade homogênea nem quanto ao seu tamanho, nem quanto à sua inserção em diferentes regiões e contextos. Assim é preciso reconhecer que muitos, seja por falta de tradição na área, seja por carência de recursos, não estão tendo capacidade e condições de assumir os encargos que lhes foram atribuídos. Ao mesmo tempo muitas administrações municipais vêm buscando assumir este compromisso com propostas curriculares, formação

³⁵ Em 1999, o MEC através da SEF/COEJA fez 95 convênios com Secretarias Estaduais de Educação, 2.468 com Secretarias Municipais, 25 com Universidades e 54 com ONGs. Estes convênios implicam recursos públicos com o objetivo de oferta de ensino da EJA sob a forma presencial.

docente e produção de material didático. Donde a importância da existência de uma fonte permanente de recursos a fim de viabilizar o caráter incluyente deste direito.

Assim, como direito de cidadania, a EJA deve ser mais do que compromisso deste ou daquele governo com programas cujas oscilações a tornam instável. Daí a importância de uma política articulada entre todas as esferas de governo e com a sociedade civil a fim de que a EJA seja assumida, nas suas três funções, como obrigação peremptória, regular, contínua e articulada dos sistemas de ensino da União, dos Estados e dos Municípios, sob a égide da colaboração recíproca.

Também os interessados na efetivação do direito à educação dos jovens e adultos tem procurado se reunir em torno de associações civis- educacionais, sem fins lucrativos, e que mostram trabalhos da maior relevância social. Muitas delas acumulam conhecimentos significativos dada sua presença neste campo.³⁶

Os empresários, dentro de seus objetivos, reconhecendo a importância da educação e incorporando sua necessidade, têm tomado iniciativas próprias ou buscado o fortalecimento de parcerias seja com os poderes públicos, seja com organizações não - governamentais.

Os trabalhadores, conscientes do valor da educação para a construção de uma cidadania ativa e para uma formação contemporânea, tomam a EJA como espaço de um direito e como lugar de desenvolvimento humano e profissional.

A rigor, uma vez e quando superadas as funções de reparação e de equalização, estas iniciativas deverão encontrar seu mais marcante perfil: **a função qualificadora.**

Estes sociedades tem realizado eventos, se reunido em foruns regionais, nacionais e internacionais. A UNESCO como sociedade de vocação internacional tem sido incentivadora destes eventos e um lugar institucional de encontro dos mais diferentes países com suas mais diversas experiências.

Para se avançar na perspectiva de um direito efetivado é preciso superar a longa história de paralelismo, dualidade e preconceito que permeou a sociedade brasileira e as políticas educacionais para a EJA.

VIII - Alguns Indicadores Estatísticos da situação da EJA

Não é objetivo deste Parecer e deste tópico a apresentação de um diagnóstico completo da situação educacional de jovens e adultos. O que se pretende é apenas trazer alguns indicadores estatísticos capazes de propiciar um olhar aproximativo da situação da EJA e compor um quadro junto com os outros elementos já postos neste Parecer.

Indicadores estatísticos da situação da EJA não são fáceis de serem obtidos dada a complexidade do quadro em que se inserem, devido ao envolvimento de inúmeros atores sociais e instituições que se ocupam desta área. Além disso, disparidades regionais e intra regionais, diferenças por faixas etárias ou entre zonas rurais e urbanas, sem contar as dificuldades conceituais e metodológicas dificultam a captação e consolidação de dados referentes às ações realizadas pelas diferentes agências promotoras destas atividades. Apresentar-se-á apenas um quadro geral e certamente incompleto, porém revelador de um aspecto da realidade. Mas, qualquer seja a origem do levantamento estatístico ou da agência promotora, bastaria a existência de um só brasileiro analfabeto para que tal situação devesse ser reparada por se tratar de um direito negado.

³⁶ Entre muitos outros pode-se citar o MEB, a Ação Educativa, o IBEAC, o MOVA.

De acordo com as estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com os dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD), em 1996, dentro de um universo de 105.852.108 pessoas com 15 anos de idade ou mais, o Brasil tinha 15.560.260 pessoas analfabetas. Ou seja, 14,7% da população desta faixa etária, sendo 8.274.448 mulheres e 9.365.517 homens. Ainda de acordo com estes dados a distribuição por regiões é a seguinte:

Região Norte (Urbana)	11,4%
Região Nordeste	28,7%
Região Sudeste	8,7%
Região Sul	8,9%
Região Centro – Oeste	11,6%

Segundo os mesmos dados, a percentagem de pessoas analfabetas cresce à medida do avanço da idade. Se de 15 a 19 anos a percentagem é de 6%, a de 50 anos ou mais é de 31,5%. Ao mesmo tempo, há indicadores que as políticas focalizadas no atendimento à educação escolar obrigatória estão promovendo uma queda mais acelerada do analfabetismo nas faixas etárias mais jovens.

Contudo, os percentuais relativos às taxas de analfabetismo na população de 15 anos de idade ou mais, vem caindo sistematicamente, se tomarmos como referência o período compreendido entre 1920 e 1996.

Em 1920, 64,9% da população brasileira da faixa assinalada era analfabeta, perfazendo 11.401.715 pessoas. Em 1940 era de 56,0% com 13.269.381 pessoas. Em 1960 o percentual era de 39,6% com 15.964.852 pessoas. Em 1980, tínhamos 18.651.762 pessoas nesta condição, sendo 25,4% do universo de 15 anos ou mais. De acordo com o IBGE, em 1996, o percentual é de 14,1% com um contingente de 15 milhões de analfabetos. Este último dado significa também o decréscimo do número absoluto de analfabetos na faixa etária com mais de 15 anos.

É claro que se somarmos o número dos analfabetos aos jovens e adultos com menos de 4 anos de estudo, a cifra será muito maior. De acordo com o MEC, os analfabetos funcionais perfazem 34,1% da população brasileira com 20 anos e mais de idade e até 4 anos de estudo formal.

De acordo com o MEC/INEP/SEEC, em 1999, o número de alunos matriculados em cursos presenciais da EJA em salas de alfabetização era de 161.791, em ensino fundamental: 2.109.992, em ensino médio: 656.572 e em cursos profissionalizantes: 141.329. O número de estabelecimentos que oferecem a EJA, de acordo com os dados de 1999, no Brasil, é de 17.234. Deste total, os Estados oferecem a EJA em 6.973 estabelecimentos, os Municípios em 8.171, a União em 15 e a rede privada em 2.075 estabelecimentos.³⁷ O número de matrículas vem crescendo no âmbito municipal. Se em 1997 eram de 683.078 matrículas, em 1999 eram de 821.321. Já para os mesmos anos, o número de matrículas nos entes federativos passou de 1.808.161 para 1.871.620.

O desafio de fazer entrar este contingente humano na escola presencial ou semi-presencial é o único modo de se atingir uma redução eficaz ou até mesmo a extinção do analfabetismo. Resultados positivos implicam ações integradas, políticas diferenciadas, consideração de dificuldades específicas e adequado estatuto de formação de docentes para a EJA.

³⁷ Em 1997 os Estados ofertavam a EJA em 8.279 estabelecimentos e os Municípios em 5.813. Cresce a presença municipal e diminui a estadual.

IX - Formação docente para a educação de jovens e adultos

A formação dos docentes de qualquer nível ou modalidade deve considerar como meta o disposto no art. 22 da LDB. Ela estipula que *A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.* Este fim, voltado para todo e qualquer estudante, seja para evitar discriminações, seja para atender o próprio art. 61 da mesma LDB, é claro a este respeito: *A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando...*

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. Aqui poder-se-ia recuperar a exigência e o espírito do art. 57 da ECA:

O Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental.

A Lei 5.692/71 já previa, no art. 32, o “preparo adequado” dos professores do ensino supletivo. Afinal, trata-se de um “tipo especial” de aluno o qual poderia ser atingido por meios não-presenciais, entre outros.

A Res. CNE/CP n. 01/99 que versa sobre os Institutos Superiores de Educação inclui em si os Cursos Normais Superiores os quais poderão formar normalistas tanto para a educação infantil, como para ensino fundamental aí compreendida também a preparação específica para *educação de jovens e adultos equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental.* (art. 6º, § 1º, V)

A Res. CEB 2/99, que cuida dos cursos normais médios, não se ausentou desta modalidade de educação básica. Assim, o § 2º do art. 1º implica no mesmo compromisso de propostas pedagógicas e sistemas de ensino *com a educação escolar de qualidade para as crianças, os jovens e os adultos.* Isto quer dizer que não se pode "infantilizar" a EJA no que se refere a métodos, conteúdos e processos. O art. 5º, no seu § 2º assinala :

Os conteúdos curriculares destinados (...) aos anos iniciais do ensino fundamental serão tratados em níveis de abrangência e complexidade necessários à (re)significação de conhecimentos e valores, nas situações em que são (des)construídos/(re)construídos por crianças, jovens e adultos.

O art. 9º, IV da mesma Resolução estatui que os cursos normais médios poderão preparar docentes para atuar na educação de jovens e adultos.

É claro que a lei e sua regulamentação pertinente, ao destacarem *as modalidades e cada fase*, querem que a igualdade de oportunidades se exerça também através da consideração de diferenças significativas para a constituição de saberes próprios da educação escolar voltadas para jovens e adultos.

Este apelo à consideração das diferenças, baseadas sempre na igualdade, se apresenta insistentemente no corpo da lei. O art. 4º, VII da LDB impõe a *oferta de ensino regular noturno, adequado às condições do educando com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.*

Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo *adequação* (reiterado neste inciso) como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a *permanência na escola* através de um ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado do ensino adequado à idade apropriada, com métodos próprios e tempos adequados ao perfil deste estudante. Mais uma vez estamos diante do reconhecimento formal da importância do ensino fundamental e médio e de sua universalização dentro da escola com a *oferta de ensino regular* mesmo que noturno.

O art. 26 da mesma lei aponta a base comum e diversificada do currículo consideradas *as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela*; o art. 27, II repete a *consideração das condições de escolaridade dos alunos* como diretriz da educação básica.

Desse modo, as instituições que se sintam capazes de oferecer formação docente para atender esta finalidade deverão buscar os melhores meios para dar conta desta tarefa. Se muitas universidades, ao lado de Secretarias de Educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõem programas de formação docente para a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em via de consolidação e dependente de uma ação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas. E tratando-se de tarefa que sempre contou com um diagnóstico de um Brasil enorme e variado, alcançar estes jovens e adultos implica saber que muitos deles vivem em distantes rincões deste país, por vezes impossibilitados de ter o acesso apropriado a uma escola. Por isso, ao lado de uma maior preocupação com a profissionalização de docentes da EJA, a luta por esta escolarização sempre esteve associada, respeitadas as épocas, ao “cinematógrafo”, às “escolas itinerantes”, às “missões rurais”, a “radiodifusão”, aos cursos por “correspondência”, “aos discos”, às “telesalas”, aos “videos” e agora ao “computador”. A superação (e não sua negação) da distância sempre foi tentada como meio de presença virtual entre educadores e educandos. A formação de docentes de EJA, com maior razão, deve propor o apropriar-se destes meios.

Não será por outro motivo que as Disposições Transitórias da LDB incentivam os três entes federativos a assumirem suas responsabilidades de modo a proverem *cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados*, de acordo com o art. 87, II. E para tanto compete igualmente aos entes federativos o dever de recensear os jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino fundamental e deverão criar *formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente de escolarização anterior*, segundo o art. 5º I e § 5º. Se certas regiões forem acometidas de tais dificuldades que impossibilitem o ensino presencial, se tais circunstâncias representarem uma situação emergencial, então *o ensino a distância (será) utilizado como complementação da aprendizagem*. É o que diz o art. 32, § 4º. E o art. 38 § 2º estimula a aferição e o reconhecimento dos conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais. Vale, pois, o que diz o Parecer CEB 4/98 quando lembra *a sensibilização dos sistemas educacionais para reconhecer e acolher a riqueza da diversidade humana*.

Mas é preciso que a formação dos docentes voltados para EJA seja completa nos estabelecimentos ofertantes através do curso normal médio ou do curso normal superior ou de outros igualmente apropriados. Como diz o mesmo Parecer supra citado, é preciso que em

qualquer nível formativo se dêem *correlações entre os conteúdos das áreas de conhecimento e o universo de valores e modos de vida de seus alunos*. O Brasil tem uma experiência significativa na área (como se viu nas bases históricas) e um acúmulo de conhecimento voltado para métodos, técnicas alternativas de educação de jovens e adultos. Tais experiências, salvo exceções, não conseguiram se traduzir em material didático específico voltado para o ensino supletivo. As instituições de nível superior, sobretudo as universidades, têm o dever de se integrar no resgate desta dívida social abrindo espaços para a formação de professores, recuperando experiências significativas, produzindo material didático e veiculando, em suas emissoras de rádio e de televisão, programas que contemplem o disposto no art. 221 da Constituição Federal de atendimento a *finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas*. No caso dos sistemas públicos, nunca é demais lembrar o art. 67 da LDB e, para todos os estabelecimentos privados ou públicos, o princípio da *valorização do profissional da educação escolar* posto na Constituição e na LDB.

Para qualquer profissional que se ocupe do magistério, a garantia de padrão de qualidade é um princípio que cobre o espectro da cidadania enquanto participação e enquanto exigência da clientela a que se destina. A pior forma de presença é aquela que se situa nas antípodas da qualidade e que atende pelo termo mediocridade, já expresso pelo cinismo da fórmula “qualquer coisa serve” ou “antes isso do que nada”.

A formação adequada e a ação integrada implicam a existência de um espaço próprio, para os profissionais de EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras.

X - As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos.

Cada sociedade tem uma perspectiva sobre o tempo aí compreendidas a duração e as fases da vida. Trata-se de um dado cultural extremamente significativo. A antropologia, a psicologia e a sociologia não cessam de apontar, nas diferentes sociedades, as condições para se passar de uma fase da vida para outra. Ser reconhecido como criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso faz parte de importantes intercâmbios e significações relativos ao indivíduo e à cultura da qual ele participa. O processo pelo qual cada indivíduo devém um ente social reconhecido constitui-se de momentos que possibilitam uma continuidade de si, através de descontinuidades mediadas por classes sociais, etnias, gênero e também de faixas etárias. A faixa etária é trazida para o interior das sociedades, inclusive via códigos legais ao fazerem a distinção entre menores e maiores, púberes e impúberes, capazes e incapazes, imputáveis e inimputáveis, votantes e não - votantes. Da idade decorrem a assinalação de direitos e deveres e modos de transposição das leis.

A Constituição Federal de 1988 tem um capítulo dedicado à família, à criança, ao adolescente e ao idoso. Dele decorreu o Estatuto da Criança e do Adolescente na Lei 8.069/90. Inúmeras referências aos jovens e adultos também comparecem no capítulo da educação. A EJA contém em si tais processos e estas considerações preliminares são importantes para o conjunto das diretrizes.

As bases legais da LDB nos encaminham para uma diferenciação entre o caráter obrigatório do ensino fundamental e o caráter progressivamente obrigatório do ensino médio, à vista da necessidade de sua universalização. Ora, sendo a EJA uma modalidade da educação básica no interior das etapas fundamental e média, é lógico que deve se pautar pelos mesmos princípios postos na LDB. E no que se refere aos componentes curriculares dos seus cursos, ela subsume as diretrizes curriculares nacionais destas mesmas etapas exaradas pela CEB/CNE. Valem, pois, para a EJA as diretrizes do ensino fundamental e médio. A elaboração de outras diretrizes poderia se configurar na criação de uma nova dualidade.

Contudo, este caráter lógico não significa uma igualdade direta quando pensada à luz da dinâmica sócio – cultural das fases da vida. É neste momento em que a faixa etária, respondendo a uma alteridade específica, se torna uma mediação significativa para a resignificação das diretrizes comuns assinaladas.

A sujeição aos Pareceres CEB 4/98 e 15/98 e às respectivas resoluções CEB 2/98 e CEB 3/98 não significa uma reprodução descontextuada face ao caráter específico da EJA. Os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares. Muitos alunos da EJA tem origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes. Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio metodológico a fim de se produzir uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes.

A contextualização se refere aos modos como estes estudantes podem dispor de seu tempo e de seu espaço. Por isso a heterogeneidade do público da EJA merece consideração cuidadosa. A ela se dirigem adolescentes, jovens e adultos cujas faixas etárias são eloquentes com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, aí compreendidos as práticas culturais e valores já constituídos.

Diante dos ditames dos pareceres considerados, a regra metodológica é: descontextualizá-los da idade escolar na idade própria para, apreendendo e mantendo seus significados básicos, recontextualizá-los na EJA. Mas para isto é preciso ter a observação metodológico-política do Parecer 15/98, aplicável para além do ensino médio: *a diversidade da escola média é necessária para contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requerem diferenças de tratamento como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada.*

Uma destas diversidades se expressa nos horários em que a EJA é oferecida, especialmente o noturno. Se cansaço e fadiga não são exclusividade dos cursos da EJA, também métodos ativos não são exclusividade de nenhum turno.

Esta atenção não pode faltar também a outros aspectos que se relacionam com o perfil do estudante jovem e adulto. A flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano. A flexibilidade poderá atender a esta tipificação do tempo através de módulos, de combinações entre ensino presencial e não – presencial e de uma sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos, a fim de que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente. É preciso conhecer qual o impacto dos meios de comunicação sobre os estudantes. Pode-se dar, como exemplos, a procedência migratória de muitos e seu gosto pelas manifestações das culturas regionais, derivando daí elementos significativos para a constituição e sistematização de novos conhecimentos. Muitos estudantes de EJA, face a seus filhos e amigos, possuem de si uma imagem pouco positiva relativamente a suas experiências ou até mesmo negativa no que se refere à escolarização. Isto os torna inibidos em determinados assuntos. Os componentes curriculares ligados à Educação Artística e Educação Física³⁸ são espaços oportunos e privilegiados para trabalhar a desinibição e a baixa autoestima.

Importante é também distinguir as duas faixas etárias consignadas nesta modalidade de educação. Apesar de partilharem uma situação comum desvantajosa, as expectativas e experiências de jovens e adultos frequentemente não são coincidentes. Estes e muitos outros exemplos deverão ser resignificados através do *zelar pela aprendizagem* tal como disposto no art. 13 da LDB. Desse modo, os projetos pedagógicos devem considerar a conveniência de haver classes homogêneas ou heterogêneas para atender esta distinção. Impróprio é não

³⁸ Segundo o art. 26, § 3º da LDB a educação física é facultativa nos cursos noturnos.

perceber o perfil distinto destes estudantes e tratar pedagogicamente os mesmos conteúdos como se tais alunos fossem crianças ou adolescentes.

O momento privilegiado desta resignificação dos pareceres é o da elaboração e execução dos projetos pedagógicos. O momento da elaboração do projeto pedagógico — expressão e distintivo da autonomia de um estabelecimento — inclui o planejamento das atividades. A organização dos estabelecimentos usufrui de uma flexibilidade responsável em função da autonomia pedagógica. O projeto pedagógico resume em si (no duplo sentido de resumir: *conter* o todo em ponto menor e *tornar a tomar*, sintetizar o conjunto) o conjunto dos princípios, objetivos das leis da educação, as diretrizes curriculares nacionais e a pertinência à etapa e ao tipo de programa ofertado dentro de um curso, considerados a qualificação do corpo docente instalado e os meios disponíveis para pôr em execução o projeto.

No momento da execução, o projeto torna-se um currículo em ação, materializado em práticas diretamente referidas ao ato pedagógico. Contudo, se muitos dos que buscam os cursos supletivos da educação de jovens e adultos ou os cursos regulares noturnos são prejudicados em seus itinerários escolares, não se pode reduplicar o prejuízo mediante uma via aligeirada que queira se desfazer da obrigação da qualidade. Torna-se fundamental uma formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos dos cursos regulares noturnos e dos cursos de ensino supletivo da educação de jovens e adultos.

Tais diretrizes assumem o ponto de vista do Parecer CEB 15/98 quanto a uma *política de qualidade* dentro dos projetos pedagógicos. Estes associam-se *ao prazer de fazer bem feito e à insatisfação com o razoável, quando é possível realizar o bom, e com este, quando o ótimo é factível. Para essa concepção estética, o ensino de má qualidade é, em sua feiúra, uma agressão à sensibilidade e, por isso, será também antidemocrático e antiético.* Neste sentido, a EJA não pode sucumbir ao imediatismo que sufoca a estética, comprime o lúdico e impede a inventividade.

Um momento específico desta referência é a recontextualização que se impõe à transposição didática e metodológica das diretrizes curriculares nacionais do ensino fundamental e médio para a educação de jovens e adultos. Neste sentido, a flexibilidade posta no art. 23 da LDB aponta especificamente para, entre outras, uma organização escolar que, *com base na idade*, poderá incluir a valorização da experiência extra – escolar dos estudantes, segundo o art. 3º X da mesma lei. Desse modo as experiências de vida do aluno da EJA se qualificam como componente significativo da organização dos projetos pedagógicos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos se aplicam obrigatoriamente aos estabelecimentos que oferecem cursos e aos conteúdos dos exames das instituições credenciadas para tal.

Diz o art. 38 da LDB:

Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Este artigo implica os sistemas públicos de ensino na manutenção de cursos e exames supletivos. Já se viu reiteradamente que prioritária é a oferta de cursos na idade apropriada, sem desconsiderá-la no turno da noite. A oferta de cursos da EJA deve ser um esforço constante e localizado dos poderes públicos com o objetivo de tornar a função reparatória cada vez mais uma coisa do passado e que desapareça de nossos códigos a imposição do “erradicar o analfabetismo”. Erradicar é tirar algo pela raiz. Neste sentido, trata-se de eliminar as condições gerais, que não permitem um mínimo de equidade, e as específicas que, dentro

dos cursos, não consideram o perfil do aluno em adequação aos métodos e diretrizes, como ocorre tão freqüentemente com os alunos da EJA.

Os exames da EJA devem primar pela qualidade, pelo rigor e pela adequação. Eles também devem ser avaliados de acordo com o art. 9º, VI da LDB. É importante que os exames estejam sob o império da lei, isto é, que sua realização seja permitida por meio de instituições oficiais ou particulares, especificamente credenciadas e avaliadas para este fim. Ora, as instituições, tanto umas como outras, estão compreendidas dentro de cada sistema de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, tanto *as instituições de ensino mantidas* pelo poder público estadual e do Distrito Federal, como *as instituições de ensino fundamental e médio, criadas e mantidas pela iniciativa privada*, de acordo com o inciso III do art. 17, podem oferecer cursos. Segundo o art. 18, as instituições de ensino fundamental fazem parte das competências dos Municípios. Os exames só poderão ser oferecidos por instituições que hajam obtido credenciamento específico e sejam avaliadas em sua qualidade pelo poder público, de acordo com o art. 7º, o art. 10, IV, o art. 17, III, o art. 18, I da LDB e, no caso de educação a distância, o Decreto n. 2.494/98. Desse modo, as instituições educacionais de direito público ou de direito privado que sejam credenciadas para fins de exames supletivos deverão também se reger pelo art. 37 da Constituição Federal que assume o cidadão na condição de participante e de usuário, no que se refere à prestação de serviços. Tal é o caso do § 6º deste artigo que diz:

As pessoas jurídicas de direito público e as de direito privado prestadoras de serviços públicos responderão pelos danos que seus agentes, nessa qualidade, causarem a terceiros, assegurado o direito de regresso contra o responsável nos casos de dolo ou culpa.

É importante salientar que a elaboração, execução e administração de exames supletivos realizados fora do país ficam reservadas à própria União, sob o princípio da sua competência privativa em *legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional* (art. 22, XXIV). Por se tratar de exames em outro país, cabe à nação brasileira, representada pelo Estado Nacional e seu respectivo Ministério das Relações Exteriores e da Educação, realizar tais exames para brasileiros residentes no exterior.

A base nacional comum dos componentes curriculares deverá estar compreendida nos cursos da EJA. E o *zelar pela aprendizagem dos alunos* (art. 13, III) deverá ser de tal ordem que o estudante deve estar apto a prosseguir seus estudos *em caráter regular* (art. 38). Logo, a oferta desta modalidade de ensino está sujeita tanto à Res. CEB n. 2 de 7/4/1998 para ensino fundamental, quanto à Res. CEB n. 3 de 26/6/1998 para o ensino médio e, quando for o caso, a Res. 4/99.

Vale a pena consignar como cada Parecer correspondente a estas resoluções definiu a base nacional comum.

O Parecer CEB/ 4/98 diz que a base nacional comum *refere-se ao conjunto dos conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento articulados aos aspectos da Vida Cidadã de acordo com o art. 26*. Por outro lado, o mesmo parecer entende que a parte diversificada não é um recurso adicional a esta Base. Os conteúdos desta parte *são integrados à Base Nacional Comum...*

Por seu turno, o Parecer CEB n. 15/98 resume, em um trecho, as várias vezes que tocou neste ponto, no que está em sintonia com o parecer do ensino fundamental: *tudo o que se disse até aqui sobre a nova missão do ensino médio, seus fundamentos axiológicos e suas diretrizes pedagógicas se aplica para ambas as “partes”, tanto a nacional comum como a “diversificada”, pois numa perspectiva de organicidade, integração e contextualização do conhecimento não faz sentido que elas estejam divorciadas.*

Vê-se, pois, que a base de ambos os ensinos é tanto a “*nacional comum*” integrada com o que se pode denominar de “*nacional diversificada*”. Este princípio se aplica também à língua estrangeira moderna. A LDB, em seu art. 26, § 5º, ao incluir obrigatoriamente, a partir

de uma lei de caráter nacional, uma língua estrangeira moderna, reconhece esta integração e “nacionaliza” a obrigação da oferta de uma língua estrangeira. Seja pela necessidade contemporânea do domínio de uma língua estrangeira, seja pela “nacionalização” deste imperativo, seja pela compreensão abrangente dos pareceres citados, seja para que *a igualdade de oportunidades no prosseguimento de estudos regulares* não venha, de novo, a faltar aos concluintes do ensino fundamental da EJA, o § 5º do art. 26 é componente obrigatório dos conteúdos curriculares desta modalidade de ensino.³⁹ A escolha de qual língua, esta sim, é uma opção da rede ou da escola nos seus projetos pedagógicos.

Portanto, as diretrizes curriculares nacionais da educação de jovens e adultos, quanto ao ensino fundamental, contêm a Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada que *deverão integrar-se em torno do paradigma curricular que visa estabelecer a relação entre a Educação Fundamental com a Vida cidadã, com as Áreas de Conhecimento*, segundo o Parecer CEB 4/98 e Res. CEB 2/98. Quanto ao Ensino Médio, a EJA deverá atender aos Saberes das *Áreas Curriculares de Linguagens e Códigos, de Ciências da Natureza e Matemática, das Ciências Humanas e suas respectivas Tecnologias*, segundo o Parecer CEB 15/98 e Res. CEB 3/98.

ASSIS, Machado de. História de 15 dias (15/08/1876).In: COUTINHO, Afrânio (org). *Machado de Assis: Obra Completa. Crônica*, vol. III. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992. (citação da p. 345)

BARRETO, Lima. *Triste Fim de Policarpo Quaresma*. São Paulo : Ática, 1994.

BASTOS SILVA, Geraldo. *Educação Secundária*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.

BEISIEGEL, Celso Rui. *Questões de atualidade na Educação Popular*. Caxambu, ANPED/99 (mimeo).

COMENIUS, João Amós. *Didáctica Magna: Tratado da Arte Universal de Ensinar tudo a todos*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbekian, 1984.

MIRANDA, Pontes de. *Comentários à Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Tomo II. Rio de Janeiro : Editora Guanabara, 1934.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo : EPU/EDUSP, 1974.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte : CEALE/Autêntica, 1998.

UNESCO – *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução portuguesa. Rio Tinto : Edições ASA , 1996.

³⁹ Esta formulação face à língua estrangeira representa uma evolução do pensamento da Câmara de Educação Básica alterando interpretação dada no Parecer CEB 12/97 cujos esclarecimentos preliminares se deram logo após a sanção e publicação da Lei 9.394/96.

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais
para a Educação de Jovens e Adultos.

Resolve

Art. 1º A presente Resolução abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica e, no que couber, da Educação Profissional.

§ único - Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem observadas na organização curricular dos cursos, presenciais ou não presenciais, das unidades escolares do ensino fundamental e médio, integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental estabelecidas na Res. CEB no. 2 de 7/4/98 vigem e se estendem para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos presente nas unidades escolares que a ofertarem em cursos de ensino fundamental.

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio estabelecidas na Res. CEB no. 3 de 23/6/98 vigem e se estendem para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos presente nas unidades escolares que a ofertarem em cursos de ensino médio.

Art. 4º Os componentes curriculares conseqüentes às propostas pedagógicas das unidades escolares obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no parecer CEB ... /00 que acompanha a presente resolução e nos pareceres CEB 4/98, CEB/ 15/98 e CEB 16/99 e respectivas resoluções.

§ único: Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais pelos princípios de equidade, diferença e proporção de modo a assegurar:

- I. quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de escolaridade e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades;
- II. quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em sua escolarização e a valorização do mérito de cada qual ;
- III. quanto à proporção, a disposição adequada e a alocação dos componentes curriculares face às necessidades próprias da EJA e também a intensidade pedagógica que permita maior identidade formativa comum entre todos os participantes da escolarização.

Art. 5º - Obedecida a regra da prioridade para o atendimento da escolaridade obrigatória na idade apropriada, obedecido o disposto no art. 4º ,I e VII da LDB, será considerada idade mínima para a realização de exames desta etapa da educação básica a de 15 anos completos.

§ único - Fica vedada a entrada de crianças e de adolescentes na idade apropriada da escolaridade obrigatória em cursos supletivos.

Art. 6º - Obedecido o disposto no art. 4º , VII da LDB, a idade mínima para a realização de exames desta etapa da educação básica é a de 18 anos.

§ único. O caso dos indivíduos menores emancipados para os atos da vida civil não se aplica para o da prestação de exames supletivos.

Art. 7º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a estrutura e a organização dos cursos da Educação de Jovens e Adultos e para a realização de exames, em regime de colaboração e de acordo com suas competências.

§ 1º. As instituições ofertantes informarão aos interessados, antes de cada início de curso, os programas e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

§ 2º As instituições que ofertarem a Educação de Jovens e Adultos sob a forma de ensino a distância ou se qualificarem para a realização de exames deverão ser especificamente credenciadas pelos poderes públicos para este fim, nos limites dos respectivos sistemas, conforme à norma específica sobre o assunto e sob o princípio do regime de colaboração.

§ 3º A competência para a validação de cursos com avaliação no processo e a realização de exames supletivos fora do território nacional é privativa da União, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art. 8º - Os sistemas de ensino, nas respectivas áreas de competência, são co-responsáveis pelos cursos por eles autorizados e pelas formas de exames por eles regulados.

Art. 9º - As unidades ofertantes desta modalidade de ensino apresentarão o regimento escolar e projeto pedagógico aos órgãos responsáveis dos sistemas, para efeito de análise, registro e arquivo.

Art. 10 – A formação de docentes para a educação de jovens e adultos, além das diretrizes gerais e regras comuns necessárias à profissionalização, deverá se pautar por estas diretrizes e por valores, conhecimentos e competências gerais e específicos apoiados em:

- I – ambiente institucional com organização adequada ao projeto pedagógico;
- II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
- IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem .

Art. 11 – Os cursos supletivos se constituirão:

- I – no ensino fundamental dos seguintes componentes curriculares:
 - a) Língua Portuguesa
 - b) Língua Materna, para populações indígenas
 - c) Matemática
 - d) Ciências
 - e) Geografia
 - f) História
 - g) Língua Estrangeira
 - h) Educação Artística
 - i) Educação Física, nos termos do art. 26, § 3º da LDB
 - j) Ensino Religioso, nos termos do art. 33 da LDB.
- II – no ensino médio das seguintes áreas de conhecimento:
 - a) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
 - b) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias
 - c) Ciências Humanas e suas Tecnologias

§ único: no ensino médio, a tradução dessas áreas de conhecimento em componentes curriculares será definida pelos respectivos sistemas.

Art. 12 – Os exames supletivos se constituirão:

I – no ensino fundamental dos seguintes componentes curriculares:

- a) Língua Portuguesa
- b) Língua Materna, para populações indígenas
- c) Matemática
- d) Ciências
- e) Geografia
- f) História
- g) Língua Estrangeira
- h) Educação Artística

II – no ensino médio das seguintes áreas de conhecimento:

- a) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
- b) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias
- c) Ciências Humanas e suas Tecnologias

§ único: a tradução dessas áreas de conhecimento e de seus componentes curriculares nos exames será definida pelos respectivos sistemas.

Art. 13 - Os estabelecimentos poderão aferir e reconhecer, mediante exames de avaliação, conhecimentos e habilidades dos estudantes obtidos em processos formativos extra-escolares, de acordo com as normas dos respectivos sistemas.

Art. 14 - Os estabelecimentos, sob sua responsabilidade e dos sistemas que os autorizaram, expedirão e registrarão os históricos escolares, declaração de conclusões e respectivos certificados.

Art. 15 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.