

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE**

**ANEXO IV - DOCUMENTO BASE NACIONAL PREPARATÓRIO À**  
**VI CONFITEA “BRASIL: EDUCAÇÃO E APRENDIZAGENS DE JOVENS E**  
**ADULTOS AO LONGO DA VIDA”**

Brasília/Brasil, maio 2008

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	3
A) DIAGNÓSTICO DA REALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL .....	5
BREVE HISTÓRICO DO DIREITO A EJA: MARCO LEGAL E FINANCIAMENTO.....	5
SITUAÇÃO EDUCACIONAL.....	6
A OFERTA DE EJA.....	8
FINANCIAMENTO DE EJA .....	9
PERSPECTIVAS PARA A EJA E EXPECTATIVAS PARA A VI CONFINTEA .....	13
B) DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL .....	14
SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	14
ESTRATÉGIAS POLÍTICO-DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA A EJA.....	18
INTERSETORIALIDADE DA EJA.....	21
EJA NO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: GESTÃO, RECURSOS E FINANCIAMENTO .....	22
C) RECOMENDAÇÕES .....	27
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO .....	27
OUTROS MINISTÉRIOS.....	31
PODER LEGISLATIVO .....	32
SISTEMAS DE ENSINO ESTADUAIS E MUNICIPAIS .....	32
CONSELHOS ESTADUAIS, DISTRITAL E MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO.....	37
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR .....	37
FÓRUNS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	38
EMPRESAS .....	38



## Apresentação

O Brasil, em preparação à VI CONFINTEA, provocou um amplo debate envolvendo a sociedade civil - educadores/professores de EJA; alunos de EJA; gestores municipais e estaduais; fóruns de EJA, universidades, movimento social e sindical além de muitos outros atores.

Neste processo preparatório brasileiro foram realizados:

- 05 (cinco) Oficinas Regionais de Formação em Organização e Análise de Dados para o Diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos, que produziram dados para o diagnóstico estadual da alfabetização e da EJA;
- 27 (vinte e sete) encontros estaduais/distrital, nos meses de março e abril, reunindo entre 80 e 600 participantes de diferentes segmentos interessados na temática da EJA;
- 05 (cinco) encontros regionais com cerca de 10 (dez) delegados por estado, realizados no mês de abril de 2008;
- 01 (um) Encontro Nacional Preparatório à VI CONFINTEA, com 300 participantes, vindos como delegados de cada um dos estados brasileiros e do Distrito Federal e das representações do GT IntraMEC, do GT Interministerial, do Conselho Nacional de Educação e da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos - CNAEJA, realizado em maio de 2008.

A partir de todos estes encontros, o Brasil produziu este Documento, denominado “**BRASIL – Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida**”. Este Documento constitui-se de um diagnóstico nacional, de desafios e recomendações para a Educação de Jovens e Adultos brasileira.

Este processo preparatório brasileiro se constituiu de forma ímpar, pois além de ter sido construído com o envolvimento de todos os segmentos representantes da EJA no país, contou com a coordenação, nas etapas estaduais e regionais, e a articulação dos Fóruns de EJA do Brasil, juntamente com os parceiros de EJA nos estados. É importante destacar que a partir da última CONFINTEA foram criados Fóruns estaduais de EJA (instâncias independentes, que contam com a participação de todos os segmentos que atuam na EJA) e que hoje já estão presentes em todos os estados e são interlocução importante para o MEC, na construção de políticas públicas de alfabetização e EJA.

A importância conferida às etapas preparatórias, especialmente ao Encontro Nacional, exprime o entendimento de que todo esse processo produzirá resultados que ultrapassam a realização da VI Confintea, na medida em que se configura a possibilidade de consolidar e fortalecer a política nacional de Educação de Jovens e Adultos em articulação com os diferentes sujeitos que fazem EJA neste país.

A Educação de Jovens e Adultos, neste país, é resposta a uma demanda de mais de 14 milhões de analfabetos, de 31 milhões de analfabetos funcionais que não completaram a 4ª série do ensino fundamental e de jovens e adultos com 15 anos ou mais sem o ensino fundamental completo, conforme PNAD 2005, em torno de 67 milhões de brasileiros. Além disso, ainda segundo a PNAD 2005, temos muito que avançar no que se refere às questões étnico-raciais e urbano/rural: o analfabetismo entre as populações pretas e pardas é de 15,3%, enquanto para a população branca é de 7 %; um quarto da população do campo é analfabeta (25,3%), enquanto 8,4% da população urbana é analfabeta.

O Ministério da Educação tem como desafios: garantir a EJA como direito, como direito à alfabetização e a continuidade da escolarização em todos os níveis, como respeito à diversidade étnico, racial, cultural e regional e, sem dúvida, como uma das formas de enfrentamento das desigualdades sociais.

Assim sendo, todo este processo preparatório à VI CONFINTEA, constituiu-se em discussão e fortalecimento das políticas de EJA e na articulação com os diferentes sujeitos que fazem EJA neste país.

A diversidade brasileira, tanto no que se refere a sua composição quanto as suas demandas, demonstram no caso da EJA, a pluralidade de sua organização. Neste sentido, a organização brasileira para enfrentar as demandas por EJA, traduz-se pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, pelo Plano Nacional de Educação, pelo Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e no avanço do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB, na medida em que as matrículas da EJA são contabilizadas para fins de repasse deste Fundo, definindo não só um novo marco institucional como também um novo patamar para qualificar e ampliar as oportunidades da educação ao longo da vida.

A estrutura do sistema educacional brasileiro, implica em articulações para desenvolver a EJA, pois, dada a autonomia dos entes federados, o diálogo e a capacitação com os sistemas estaduais e municipais de educação para a oferta com qualidade da EJA é fundamental. Além disso, a constituição histórica da EJA neste país, pressupõe também considerar em todos os seus processos político-educativos, a educação popular.

Enfrentar estes processos e desafios pressupõe a constituição de uma rede de relações e sujeitos institucionais. Neste sentido, o envolvimento de todos os estados brasileiros, com seus diferentes segmentos e instituições, no processo preparatório nacional à VI CONFINTEA, constituiu-se como continuidade da articulação nacional pela EJA e como possibilidade de construção de políticas estratégicas de implantação e/ou fortalecimento da educação de jovens e adultos no Brasil.

Tanto o processo preparatório nacional quanto o internacional, com as suas etapas regionais, articulam-se ao compromisso desta Rede em implementar as recomendações presentes neste Documento, definidas por todo o movimento nacional e, mais especificamente no Encontro Nacional Preparatório à VI CONFINTEA.

Em síntese, este Documento reafirma o compromisso político do Estado brasileiro para avançar na garantia do direito à educação de jovens e adultos (EJA). Compromisso político renovado diante dos seguintes fatos:

- o ainda insuficiente nível de oportunidades e de condições oferecidos a jovens e adultos dos setores populares para garantir seu direito à educação básica;
- a persistência de desigualdades sócio-étnico-raciais, de gênero, do campo, das periferias urbanas, entre outros, no processo histórico-estrutural na sociedade;
- a precariedade e vulnerabilidade dos direitos humanos básicos, o que condiciona o direito à educação de jovens e adultos populares;
- o avanço da consciência dos direitos humanos básicos e especificamente do direito à educação, assim como as pressões pela igualdade do direito à cidadania em nossa sociedade;
- as crescentes pressões de coletivos populares e da diversidade de movimentos sociais para que políticas públicas atendam a especificidade de comunidades indígenas, quilombolas, negras, do campo, de periferias urbanas, de idosos e de pessoas privadas de liberdade que lutam por direitos coletivos e por políticas diferenciadas que revertam a negação histórica de seus direitos como coletivos;
- os avanços que vêm acontecendo nas políticas públicas socioeducativas, de qualificação, de geração de emprego e renda etc. articuladas especificamente para a juventude e vida adulta



populares, inaugurando formas compartilhadas de gestão colegiada, notadamente com a participação dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos em instâncias de representação nacional e na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos;

- os avanços havidos nas políticas de financiamento da educação básica e particularmente da educação de jovens e adultos.

## **A) Diagnóstico da realidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**

### **Breve histórico do direito a EJA: marco legal e financiamento**

O período que vai do fim da ditadura militar até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, foi marcado por intensa mobilização dos movimentos sociais visando à inclusão, nos grandes marcos legais do país, da garantia do direito a uma educação pública de qualidade para crianças, jovens e adultos. Neste sentido, a Constituição Federal de 1988 representou um inegável avanço, em especial no que se refere à educação de jovens e adultos. Aprovada a Constituição, inicia-se o processo de elaboração da nova LDBEN, em um contexto político que já antecipava mudanças no conjunto de forças políticas que haviam se unido para a derrubada da ditadura militar.

Neste contexto, o processo de discussão da nova Lei foi marcado por avanços e recuos em relação aos direitos de jovens e adultos a uma educação de qualidade. No processo, um momento de conquistas significativas para a EJA culminou na aprovação, em 1993, do Projeto de LDBEN do então Deputado Jorge Hage, da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados.

Com o início de uma nova legislatura, boa parte dos direitos incluídos no Projeto acabou não chegando à versão final da Lei, finalmente aprovada em 1996. Os tempos eram outros, a correlação de forças mudara no Congresso Nacional e, com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), no mesmo ano, com os vetos do Presidente da República a contabilização de educandos de EJA para o cálculo dos recursos do novo Fundo, a EJA viveu seu momento mais difícil nos últimos anos.

Nesse mesmo tempo, o movimento ainda tímido de mobilização de educadores e educandos, gestores e pesquisadores de EJA em torno do chamamento do MEC para os eventos preparatórios à V CONFINTEA deixou um saldo positivo, que fermentou a partir da fundação do Fórum de EJA do Rio de Janeiro, em 1996, gênese de um processo organizado de debates e discussões que se espalhou por todo o país ao longo desses 12 anos.

Passada a surpresa inicial com os vetos do FUNDEF, os movimentos sociais se rearticularam por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e do Congresso Nacional de Educação (CONED), iniciando um processo coletivo de discussão e elaboração de uma proposta de Plano Nacional de Educação (PNE) da sociedade brasileira, que garantisse a implementação dos princípios inscritos na Carta Magna.

Após intensa disputa no Congresso Nacional, onde a mobilização das entidades da sociedade civil cumpriu papel estratégico, foi aprovado um Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172/2001), que incorporou várias metas defendidas pelos movimentos em defesa da escola pública. No que se refere a EJA, 26 (vinte e seis) metas prioritárias foram definidas, para serem cumpridas até 2011.

O Plano aprovado previa a ampliação dos recursos públicos para 7% do PIB, de modo a cumprir suas metas. Mais uma vez, um veto do Presidente da República à época torna sem efeito esta redefinição de recursos do PIB, condição única para viabilizar a implementação do PNE.

Inicia-se, então, uma luta sem sucesso pela derrubada dos vetos, tanto do FUNDEF, quanto do PNE, que alimentou o diálogo da sociedade com o Governo Lula, e desembocou em progressiva implantação de políticas de financiamento para a EJA, culminando com a aprovação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), em 2006.

Este Fundo contempla, na contabilização e na destinação de recursos, os educandos de EJA. A conquista de espaço no Fundo, contudo, não foi integral, uma vez criado o limite de destinação de

15% dos recursos do Fundo, em cada estado, para a modalidade de EJA e a contabilização de um educando de EJA como equivalente a 0,7 de outro, estudante das séries iniciais do ensino fundamental urbano.

### Situação educacional

O país, no período pós-LDBEN, apresentou também avanços significativos em alguns indicadores educacionais, entretanto, chega ao século XXI ainda com importantes déficits a serem superados. Em 2006, apesar do índice de analfabetismo ter baixado 3,8% pontos percentuais em relação a 1996, o IBGE registrou a cifra de 14,4 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais no país. Ainda que os dados mostrem que houve redução das taxas de analfabetismo em todas as regiões do país, persiste, contudo, grande variação entre elas: o Nordeste, em pior situação, com uma taxa de 20,7% em 2006; seguido pelo Norte (11,3%); Centro-Oeste (8,3%); Sudeste (6,0%) e Sul (5,7%). Em termos absolutos, a região Nordeste tem o maior número de analfabetos, chegando a 2006 com 7,6 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, seguida pelo Sudeste (3,7 milhões), Sul (1,2 milhão), Norte (1,1 milhão) e Centro-Oeste (0,8 milhão).

Do ponto de vista de gênero, as mulheres com 15 anos ou mais chegam a 2006 com uma taxa de analfabetismo de 10,1%, enquanto para os homens o índice era de 10,6%. Nas faixas etárias mais jovens (15 a 24 anos) a taxa de analfabetismo da população feminina (1,6%) é a metade daquela apresentada pelos homens (3,2%), o que não se verifica entre as faixas etárias mais idosas: 24% das mulheres com 50 anos ou mais são analfabetas ao passo que, entre os homens da mesma faixa etária, o percentual é de 21,7%. Isso indica que as mulheres mais jovens conseguiram reverter o padrão que se verificava anteriormente, qual seja: o de maior escolaridade para os homens. No entanto, essa mudança no perfil educacional das mulheres mais jovens não tem se refletido em acesso a melhores condições de trabalho: assim é que a taxa de desocupação, em 2006, entre as mulheres na faixa de 18 a 24 anos era de 21,6% (12,9% entre os homens) e de 8,8% na faixa de 25 a 49 anos (4,4% entre os homens). Do ponto de vista da remuneração mensal das pessoas de 18 anos ou mais ocupadas por sexo, em 2006, os homens recebiam em média 40% a mais que as mulheres (PNAD, 2006).

Na perspectiva étnico-racial, embora tenha havido melhoras, constata-se que a taxa de analfabetismo, em 2006, de 14% entre negros e pardos (em 1996 era de 20,4%) é ainda mais de duas vezes superior àquela apresentada pelos brancos (6,5%). Dos 14,4 milhões de analfabetos existentes em 2006, 69,4% eram negros (pretos e pardos), enquanto a participação deste grupo na população total é de 49,5%.

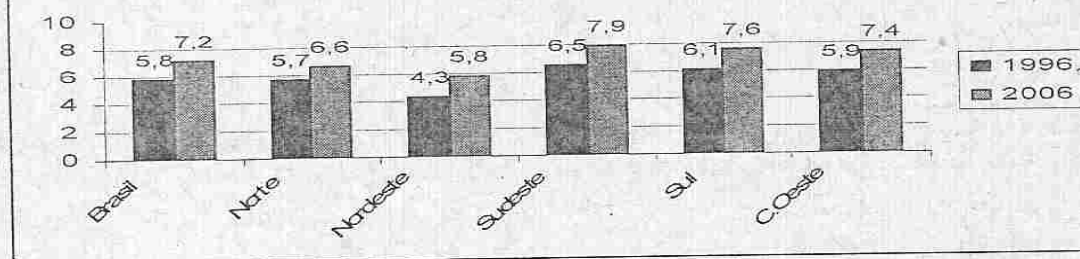
Quanto à localização, constata-se uma diminuição nas diferenças de taxas de analfabetismo entre campo e cidade, mas a desigualdade se mantém. Em 2006, a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais da zona rural era de 24% (em 1996, era de 31%), e de 8% na zona urbana (em 1996 era de 10,8%). Entretanto, em números absolutos, a zona urbana superava em muito a zona rural: havia 9,2 milhões de analfabetos na primeira, e 5,2 milhões na segunda, em 2006.

Com relação ao analfabetismo funcional<sup>1</sup> na população de 15 anos ou mais, o país sai de uma taxa de 32,6%, em 1996 e chega em 2006 com uma taxa de 22,2%. Em termos absolutos, eram 35,5 milhões de analfabetos funcionais em 1996 e 30,5 milhões, em 2006. No Sul e Sudeste esta taxa, em 2006, era de 16,5%, enquanto no Nordeste ela chegava a 34,4%, ficando em 25,6% na região norte e em 20% no Centro-Oeste. (PNAD, 2006).

<sup>1</sup> São considerados analfabetos funcionais pelo IBGE, aqueles com menos de quatro anos de estudo. Trata-se de um conceito sugerido pela UNESCO para facilitar o estabelecimento de comparações internacionais válidas. Este conceito pretende ampliar a definição convencional que caracteriza como analfabeta a pessoa que não sabe ler e escrever um bilhete simples.



Gráfico 1 - Média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais 1996/2006



Fonte: PNAD/IBGE

Com relação à média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais, observa-se uma melhora para as diversas regiões do país (gráfico 1), com um aumento geral de 1,4 anos estudo de 1996 a 2006. A pior situação é apresentada pela região nordeste, com 2,1 anos de estudo a menos que o sudeste. Os dados da PNAD informam também que o valor máximo de anos de estudo (9,1) é alcançado na faixa etária de 20 a 24 anos. No grupo de 25 a 59 anos a média cai para 7,4 anos de estudo, reduzindo-se para 3,8 anos de estudo na população de 60 anos ou mais.

Analisando-se os dados do ponto de vista de gênero e da localização da população, os dados da PNAD de 2006 confirmam a tendência observada nos dados relativos ao analfabetismo, tendo as mulheres uma média de 0,3 anos de estudo acima dos homens (7,3 x 7,0 anos), e a população urbana com 3,4 anos de estudos acima da população rural (7,7 x 4,3 anos). Observa-se, porém, uma grande variação entre renda e anos de estudo. Considerando-se a faixa etária de 25 anos ou mais, os 20% mais ricos da população apresentavam, em 2006, média de 10,2 anos de estudos, enquanto os 20% mais pobres possuíam, em média, 3,9 anos de estudo.

Os dados também indicam ampliação do acesso à educação superior, mas essa melhoria não favoreceu igualmente a brancos e negros. Entre 1996 e 2006, aumentou em 25,8 pontos percentuais o número de estudantes brancos de 18 a 24 anos matriculados no nível superior — de 30,2% passou para 56%. A participação de pretos e de pardos nesse nível de ensino aumentou em 15 pontos percentuais, de 7,1% para 22%, o que pode ser creditado a políticas de ação afirmativa que se foram ampliando e firmando, entre outras medidas. Entre as pessoas com mais de 15 anos de estudo — suficientes para concluir o ensino superior: em 2006, 78% delas eram brancas, 16,5% pardas e apenas 3,3% pretos.

Outro grande desafio do sistema educacional brasileiro refere-se à melhoria do fluxo escolar. A Tabela 1, construída a partir dos dados do Censo Escolar, indica que, de uma maneira geral e considerando as diferentes regiões do país, a população que atualmente frequenta a escola nela deve permanecer um tempo que é suficiente para garantir a conclusão, seja do ensino fundamental (8 anos), seja do ensino médio (3 anos). Contudo, em virtude das altas taxas de retenção, a taxa média esperada de conclusão, para o conjunto do país, é de 53,5% para o ensino fundamental e de 68,5% para o ensino médio, com uma grande disparidade entre as diferentes regiões do país. Ressalta-se que as baixas taxas de conclusão e o abandono são fatores que geram demanda por Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 1: Indicadores de fluxo escolar – 2004

	Etapa	Tempo médio esperado de permanência	Tempo médio esperada de conclusão	Nº médio esperado de séries concluídas	Taxa média esperada de conclusão
Brasil	Fundamental	8.3	10.1	6.3	53.5
Brasil	Médio	3.3	3.9	2.4	68.5
Norte	Fundamental	8.5	11.1	5.8	41.2
Norte	Médio	3.4	4.0	2.3	63.6
Nordeste	Fundamental	8.5	11.5	5.6	38.2
Nordeste	Médio	3.3	3.9	2.3	67.7
Sudeste	Fundamental	8.2	9.2	7.1	69.3
Sudeste	Médio	3.2	3.7	2.4	70.5
Sul	Fundamental	8.4	9.6	6.9	65.1
Sul	Médio	3.3	3.9	2.3	67.8
Centro-Oeste	Fundamental	8.2	10.1	6.3	47.9
Centro-Oeste	Médio	3.2	3.9	2.2	59.6

Fonte: MEC/INEP

Esses dados mostram que, apesar dos avanços realizados, as deficiências do sistema escolar brasileiro ainda produzem grandes contingentes de pessoas com escolaridade insuficiente, lançando no horizonte a necessidade de construir um sistema educacional que melhore a qualidade do ensino oferecido em todas as modalidades, contemplando a EJA e orientando as políticas para a superação das desigualdades educacionais e sociais.

### A oferta de EJA

A Tabela 2 apresenta a evolução das matrículas de EJA no ensino fundamental em cursos presenciais com avaliação no processo, de 1997 a 2006. Observa-se que, no período, houve um aumento de 59% para o conjunto de matrículas. Trata-se de um índice significativo, uma vez que no mesmo período a matrícula no ensino fundamental regular caiu 3%. Desta forma, as matrículas de EJA, que representavam, em 1997, 6,4% das matrículas do ensino fundamental regular, em 2006 alcançam uma participação de 10,5%. Analisando por segmento, constata-se que nos anos iniciais do ensino fundamental esse crescimento foi de 65%, enquanto nos anos finais foi de 55%. Esse crescimento deveu-se basicamente à rede municipal cuja participação no total de matrículas no ensino fundamental de EJA, saltou de 26,4% em 1997, para 59,2%, em 2006.

**Tabela 2 - Matrícula de EJA no ensino fundamental em cursos presenciais com avaliação no processo por dependência administrativa 1997 – 2006**

	1ª a 4ª série					5ª a 8ª série				
	Total	Fed.	Estad.	Mun.	Priv.	Total	Fed.	Estad.	Mun.	Priv.
1997	899.072	282	512.598	361.538	24.654	1.311.253	562	942.089	221.383	147.219
1999	817.081	259	371.087	414.744	30.991	1.295.133	431	909.548	282.012	103.142
2001	1.151.429	181	315.377	817.009	18.862	1.485.459	4.704	923.612	450.731	106.412
2003	1.551.018	98	352.490	1.180.243	18.187	1.764.869	811	1.035.015	666.721	62.322
2005	1.488.574	149	282.562	1.183.618	22.245	1.906.976	297	1.017.609	843.518	45.552
2006	1.487.072	159	282.467	1.189.562	14.884	2.029.153	230	1.098.482	891.236	39.205

Fonte: Censo Escolar do INEP

Quanto ao atendimento de EJA no ensino médio, os dados da Tabela 3 apontam para um significativo crescimento de 344% de 1997 a 2006. Trata-se de um esforço considerável, ainda mais quando se tem em vista que, no mesmo período, o crescimento de matrículas no ensino médio “regular” foi de 39%. Quanto menor o crescimento da matrícula no ensino médio regular, maior será a demanda potencial por EJA. Esse crescimento decorreu, essencialmente, do crescimento do atendimento pela rede estadual, responsável por este nível de ensino e a rede privada, a partir de 2001, apresentou queda nas matrículas. Não obstante o ensino médio não ser de responsabilidade dos municípios e nem do governo federal, estes apresentaram também crescimento no período, embora com pequena participação no total: 3,5% em 2006.

**Tabela 3 - Matrícula de EJA no ensino médio, em cursos presenciais com avaliação no processo, por dependência administrativa 1997 – 2006**

	Total	Federal	Ensino Médio		
			Estadual	Municipal	Privada
1997	390.925	648	248.591	18.246	123.440
1999	656.572	538	479.422	26.304	150.308
2001	987.376	566	734.864	29.248	222.698
2003	980.743	354	755.720	29.229	195.440
2005	1.223.859	429	1.029.795	43.470	150.165
2006	1.345.165	814	1.172.870	45.754	125.727

Fonte: Censo Escolar do INEP

Do ponto de vista das condições de oferta na EJA, os dados do Censo Escolar do INEP apontam sérios problemas. Em 2006, apenas 27% das escolas que possuíam matrículas em EJA contavam com biblioteca e, em somente 12% dessas escolas, os educandos tinham acesso a computador. Em termos regionais, prevalece a desigualdade nas condições de oferta relacionadas aos equipamentos acima



descritos: Região Nordeste, 17% das escolas com EJA possuem biblioteca e 5% possuem computadores; Norte (22% e 6%), Sudeste (38% e 30%), Centro-Oeste (49% e 20%) e Sul (78% e 33%). Em relação ao total de escolas que combinam estas duas características, mais de 70% situam-se nas regiões Norte e Nordeste e possuem até 100 alunos. Cerca da metade encontra-se na zona rural.

Ao proceder à caracterização e quantificação dos jovens e adultos que se encontram em processo de escolarização, é importante destacar que uma parcela significativa não está matriculada na modalidade EJA. O Censo Escolar de 2006 mostra que aproximadamente 1/3 dos jovens e adultos matriculados estão sendo atendidos por outras modalidades, como demonstra a Tabela 4.

**Tabela 4 – Matrículas de jovens e adultos (pessoas com 15 anos ou mais), segundo tipos de oferta - Brasil, 2006**

EJA– Fundamental (presencial)	3.516.225
EJA – Fundamental (semi-presencial / presença flexível)	349.404
EJA – Ensino Médio (presencial)	1.345.167
EJA – Ensino Médio (semi-presencial / presença flexível)	405.497
<b>Total na EJA</b>	<b>5.616.293</b>
Ensino Regular 1ª a 4ª séries (alunos com 15 anos ou mais)	592.831
Ensino Regular 5ª a 8ª séries (alunos com 18 anos ou mais)	1.091.561
Ensino Regular Médio (alunos com 25 anos ou mais)	640.536
Educação Profissional / Nível Médio (alunos com 25 anos ou mais)	276.685
Educação Especial / EJA	36.953
Educação Especial Regular (alunos com 15 anos ou mais)	129.515
<b>Total nas demais ofertas</b>	<b>2.768.081</b>
<b>Total Geral</b>	<b>8.384.374</b>

Fonte: Censo Escolar, 2006.

## Financiamento de EJA

### *Estados e Municípios*

A responsabilidade constitucional pelo financiamento da EJA é de estados e municípios. O governo federal exerce um papel importante de suplementação, visando minorar as desigualdades regionais e promover um investimento por aluno que, pelo menos, iguale o valor-aluno nacional definido anualmente. Para se avaliar gastos de estados e municípios com EJA, é necessário que se faça uma série de estimativas, uma vez que o Brasil não possui, ainda, um sistema adequado de acompanhamento dos gastos educacionais dos entes federados. Boa parte das despesas com EJA dessas esferas de governo, em geral, não é contabilizada como investimento em EJA. O critério adotado para se chegar a uma estimativa realista desses gastos foi tomar por base a matrícula de EJA presencial de estados e municípios em diferentes etapas e multiplicá-la pela estimativa de gasto médio por educando obtida pelo INEP para essas respectivas etapas (séries iniciais do ensino fundamental, séries finais e ensino médio) cujos resultados são apresentados na coluna A da Tabela 5. Já na Coluna B da mesma tabela são apresentadas as despesas levando-se em conta os educandos contabilizados no Censo Escolar como atendidos no ensino regular, mas com idade acima daquela considerada adequada<sup>2</sup>.

**Tabela 5 - Estimativa de gastos de estados e municípios com EJA - 2000/2004**

Anos	A Considerando a matrícula em cursos de EJA presencial (% do PIB)	B Considerando a matrícula no E. Regular, mas com idade acima da adequada <sup>1</sup> (% do PIB)	Total
2000	0,19	0,32	0,51

<sup>2</sup> Foram consideradas como acima da idade adequada: de 1ª a 4ª série, 15 anos ou mais; de 5ª a 8ª série, 18 anos ou mais; no ensino médio, 25 anos ou mais. O gasto por aluno em EJA foi considerado como equivalente ao gasto médio por aluno (dados INEP) na respectiva etapa por se entender que os custos em EJA são equivalentes àqueles do ensino regular, uma vez que os docentes são os mesmos e a razão número de alunos por turma tende a ser menor.

2001	0,24	0,31	0,55
2002	0,26	0,31	0,57
2003	0,29	0,28	0,57
2004	0,31	0,21	0,52

Fonte: Estimativa feita a partir de dados de matrícula e gasto por aluno do INEP

Como se observa na Tabela 4, estados e municípios apresentaram no período um comprometimento significativo de recursos com EJA, com um gasto médio anual estimado de 0,54% do PIB. Este índice corresponde a cerca de 18% do valor gasto com educação básica por estados e municípios, estimado em cerca de 3% do PIB<sup>3</sup> no mesmo período. Os dados parecem indicar também que a entrada em vigor do Programa *Recomeço*, em 2001, contribuiu para que alunos com perfil etário de estudantes de EJA, mas que eram atendidos em cursos regulares, voltassem a ser atendidos em cursos de EJA presencial. De toda forma, cerca de 40% dos gastos estimados destinam-se ao atendimento de alunos com idade acima da considerada adequada em cursos considerados de ensino regular. Este fato pode gerar distorções no que se refere ao material didático que lhes é destinado e políticas de formação continuada que não levam em conta o seu perfil etário, mais próximo daquele apresentado pelos alunos de EJA. A queda nos gastos com alunos atendidos no sistema regular mas com idade acima da adequada (coluna 3 da tabela) está associada à queda das matrículas nesta faixa etária.

### Governo Federal

De acordo com a legislação, o papel do governo federal é, principalmente, de orientador e indutor de políticas, visando a corrigir desigualdades com garantia de um padrão mínimo de qualidade de ensino. Durante as duas gestões do Governo Federal (1995-2002), a política do Ministério da Educação (MEC) foi de focalização no ensino fundamental para crianças e adolescentes. A estrutura de suporte político-pedagógico para a EJA, neste período, era reduzida. A ação de maior visibilidade nesse período foi o Programa *Alfabetização Solidária* (PAS), lançado pelo Conselho da Comunidade Solidária, órgão da Presidência da República que coordenava ações emergenciais de combate à pobreza. Em 1998, a execução do PAS foi assumida por uma organização não-governamental que passou a canalizar a quase totalidade dos recursos do MEC para a alfabetização de jovens e adultos e a dispor de professores e estrutura de universidades públicas e privadas como parceiras.

Outra ação foi a criação do Programa de Apoio a Estados e Municípios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos denominado Programa *Recomeço* – Supletivo de Qualidade, que oferecia apoio financeiro aos governos municipais e estaduais integrantes do Projeto Alvorada das regiões Norte e Nordeste e a outros 390 municípios localizados em nove estados (AM, AP, GO, ES, MG, MT, PR, SP e RS) situados em microrregiões com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), menor ou igual a 0,500.

Em 2003, início de nova gestão no governo federal, o MEC reassumiu a responsabilidade e o protagonismo no campo da alfabetização de adultos, ao lançar como uma das prioridades do governo o Programa *Brasil Alfabetizado* (PBA).

Para garantir essa prioridade, estrategicamente foi criada, em 2003, a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), dispondo recursos do PBA e políticas para enfrentar o analfabetismo em todo o país, em quatro anos, criando ainda a Comissão Nacional de Alfabetização (CNA), com representações de vários segmentos envolvidos com a alfabetização com função consultiva — entre eles os Fóruns de EJA — e premiando experiências relevantes de alfabetização através da instituição da Medalha Paulo Freire.

No ano seguinte, 2004, respondendo à reivindicação dos movimentos sociais de que a alfabetização se integrasse a políticas de educação básica — resposta facilitada por mudanças políticas na direção do MEC —, a SEEA foi incorporada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que, além de gerir o PBA, assumiu também a responsabilidade sobre a EJA e sobre programas voltados à atenção e valorização da diversidade — educação do campo, educação indígena, educação étnico-racial, ao lado da educação ambiental. Esse novo desenho, além de sinalizar a necessária articulação entre a alfabetização e a escolarização de jovens e adultos, elevou o estatuto

<sup>3</sup> CASTRO, Jorge A. Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995-2005. p. 857-876. *Educação e Sociedade*. vol. 28, n. 100, Campinas, out. 2007.



dessa modalidade no Ministério, integrando-a a outras iniciativas voltadas ao enfrentamento das *desigualdades* e valorização da *diversidade* brasileira, inaugurando um modo de gestão participativa no exercício da intersectorialidade como gestão pública da EJA. A nova gestão também redefiniu o Programa *Recomeço* para o Programa de *Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos - Fazendo Escola* que consiste na transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros em favor de Estados, Distrito Federal e Municípios destinados a ampliar a oferta de vagas no ensino fundamental de jovens e adultos e propiciar o atendimento educacional com qualidade aos alunos matriculados nessa modalidade de ensino, nos estados e municípios, conforme Censo Escolar INEP/MEC.

Com relação ao PBA, houve clara mudança no perfil da ação, quando se compara o atual governo com o governo anterior (1995-2002): em 2003, 100% dos recursos do *Brasil Alfabetizado* foram canalizados para ONGs. A articulação da alfabetização com as ofertas de cursos de EJA para a continuidade de estudos progressivamente alterou os percentuais de repasse de recursos para os Estados e municípios em relação as ONGs, buscando gestar políticas de EJA.

A Tabela 6 mostra a evolução da execução orçamentária das principais ações voltadas à alfabetização e a EJA do governo federal no período 2001-2005. Os dados apresentam um aumento de 89% entre 2001 e 2005, em termos reais, nos programas de alfabetização e de 72% nos programas de fomento à matrícula de EJA, no mesmo período.

**Tabela 6: Evolução da execução orçamentária dos principais programas de alfabetização e EJA no nível fundamental (R\$ milhões) valor real**

	2001	2002	2003	2004	2005
Investimentos em Alfabetização	Programa <i>Alfabetização Solidária</i>		Programa <i>Brasil Alfabetizado</i>		
	111	128	193	168	210
Investimentos em Educação de Jovens e Adultos no nível Fundamental	Programa <i>Recomeço</i>		Programa <i>Fazendo Escola</i>		
	260	380	339	412	448

Fonte: SIAFI Gerencial e SIGEF

A SECAD/MEC, desde a criação do Programa *Brasil Alfabetizado*, buscou construir instrumentos de gestão que permitissem o efetivo acompanhamento/monitoramento — e a conseqüente avaliação — das ações de alfabetização de jovens e adultos. Nesse sentido, o primeiro passo foi o desenvolvimento do Sistema Brasil Alfabetizado (SBA) — que passou a consolidar o cadastro nominal de alfabetizandos, alfabetizadores e entidades parceiras — cujo aperfeiçoamento contínuo refinou as fontes de informação sobre o processo de execução, permitindo construir a possibilidade de avaliação do *Programa*. Da mesma forma, foi criado um departamento de avaliação, que, em parceria com a área finalística e diversos institutos de pesquisa, desenvolveu e implementou um plano de avaliação que visava a responder questões relacionadas à gestão, eficácia e impactos do Programa. Destaca-se a elaboração de testes cognitivos específicos para o público jovem e adulto em fase de alfabetização, cuja aplicação permitiu aferir — no âmbito das turmas de 2005, 2006 e 2007 — o “valor adicionado” pelo curso de alfabetização. Os resultados da avaliação vêm sendo paulatinamente divulgados desde 2007.

Outra ação de acompanhamento do Programa *Brasil Alfabetizado* foi a contratação de vinte e quatro consultores para a região nordeste, para o norte, nordeste do Vale do Jequitinhonha e Mucuri de Minas Gerais e para o estado do Pará, para atuarem nos municípios prioritários destas regiões, definidos como aqueles com índice igual ou superior a 35% de analfabetismo. Nesses municípios os consultores realizaram visitas para mobilização e orientação sobre a adesão ao Programa e a elaboração de Plano Plurianual de Alfabetização, bem como o planejamento estratégico para a implantação ou fortalecimento da EJA nos municípios, garantindo a continuidade da escolarização aos egressos do PBA.

Outra marca da nova gestão foi a atenção à educação profissional integrada à educação básica, sobretudo por meio da implementação do *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos* (PROEJA) que torna obrigatória a oferta de EJA na rede de escolas técnicas e incentiva redes estaduais a também ofertarem essa modalidade, além de promover formação de educadores e pesquisas sobre a temática. O orçamento do PROEJA, em 2007, foi de R\$22 milhões.

Outra ação relevante que contempla a integração entre formação em nível fundamental e qualificação social e profissional em agricultura familiar e sustentabilidade é o Programa *Saberes da Terra* que surgiu em 2005, vinculado ao Ministério da Educação pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) com a meta de escolarização de 5.000 jovens agricultores de diferentes estados do Brasil. Nos dois anos de sua existência, o Programa *Saberes da Terra* atingiu a formação de jovens agricultores que vivem em comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas e assentamentos em 12 estados do país. A execução da proposta pedagógica e curricular se desenvolve em sistema de alternância, ou seja, em diferentes tempos e espaços formativos: tempo-escola e tempo-comunidade. Atualmente o Programa integra a Política Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) com a denominação de *ProJovem Campo – Saberes da Terra*. A meta para 2008 é atender, em parceria com 21 estados, 35 mil jovens agricultores entre 15 e 29 anos de idade e até 2011, 275 mil jovens. A formação continuada dos profissionais que atuarão no Programa será de responsabilidade das instituições de ensino superior públicas, em parceria com os sistemas públicos de ensino estaduais e municipais que a ele aderirem. Este Programa é compreendido como EJA enquanto modalidade de ensino e pode ser financiado pelos recursos do FUNDEB, nas ações que se enquadram na previsão do art. 70 da LDBEN.

Ainda na linha de valorização da educação básica contextualizada e integrada à profissional, destacam-se ações de outros Ministérios. Um primeiro destaque foi o *Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional* (PLANFOR) lançado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), em 1995, cuja missão era a promoção da educação profissional no nível básico em parceria com secretarias estaduais, sindicatos, empresas, escolas e universidades. Em 2003, essa ação do Ministério do Trabalho e Emprego foi incorporada pelo *Plano Nacional de Qualificação* (PNQ), assumindo inovações em relação ao programa anterior que visaram dar mais consistência à formação oferecida, priorizando a integração com a educação básica e com mecanismos de intermediação de mão-de-obra. Os programas de qualificação social e profissional são realizados com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e foram executados no triênio 2004/2006 com investimento anual médio de R\$85 milhões. Sensível ao movimento de *economia solidária* que se organiza no país, fazendo frente ao desemprego e à precarização das condições de trabalho, o MTE também articula uma série de ações que potencializam esse movimento, entre as quais se inclui a formação básica e profissional dos participantes.

O *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária* (PRONERA) é outro Programa que teve investimento crescente no período. Criado em 1998 como iniciativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), oferta alfabetização, educação básica e profissional, além da formação e habilitação de professores nas regiões de assentamentos e de acampamentos. No período de 1998 a 2002, foi executada, no Programa, uma média anual de R\$9,4 milhões. No período 2003/2006, a execução do Programa apresenta expansão, saindo de uma execução de R\$10,9 milhões, em 2003; subindo em 2004 para R\$22,1 milhões; chegando a R\$32,8 milhões em 2005; e a R\$35 milhões em 2006.

O *Programa Nacional de Inclusão de Jovens* (PROJOVEM), lançado em 2005 e executado pela Secretaria Especial de Juventude da Presidência da República, reafirma a integração da educação básica com a profissional, na perspectiva de formação integral às populações em situação de maior vulnerabilidade, focalizando o público jovem entre 18 e 24 anos com baixa escolaridade e sem emprego formal. Segundo dados da Secretaria do Tesouro Nacional (STN), sua execução, em 2006, movimentou a expressiva soma de R\$131 milhões no âmbito de despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino.

Finalmente, outro marco político do período foi a atuação do governo federal em relação à educação de jovens e adultos privados de liberdade. O *Projeto Educando para a Liberdade* desenvolvido entre 2005 e 2006, promoveu uma aproximação inédita entre o MEC e o Ministério da Justiça, com apoio da



Unesco, com o objetivo de afirmar o direito à educação e melhorar as condições de sua oferta nos presídios brasileiros, onde vivem aproximadamente 423.000 jovens e adultos, dos quais 67% não têm o ensino fundamental completo (analfabetos – 8%, alfabetizados – 14%, ensino fundamental incompleto – 45%) e apenas 17% participam de atividades educacionais. Se considerarmos os participantes em exames e em cursos de qualificação profissional, os dados apontam para 19%. Com investimentos em torno 1,7 milhões de reais, foram apoiados técnico e financeiramente doze estados que empreenderam ações para melhorar a oferta educativa no sistema prisional. Além disso, realizou-se em 2007 encontros regionais que culminaram em um encontro nacional, do qual resultou uma proposta de diretrizes nacionais para a educação em prisões. Em 2007, o II Seminário Nacional definiu elementos estruturantes à elaboração do Plano Estratégico de Implantação ou Fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos em prisões. Em 2008, realizou-se uma Oficina de Planejamento Estratégico da Educação em Prisões, com a intenção de auxiliar na implementação e fortalecimento das ações de educação em prisões nos estados de abrangência do Programa *Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI* (RJ, RS, PR, PA, CE, PE, GO, DF e entorno, AL, SP, BA e MG).

### **Setor empresarial**

O país possui amplo e complexo sistema de ensino profissional, que existe desde 1942, para o qual recursos tributários (na modalidade contribuições) — que são, portanto, públicos — são recolhidos pelo governo federal e repassados a entidades de natureza privada, podendo mesmo ser recolhidos diretamente por estas entidades, que os aplicam de acordo com o previsto em sua lei de criação e que envolvem políticas de formação profissional e de serviço social, destinados essencialmente a jovens e adultos da classe trabalhadora. Em geral essas contribuições incidem sobre a folha de salários das empresas, e essas organizações sempre foram integralmente controladas pelo setor patronal. Somente em março de 2006, com os Decretos Presidenciais nºs. 5.725, 5.726, 5.727, 5.728 houve a inclusão de representantes de trabalhadores nos conselhos deliberativos dos Sistemas Sesi, Senai, Sesc e Senac. O orçamento do Sistema S foi disponibilizado pela primeira vez de forma orgânica, em 2007, graças à criação do Fórum Nacional do Sistema S, em 2003. Da análise deste orçamento constata-se que, neste ano, os recursos totais chegam à expressiva soma de R\$11,8 bilhões. Mesmo excluindo recursos do Sesc, Sebrae e Sest que não possuem vínculo direto com a formação de trabalhadores, os valores ainda são superiores à R\$7 bilhões. A utilização desses recursos tem sido alvo de maior controle público, bem como o envolvimento de órgãos ligados à educação (MEC, Conselho Nacional de Educação, secretarias estaduais e municipais de educação) na definição de prioridades sobre sua destinação, conferindo mais transparência à aplicação de recursos públicos e reorientando políticas, projetos e ações no sentido de atender às demandas de uma educação de qualidade.

### **Perspectivas para a EJA e expectativas para a VI CONFINTEA**

As perspectivas para a EJA no país são amplas. A dinâmica sócio-cultural e política de nossa sociedade, bem como o envolvimento dos movimentos sociais que, nas últimas décadas, disseminaram a consciência sobre os direitos humanos, sociais, culturais e ambientais aponta para uma nova configuração da EJA como um campo específico de direitos e de responsabilidade político-educacional. Entretanto, estes avanços são ainda tencionados pela persistência de situações de exclusão de parcela significativa da população e por limitações no âmbito das políticas sociais. Este cenário demanda dos gestores públicos, educadores e movimentos sociais a realização de esforços para a garantia do direito à educação de jovens e adultos, buscando novas formas, espaços e propostas político-pedagógicas adequadas às especificidades deste público. Configura-se, assim a necessária articulação intersetorial que integre as políticas educacionais às políticas de cultura, saúde, emprego e geração de trabalho e renda e às possibilidades apresentadas pelas novas tecnologias de comunicação e informação.

O Governo Brasileiro entende a VI CONFINTEA como uma oportunidade estratégica para desencadear processos articulados de fortalecimento nacional da EJA. Para tanto, planejou um processo preparatório que inclui: a) oficinas regionais de formação em organização e análise de dados para o diagnóstico da EJA nos estados, nas quais participaram representantes das secretarias estaduais e municipais (capital) da educação, comitês estaduais ou gestores da educação do campo, fóruns de

EJA, UNDIMEs, universidades; b) encontros estaduais; c) cinco encontros regionais; d) encontro nacional. Tais processos, entretanto, não devem se encerrar com a realização do evento em 2009, mas ter continuidade através da articulação e diálogo construídos no bojo deste processo com governos estaduais e municipais, universidades e sociedade civil, com destaque para os fóruns estaduais de EJA.

## **B) Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**

### **Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos**

Diante do quadro diagnóstico que se apresenta da educação de jovens e adultos no Brasil, muitos desafios devem ser enfrentados, o que exige tratar de concepções que norteiam este documento, e sustentar modos de formular e compreender o diagnóstico e, mais do que isto, verificar como essa compreensão pode orientar políticas públicas de Estado eficientes e eficazes que atendam jovens e adultos, considerando-os nas suas realidades histórica, política e cultural.

Primeiramente, cabe abordar a concepção ampliada de educação de jovens e adultos, que entende educação pública e gratuita como direito universal de aprender, de ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar. Em outras palavras, os educandos passam a maior parte de suas vidas na condição de aprendizes e, portanto, muitas são as situações de aprendizado que vivenciam em seus percursos formativos.

Tratar a EJA como direito significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para a qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do cidadão; mais do que isto, significa criar, oferecer condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos. Desde o final da primeira metade do século XX, os sistemas nacionais de educação vêm decidindo seus rumos e filosofia a partir da prioridade política assumida por todos os Estados-nação que assinaram a referida Declaração. Entre nós, brasileiros, só em 1988 o direito à educação para todos voltou à Constituição Federal, devendo-se abandonar, portanto, qualquer lógica de oferta de atendimento como “oportunidade” e “chance” outorgadas à população. Como direito, a EJA é inquestionável e, por isso, tem de estar disponível para todos, em cumprimento ao dever do Estado, como modalidade no âmbito da educação básica preceituada na legislação nacional, bem como na perspectiva da educação ao longo da vida. EJA, como direito, pressupõe em sua práxis que o trabalho realizado garanta acesso, elaboração e reconstrução de saberes que contribuam para a humanização e emancipação do ser humano.

A EJA é também espaço de tensionamento e aprendizagens em diferentes ambientes de vivências que contribuem para a formação de jovens e adultos como sujeitos da história. Nesses espaços, a EJA volta-se para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Por isso, é compreendido na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-racial, de gênero, geracionais; de aspectos culturais e regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação da liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas — entendida, portanto, nas diferentes formas de produção da existência, sob os aspectos econômico e cultural. Toda essa diversidade institui distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e na execução de diferentes propostas e encaminhamentos na EJA.

A consciência do direito à educação e a mobilização em sua defesa crescem entre a população jovem e adulta excluída do e no sistema escolar e fazem com que suas demandas sejam consideradas na conformação de projetos político-pedagógicos e de políticas públicas a ela destinadas. Quem são esses sujeitos? Como se expressam no mundo? Onde estão no território brasileiro? O que fazem? Como produzem a existência? Quais são seus desejos e expectativas? Que projetos de vida manifestam? Como aprendem? Esses sujeitos participam da elaboração das políticas públicas?

Pensar sujeitos da EJA é trabalhar para, com e na *diversidade*. A *diversidade* é constituída das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros — mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afro-descendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, de latino-americanos, entre outros. A *diversidade* que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar e agir que se enfrentam. Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da *diversidade* tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas que incluam a todos nas suas especificidades sem, contudo,



comprometer a coesão nacional, tampouco concepções e propostas de EJA voltadas à formação humana que passam a entender quem são esses sujeitos e que processos político-pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades, desejos, resistências e utopias.

A *desigualdade* tem sido a marca da *diversidade* em nosso país, conforme demonstrado no diagnóstico anterior. Segundo o IBGE (PNAD, 2006), para 49,5% da população, por exemplo, constituída por negros (pretos e pardos), e por 0,3% de indígenas, fazer valer seus direitos na prática é resultado de lutas encabeçadas por movimentos sociais.

A EJA, na medida em que afirma a *igualdade* de todos como sujeitos de direitos, nega a forma de pensar de que uns valem mais do que outros, enfrentando as desigualdades como desafios a serem superados pela sociedade brasileira. Potencializar a diversidade na educação pode contribuir para a transformação social e para a formulação e execução de propostas educativas em que esses sujeitos de energia, imaginação e criatividade estejam no centro, com seus desejos, necessidades e expectativas de educação, cultura, saberes e práticas — um dos meios imprescindíveis à humanização não só de suas vidas, como de toda a sociedade brasileira.

A *diversidade* transformada em *desigualdade* tem assumido um duro papel para a cidadania em toda a história brasileira. Considerada a sociedade de classes, hierárquica e autoritária que constituiu a nação, há exigência de políticas de Estado para superar a desigualdade engendrada pelo sistema capitalista.

A produção e efetivação de política pública de Estado para a EJA — ouvida sempre a sociedade civil — centrada em sujeitos jovens, adultos e idosos com a expressão de toda a diversidade que constitui a sociedade brasileira, é responsabilidade de governos com a participação da sociedade, de maneira a superar formas veladas, sutis e/ou explícitas de exploração e exclusão de que a desigualdade se vale.

A EJA, como espaço de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes, de compreensão e de reconhecimento da experiência e da sabedoria, tencionados pelas culturas de jovens, adultos e idosos, tem, muitas vezes, essas relações tratadas como problemas. As formas de expressão conflitam com padrões homogêneos, exigindo acolher a discussão de *juventudes*, do tempo de vida adulta e de *velhices*, no plural.

O Brasil ainda é um país que possui parcela considerável de jovens, e dessa cultura é preciso dar conta. Grupos jovens têm questões próprias, ligadas a formas de ser e de estar no mundo, de expressar suas juventudes, suas culturas, seus desejos e sonhos futuros. Essas formas de ser, são constituídas, também, na luta cotidiana, no mundo do trabalho e da sobrevivência, na exposição às vulnerabilidades sociais, à violência. Os jovens são vítimas de altos índices de homicídio, de situações que contribuem para afastá-los da possibilidade de acesso e permanência na escola e de torná-los sujeitos de processos de formação e de humanização. O reconhecimento de maciça presença de grupos etários integrantes da categoria histórica jovem, de juventudes, nos processos educacionais, imprime também a necessidade de foco sobre esses sujeitos nas ofertas educativas.

Idosos começam a representar um número bastante significativo na população brasileira e tenderão a representar cada dia mais, face ao aumento da expectativa de vida (vive-se mais, portanto) e ao envelhecimento considerável de um significativo contingente de população. Em decorrência dessas constatações, o Brasil hoje começa a compreender a importância de se preocupar com a qualidade de vida e com os direitos dos brasileiros com 60 anos e mais, como expressa, por exemplo, a aprovação do Estatuto do Idoso em 2003. Por um lado, a existência de idosos que não se escolarizaram, ou nem se alfabetizaram no país; por outro, a concepção do aprender por toda a vida, exigem repensar políticas públicas que valorizem saberes da experiência dos que, não mais vinculados ao trabalho, podem continuar contribuindo para a produção cultural, material e imaterial da nação brasileira, com dignidade e autonomia, mudando-se a tendência histórica de relegá-los ao ócio e a atividades pouco criativas e que não possibilitam assumir compromissos sociais com o legado de uma vida, na transmissão da herança cultural.

Nas cidades, a EJA é constituída predominantemente por jovens e adultos residentes nas periferias urbanas. O mapa do analfabetismo e dos sujeitos pouco escolarizados se confunde com o mapa da pobreza em nosso país, consequência do processo de exclusão social causado pelo sistema capitalista. Encontram-se nas periferias urbanas índices e situações humanas degradantes, dentre as quais: precárias condições de moradia, de saneamento básico, de trabalho, insuficientes equipamentos públicos como postos de saúde, escolas, praças e áreas de lazer, além do crescente índice de violência

e desemprego. De lá também se acompanha o surgimento de iniciativas comunitárias que levam milhares de jovens e adultos a participar de atividades culturais e econômicas, de geração de trabalho e renda e demais atividades, buscando superar desigualdades sociais e criando identidades e expressando a diversidade ali existente.

Os sujeitos da EJA, presentes na educação do campo, trazem consigo baixo nível de escolaridade marcado também pelo fracasso no ensino formal, bem como pelo fechamento indiscriminado de escolas na zona rural. Aliado a esse quadro, soma-se a constante negação da produtividade econômica e cultural campesina que acaba forçando essa população a constantes migrações. Reconhecer esses sujeitos como produtores de uma cultura que precisa ser reapropriada e ressignificada no processo de construção pedagógica, fundamentada no contexto social em que vivem, vem orientando a perspectiva de atendimento às necessidades socioeconômicas, política e cultural da juventude e dos adultos do campo.

Reconhecer na EJA a *diversidade* como substantiva na constituição histórico-social-cultural e étnico-racial brasileira exige superar aspectos colonizadores, escravocratas, elitistas representados pela superioridade de padrão físico, de mentalidade, de visão de mundo, a matriz cultural de raiz européia, branca, que tem favorecido pequeno grupo da sociedade, privilegiando-o tanto economicamente como nas possibilidades de influir nas decisões políticas sobre os rumos da sociedade. Exige, ainda, superar preconceitos e discriminação que reforçam as desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira, reeducando as relações étnico-raciais, como prevê a atual legislação.

Em todos os níveis e modalidades de ensino, as relações dos educandos entre si e entre eles e seus professores reproduzem relações sociais e étnico-raciais presentes no dia-a-dia de todos os brasileiros. São conhecidas as discriminações que sofrem indígenas e negros, em virtude de seu pertencimento étnico-racial, de seu fenótipo, de suas condições de vida e de sobrevivência. Preconceitos e discriminações, forjados a partir de estereótipos, omissão e/ou de visão distorcida do universo indígena e das raízes africanas informam julgamentos depreciativos que geram e/ou reforçam desvantagens materiais e simbólicas. Os movimentos negros e indígenas brasileiros, ao longo do século XX, fizeram denúncias, apresentaram críticas à sociedade e propostas aos sistemas de ensino. Algumas reivindicações foram atendidas e incorporadas aos textos legais e, a partir daí, princípios, referências para a formulação de políticas educacionais, propostas pedagógicas, planos de ensino e diretrizes curriculares passaram a orientar a educação das relações étnico-raciais, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena integrante da legislação vigente, assegurando a preservação de seus valores culturais.

As relações de gênero no país têm sofrido mudanças consideráveis nas últimas décadas e as mulheres avançaram em direitos nos muitos aspectos da vida cotidiana — trabalho, educação, saúde, moradia, segurança e política —, em particular, com estratégias de sobrevivência ao machismo personificado nas mais diferentes formas. Com muitas questões a enfrentar como, por exemplo, a desigualdade salarial entre homens e mulheres na mesma função profissional, pode-se dizer que, entretanto, no campo educacional, só as gerações mais velhas ainda revelam a discriminação de há 60-70 anos contra as mulheres, quando não merecia importância a ida à escola, o saber ler e escrever, o conhecimento sistematizado. Nas gerações mais novas, a tendência tem sido inversa, observando-se um número superior de mulheres que acessam a educação, em relação aos homens. Muitas mulheres vivem problemas de duplas jornadas e, também, de assumirem sozinhas a chefia da família uniparental, em que a mulher garante o sustento e a educação dos filhos com o trabalho, sem que, muitas vezes, possa escolarizar-se, seja pelo tempo escasso, seja pelos horários de oferta inadequados à realidade de vida dessas famílias. Também a falta de centros de educação infantil e a falta de apoio da própria escola contribuem para a não-permanência dessas mulheres no espaço escolar.

O Estado brasileiro ainda não reparou iniquidades e desigualdades provocadas pela política dos latifúndios, retomada pela apropriação, por parte do agronegócio, da exploração da terra, da biotecnologia e da industrialização. O uso e a posse da terra têm sido objetos de lutas históricas de diferentes movimentos dos povos do campo. Defendem um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário do campo, em outro projeto de nação, nos termos da Constituição Federal de 1988. As lutas pelo direito à educação se articulam às lutas pela terra e pela preservação da cultura dos povos do campo e pela garantia de acesso aos diversos bens culturais, afirmadas nas conferências nacionais e



nas diretrizes da educação do campo. Não só a educação *no* campo, mas a educação *do* campo, vista como espaço de vida, culturas, saberes e identidades.

A educação inclusiva, como paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, confronta práticas discriminatórias e pressupõe a transformação dos sistemas de ensino, a fim de assegurar o exercício do direito à educação, à eliminação de barreiras atitudinais, físicas, pedagógicas e nas comunicações — em particular, a Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) na identidade da pessoa surda —, de forma a garantir a escolarização, a formação para o mundo do trabalho e a efetiva participação social de todos os educandos. Considerando-se especificidades no processo educacional de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, é reconhecido o direito à oferta de atendimento educacional especializado e complementar na EJA, bem como a promoção da acessibilidade.

Os 227 povos indígenas brasileiros, falantes de 180 línguas, por determinação da Constituição de 1988 passam a ter reconhecido e respeitado o direito a seus territórios, suas especificidades étnicas, socioculturais, suas organizações políticas e, com apoio na Lei maior, buscam determinações legais para terem atendidas suas metas, particularmente no tocante à educação básica e superior indígena. Contemporaneamente, organizações de povos indígenas têm ocupado lugar no cenário brasileiro, especialmente no que diz respeito à educação de sua gente e à formação de seus educadores. Buscam garantir o direito a manter e disseminar a herança educativo-cultural que os forma como grupo humano diverso. Características importantes como o bilingüismo, que reconhece e valoriza línguas nativas, e a interculturalidade própria do projeto de educação indígena constituem princípios educativos para a formação de cidadãos e importantes contribuições para a educação brasileira em geral.

Tanto quilombos formados durante a escravidão, como quilombos constituídos em outras datas e circunstâncias têm assegurado na lei, em acordo com a Constituição Federal de 1988, o direito às terras que historicamente ocupam, aos territórios e expressões materiais e imateriais que vêm construindo. No tocante à educação é ainda preciso definir políticas de Estado que preservem e valorizem marcas de suas culturas, destacando a importância da resistência de afro-descendentes à escravização e mantendo tradições e concepções de mundo resguardadas durante anos em agrupamentos zelosos de seus saberes e de seu conhecimento. Processos educativos em quilombos, oferecidos pelos sistemas de ensino, ainda devem superar o caráter assimilacionista, presente em toda a educação.

A tutela do Estado em relação a internos penitenciários tem sido um aspecto muito questionado pela sociedade, quanto ao custo de manutenção de sujeitos privados de liberdade, por um lado, e pelas condições indignas de vida a que são submetidos, como uma “pena” complementar à condenação da justiça, por outro. A responsabilidade constitucional do Estado, com a educação para todos, não exclui ninguém, nem internos penitenciários, e especialmente estes, privados de escolhas, porque mantidos em cárcere. Mas a educação, quando ofertada em presídios, compete com o trabalho, e em desvantagem: pelo trabalho há remuneração financeira de que precisam internos e suas famílias, além de ser visto como saída para manter internos ocupados e como medida de ressocialização. A remição de um dia de pena pela educação, quando existe, exige 18h de estudos, enquanto o trabalho faz a remição de um dia para cada três trabalhados. A rede de escolas em presídios, onde existe, tem pouca visibilidade social, ainda que algumas com atividades há cerca de 30 anos sem, entretanto, atender a todos os internos que constituem potencial demanda, e com pouca expansão da oferta. Durante o tempo de privação da liberdade, a educação é alternativa real de vida, consolidando um dos muitos direitos não garantidos à maioria dos sujeitos presos.

O atendimento educacional aos adolescentes, a partir dos 15 anos, cumprindo medidas socioeducativas, é um desafio a ser enfrentado pelos sistemas públicos, no qual a EJA tem papel destacado pela história de atuação com sujeitos socialmente excluídos. A doutrina de proteção integral, consagrada na Constituição de 1988, reconhece esses adolescentes como sujeito de direitos, pessoa em desenvolvimento e prioridade absoluta no atendimento. Garantir, portanto, a educação como direito contribuirá como fundamento socioeducativo para a inclusão social, por meio de um ensino de qualidade social, de vivência do trabalho como princípio educativo e de formação para a cidadania, reconhecendo as especificidades dos que se encontram privados da liberdade.

Pensar os sujeitos da EJA implica situar também as especificidades de seus educadores/professores, que configuram percursos de respeito e de busca permanente pela articulação do processo pedagógico às particularidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos. Essa articulação envolve a necessidade de adequação tanto curricular, como de organização e validação dos tempos escolares. Há uma docência que se constitui conjuntamente a um estatuto próprio da EJA, na produção e acúmulo de saberes teórico-metodológicos, o que leva à defesa de uma sólida formação de nível superior para a docência na EJA.

### **Estratégias político-didático-pedagógicas para a EJA**

Tomando como base a referência da educação popular, a EJA, historicamente, tem-se caracterizado por articular processos de aprendizagem que ocorrem na escola, segundo determinadas regras e lógicas do que é saber e conhecer, com processos que acontecem com homens e mulheres por toda a vida — em todos os espaços sociais, na família, na convivência humana, no mundo do trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, em entidades religiosas, na rua, na cidade, no campo, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, nas manifestações culturais, nos ambientes virtuais multimídia etc., cotidianamente, e o tempo todo. A EJA deve perceber esses processos tão presentes no cotidiano, revelando-os por meio de estratégias didáticas que valorizem esses aprendizados. São frutos da experiência e da ação inteligente de sujeitos no mundo, segundo a ordem de necessidade e expectativa em relação ao que se quer ou se precisa aprender.

Outros processos de educação emancipadora são marcados pela necessidade de conhecer e educar-se, transformando modos de ver e agir, passando de intenções a políticas públicas. Evidenciam-se em atitudes emancipadoras de mulheres, independente de suas condições físicas, intelectuais, culturais, sociais, lingüísticas; em questões étnico-raciais; em posturas ambientais que alteram significativamente a lógica da produção e do consumo, contrapondo-a com a produção sustentável de renda, na perspectiva de trabalho coletivo e de economia solidária, de povos e comunidades tradicionais, de associativismo, de agricultura familiar sustentável ou comunitária frente ao acúmulo de riqueza e de exploração infinita da natureza; na assunção de direitos humanos para todos os homens e mulheres, valorizando a diversidade de que são constituídos; no reconhecimento do lugar de trabalhador para além da submissão ao mercado, pensando-se produtor da vida pela ação do trabalho remunerado ou não.

As estratégias político-didático-pedagógicas na EJA fundamentam-se em como viabilizar a superação de outros processos ainda marcados pela organização social da instituição escola, hierarquizada em um sistema verticalizado, em uma lógica disciplinar, com saberes e conhecimentos tomados como “conteúdos” fragmentados e estáticos, distantes da realidade e acríticos, que dificultam a legitimação dos saberes historicamente construídos por homens e mulheres. O trabalho na escola com saberes do cotidiano; com a articulação de saberes das classes populares com os conteúdos escolares (técnicos e científicos), exige modos não-hierarquizados e não-dicotomizados de intervenção pedagógica, dando sentido e significado a esses novos saberes assim produzidos, de forma a construir sistemas conceituais que contribuam para compreender a realidade, analisá-la e transformá-la.

Superar a lógica da suplência é também desafio para a EJA pela configuração que tomou — com dimensão pedagógica tecnicista, etapista e modular, conteudista, de aceleração e certificação, bem como de ensino individualizado e a distância, reproduzindo a seriação da qual o educando já se evadiu — e que dá continuidade à reprodução da desigualdade social.

A EJA acontece em diferentes espaços-tempos e deve oferecer situações de aprendizagem mediadas por linguagens/ferramentas diversas, de maior ou menor complexidade técnica e tecnológica, de caráter artesanal ou manufaturado, de usos simples ou complexos, manuais ou eletrônicos, resultantes de trabalho humano ou planejado para ser executado pela robótica, pela inteligência artificial.

Dada a diversidade de sujeitos da EJA, as estratégias político-didático-pedagógicas não prescindem da presença humana do professor e educandos, da interação, da troca, do diálogo, pela certeza de que aprender exige ação coletiva, entre sujeitos com saberes variados, mediados pelas linguagens, objetivando conhecimento emancipador.

Na contemporaneidade não se pode descartar o ambiente virtual multimídia e o papel das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) como recursos pedagógicos à ação do professor, pelo que têm



possibilitado ao desenvolvimento de processos de aprendizado, ao acelerarem o ritmo e a quantidade de informações disponibilizadas, ao favorecerem o surgimento de novas linguagens e sintaxes, enfim, ao criarem novos ambientes de aprendizagem que podem ser postos à serviço da humanização e da educação de sujeitos. Vai-se do real ao virtual, do analógico ao digital, educam-se novos gostos, escolhas, percepções para a qualidade da imagem, do movimento, da capacidade de alcançar regiões e locais remotos nunca antes imaginados, em tempo real, sem defasagens que lembrem distâncias e longas esperas.

As TICs se espalham na prática social de forma irrecorrível, mudando a vida, as relações e as lógicas de apropriação do tempo e do espaço, agora submetidos a novos ordenamentos e apreensões. Convive-se com antigas tecnologias, mas não se abre mão das novas em todos os campos da vida social e cuida-se de evitar que novas exclusões sejam processadas. Todos os sujeitos se vêem diante de um novo mundo de informações e linguagens / ferramentas do ambiente virtual multimídia, mas mesmo a apreensão desigual dessas linguagens / ferramentas e do fazer este mundo inclui a todos, sem escolha, com diferentes graus de acesso: códigos de barra, cartões eletrônicos, celulares estão na realidade cotidiana, mesmo quando se é levado a pensar no conceito que, mais uma vez, ameaça o direito: o da exclusão digital.

Do ponto de vista do que faz a escola — e do que sempre fez —, embora as expectativas sejam quase as mesmas por parte de jovens e adultos, cabe à EJA repensar o papel que deve desempenhar para mobilizar esses sujeitos à retomada de seu percurso educativo. Se muitos deles têm trajetórias escolares descontinuas, de não-aprendizados, de frustrações, não é possível repetir modelos e manter fórmulas de lidar com a infância na relação entre sujeitos jovens e adultos. Se ler e escrever são indispensáveis às sociedades em que a cultura escrita regula a vida social, jovens e adultos precisam apreender, se apropriar e produzir, utilizando essas técnicas. Ao longo da vida, jovens e adultos estiveram sempre aprendendo e, portanto, detêm saberes que não podem ser ignorados. Seus saberes podem dialogar, produtivamente, portanto, com o currículo da escola, reconsiderando tempos de aprendizagem, formas de organização. Articular saberes cotidianos de jovens e adultos a saberes técnicos e científicos sistematizados numa perspectiva de emancipação põe-se como desafio para o currículo da EJA. O que importa como finalidade da ação pedagógica é saber o que sabem e como aprendem jovens e adultos e, para isso, o trabalho docente — valendo-se de modos de avaliação processual — deve pôr o aprender acima do certificar.

Tempos e espaços na organização da EJA são fundamentais para possibilitar que aprendizados escolares se façam. Para além dos instituídos, cabe instituir tempos e espaços outros, de forma a atender a diversidade de modos pelos quais jovens e adultos podem estar na escola, sem acelerar/aligeirar processos de aprendizagem dos educandos, mas ampliando e socializando saberes. São as necessidades da vida, desejos a realizar, metas a cumprir que ditam as disposições desses sujeitos e, por isso, a importância de organizar e assegurar tempos e espaços flexíveis, em todos os segmentos, garantindo o direito à educação e aprendizagens ao longo da vida.

As políticas de EJA, dentre essas as de alfabetização, vêm disputando concepções sobre o que é alfabetizar e garantir o direito à educação para jovens e adultos. A perspectiva é de formar leitores e escritores autônomos, que dominem o código lingüístico, mas que também sejam capazes de atribuir sentidos e recriar histórias; de compreender criticamente sua realidade intervindo para transformar (a práxis), pela escrita, sem prejuízo de outras formas de expressão como imagens, o que vai além do que tem sido observado em muitas práticas de alfabetização na EJA. O mundo contemporâneo exige o leitor de diversos códigos, do múltiplo, do diverso, perspicaz na interpretação e com capacidade de atribuir sentidos com toda a liberdade, para além da oralidade, campo em que sujeitos jovens e adultos têm domínio.

Um currículo para a EJA deve ser construído de forma integrada, respeitando a diversidade de etnias e manifestações regionais da cultura popular; não pode ser previamente definido, e sem passar pela mediação com os estudantes e seus saberes, bem como a prática de seus professores, o que vai além do regulamentado, do consagrado, do sistematizado em referências do ensino fundamental e do ensino médio, para reconhecer e legitimar currículos praticados. Reconfigurar currículos não é desafio individual, mas coletivo, de gestão democrática, que exige pensar mais do que uma intervenção específica: exige projeto político-pedagógico para a escola de EJA como comunidade de trabalho/aprendizagem em rede, em que a diversidade da sociedade esteja presente. É tarefa de diálogo

entre educadores, educandos, especialistas, assim como os demais segmentos envolvidos no processo e requer a formação docente continuada, como professor/pesquisador, pois por meio dela poderão revelar seus fazeres e ressignificar seus dizeres, a partir do que, efetivamente, sabem e pensam.

O currículo para a EJA requer o reconhecimento do direito à oferta de atendimento educacional especializado, não substitutivo à escolarização, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, organizado pelos sistemas de ensino e realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento de processos mentais superiores, de programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da tecnologia assistiva e de outros conhecimentos específicos.

Povos do campo e da floresta defendem políticas públicas de formação inicial e continuada de educadores e de professores para a especificidade de sua educação. Defendem, assim, políticas de EJA para a diversidade dos povos do campo e da floresta que respeitem e valorizem diferenças, contemplem especificidades do campo nos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, de geração e de etnia, contribuindo na reconstrução da qualidade social da vida individual e coletiva.

A avaliação na EJA também implica enfrentar o desafio e a lógica perversa da cultura hierárquica e submissa que formou o povo brasileiro. Cabe agora pensar de que modo cada sujeito se apropria dos conhecimentos e os faz seus, para si, para sua comunidade, e sociedade, o que requer avaliação processual, contínua e formativa, que não remete somente à necessidade de certificação, referendo de um sistema de reconhecimento formal na sociedade. Como documento burocrático, o certificado muitas vezes tem sido o motor que conduz jovens e adultos de volta à escola, sem que esta se dê conta de estar diante de uma bela oportunidade de transformar a expectativa inicial dos sujeitos, minimizando seu valor, e maximizando o valor do conhecer e da capacidade de jovens e adultos pelos aprendizados realizados.

Ao longo da história muitos movimentos, programas e projetos — governamentais e não-governamentais — produziram lições a serem aprendidas por educadores, dirigentes e gestores públicos, para que se avance em relação aos desafios que se mantêm, e sobre os quais muito do que foi produzido pode evitar que erros semelhantes se repitam. Em parceria ou não, a perspectiva primeira é de que a forte fragmentação na oferta pode possibilitar uma nova leitura — a de se trabalhar sob a ótica da diversidade. Tais movimentos, programas e projetos são contributos à formulação de políticas de Estado para a área, desde que integrados à EJA como modalidade do sistema de educação básica.

Os programas voltados a públicos específicos, integrados à EJA como modalidade do sistema de educação básica: *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária* (PRONERA), nascido da interlocução e parceria dos movimentos sociais do campo e sindicais de trabalhadores rurais com o governo federal; *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade EJA* (PROEJA); *Programa Brasil Alfabetizado* (BA); *Saberes da Terra, Pescando Letras* são algumas de muitas iniciativas que compõem o espectro de atendimento a jovens e adultos, os quais demandam maior compreensão e a perspectiva de se constituírem como políticas públicas de Estado.

Projetos voltados ao acesso à literatura e material de apoio didático, tais como *Concurso Literatura para Todos*, *Arca das Letras*, *Cadernos de EJA*, *Guia do Professor de EJA*, além da produção audiovisual *Histórias de um Brasil Alfabetizado* e programas da TV Escola/*Salto para o Futuro*, apresentam-se como conquistas para a educação de jovens e adultos. Entretanto, alguns desafios se colocam em relação à sua manutenção, mediante avaliação, na medida em que são iniciativas recentes que podem ser ampliadas e fortalecidas.

A modalidade EJA em suas formas de atendimento na educação profissional e para a vida, tem contribuído também para alterar o quadro de oferta mas, principalmente, o quadro referencial quanto ao que é fazer educação básica integrada à educação profissional na modalidade EJA. Outra exigência na constituição de currículos é a de reconhecer competências profissionais como conteúdo e saberes já



portados por jovens e adultos, alterando a forma de produzir currículo na escola, reconhecendo a necessidade de uma formação crítica e ética que extrapole a mera profissionalização.

Todas as estratégias político-didático-pedagógicas, em síntese, quando adotadas criticamente, podem melhor dimensionar o fazer escolar na EJA e a participação dos estudantes, sem perder as especificidades que movem, prioritariamente, os sujeitos que desejam aprender e produzir conhecimento transformando a si, suas relações sociais e o conjunto da sociedade.

### **Intersetorialidade da EJA**

Reconhecer a intersectorialidade da EJA e potencializá-la implica múltiplos desafios e requer parcerias e envolvimento no processo educativo, com a integração de todas as esferas governamentais (federal, estadual, municipal e distrital) e da sociedade civil, relacionadas com o campo do trabalho, da saúde, do meio ambiente, da segurança pública, da assistência social, das culturas da comunicação, entre outras.

A perspectiva da relação EJA-trabalho, que retome o conceito de formação integral dos cidadãos e cidadãs na produção de sua existência, no processo de transformação da natureza, enfrenta o reducionismo do que se convencionou chamar de *mercado de trabalho*. Não é possível continuar pensando que jovens e adultos devem exclusivamente se preparar para competir no atual desenho de ocupações definido pelo sistema capitalista, cada vez mais excludente. É possível construir outros espaços de produção da existência material e imaterial não-baseados na destituição do outro, no individualismo e na competição. Essa reflexão sobre jovens e adultos e o mundo do trabalho deve reconhecer o que a economia solidária produz no Brasil, como uma das muitas possibilidades de enfrentamento de modelos padronizados pelo sistema capitalista para a geração de sustentabilidade e renda. Iniciativas como organização de associações e cooperativas de produção e venda, revitalização da agricultura familiar e descoberta de novos campos produtivos que respeitem a vocação local e condições ambientais são desafios para jovens e adultos trabalhadores.

A relação EJA-saúde também aponta a necessidade de desconstrução de uma lógica que se materializou nas últimas décadas por meio do binômio saúde-doença, que reduziu a saúde a “combate a doenças” sob o paradigma alopático. Distorções causadas pela má distribuição de renda no Brasil e a falta de políticas públicas para a medicina preventiva têm conduzido à busca de “cura de doenças”, muito mais do que à promoção da saúde. Condições precárias de sobrevivência de grande parte da população a afastam da possibilidade de vida saudável com alimentação adequada, de condições sanitárias e de moradia, de segurança e transporte apropriados, com direito a lazer e a manifestações culturais. A falta desses componentes mínimos para a existência contribui para a reprodução de uma população adoecida. Organizar-se para enfrentar essa condição desumana de sobrevivência é fundamental, mas não suficiente. Reconstruir, com base na rica e diversa formação étnico-cultural, hábitos saudáveis de alimentação, de consolidação das medicinas fitoterápica e homeopática, da acupuntura, da ayurvédica e de outras, de utilização e manejo de recursos naturais, de lazer e descanso, são fundamentais para a produção de uma sadia qualidade de vida.

O mundo do trabalho e o da saúde estão intimamente relacionados à forma como jovens e adultos interagem com o ambiente — entendido aqui como espaço de vivência entre seres humanos e natureza como um todo. O sentido de preservação humana, relacionado à consciência de respeito aos limites e às possibilidades impostos pelas condições físicas e biológicas do planeta, constituem a ética do tempo presente, enfatizando a sustentabilidade social, cultural, econômica e ecológica aplicada à vida cotidiana. Pensar a produção da existência e da vida saudável para jovens e adultos implica refletir, em processos educativos formais, sobre a necessidade de mudança de hábitos de há muito incorporados à prática social, revertendo o quadro de destruição dos demais elementos da natureza.

A relação entre EJA e sistema de segurança pública, compreendida na perspectiva formativa, visa à construção de segurança preventiva e protetiva que garanta aos sujeitos da EJA acesso e permanência nas escolas e nos diversos espaços socialmente construídos, o que exige ações coletivas intersetoriais das várias esferas governamentais e não-governamentais.

Outro campo de produção da existência de jovens e adultos que desafia a EJA é o da cultura. Cultura compreendida como produção de símbolos e significados humanos, relacionados a diferentes formas de expressão e representação do mundo, com forte interseção com o que homens e mulheres produzem

no mundo do trabalho, com e a partir de todos os elementos que se encontram no ambiente em que vivem e convivem. Nesse campo o povo brasileiro demonstra extraordinário acúmulo, todavia subsumido ao que pode ser chamado de cultura de massa, ou massificação cultural, promovida em especial pela banalização da existência, produzida pelos meios de comunicação de massa. O desafio nesse campo é o de resgatar a memória cultural e dar visibilidade ao já produzido e ao que se continua a produzir como representação ou visão da realidade, por meio da música, da expressão corporal, da dramaturgia, da produção textual, da produção artesanal, da ciberarte, entre outras.

Todos os campos abordados desafiam a implementação de políticas públicas para jovens e adultos com a necessária intersectorialidade que dê conta da complexidade desses campos na relação que estabelecem com a EJA, o que exige mentalidade sistêmica e práticas menos burocráticas. Políticas públicas de Estado que se materializem mesmo como projetos e programas, com clara interseção entre meios e fins, implicam desafio de articulação e gestão entre entes governamentais — governo federal, governos estaduais, distrital e governos municipais — e, ainda, obrigam o exercício necessário de definição do papel articulador de cada órgão de governo, quando se trata da implementação de políticas de cada campo, que envolvem a produção de conhecimentos de jovens e adultos.

Um elemento fundamental para o fortalecimento e afirmação do caráter intersectorial da EJA é o diálogo entre órgãos de governo, responsáveis pela implementação de políticas públicas e a sociedade civil demandante dessas políticas. Especial destaque deve ser dado aos movimentos sociais e populares que atuam na EJA, interlocutores indispensáveis no processo de construção de políticas voltadas a jovens e adultos. Os fóruns de EJA, os movimentos ligados à luta pela terra, à luta sindical, aos direitos de mulheres, de afro-descendentes e de indígenas, entre outros, todos têm exercido papel inquestionável na proposição de diálogo e na construção de alternativas que resultem em políticas públicas conseqüentes para jovens e adultos. Por essa razão, o papel desempenhado pelos órgãos gestores e, em particular, pela SECAD/MEC na articulação de políticas em diálogo com a sociedade, tem sido fundamental na experiência democrática de gestão.

O diagnóstico da realidade de jovens e adultos, todavia, demonstra a desarticulação ainda existente entre as ações governamentais, o que dificulta o desenvolvimento de políticas públicas eficientes para jovens e adultos. A fragmentação existente no interior das secretarias de educação e mesmo do Ministério da Educação, e entre as esferas de governo, dificulta a interlocução e proposição de ações conjuntas voltadas à EJA. Isso corrobora a manutenção da EJA à margem dos sistemas. Como avanço, pode ser evidenciada a construção de uma nova institucionalidade na relação entre governo e sociedade civil, no que se refere ao traçado da política intersectorial para a EJA. Todavia, há ainda muito a fazer para que a intersectorialidade na EJA deixe de ser um problema e passe a constituir um aspecto positivo nas políticas públicas.

### **EJA no Sistema Nacional de Educação: gestão, recursos e financiamento**

Diante dos desafios enunciados, a necessidade de que a EJA se integre a um sistema nacional de educação capaz de garantir o direito ao acesso, à permanência, à terminalidade e à qualidade de ensino compatível com a demanda de jovens, adultos e idosos para a conclusão da educação básica é também inadiável. Todos os esforços feitos pelo Brasil, nesse campo, em especial a partir da Constituição Federal de 1988, que preceitua no Art. 208 a educação como direito de todos e dever do Estado; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que passa a assumir a EJA como modalidade da educação; e da Resolução CEB/CNE nº. 1/2000 que reafirma a especificidade desta modalidade, demonstram que a cobertura é ínfima, se comparada ao número de pessoas que não possuem educação básica, e que a oferta existente ainda está longe de corresponder às reais necessidades de jovens e adultos brasileiros.

O desafio de fortalecer o atendimento e a qualidade na EJA é tarefa que exige repensar o atual modelo de colaboração, com o objetivo de definir a responsabilidade dos entes federativos, daí a necessidade de expressar indicadores e responsabilidades da União, de Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, respeitando e definindo os diferentes papéis de cada um na constituição das redes públicas, para que a EJA seja garantida pelo poder público. Faz-se necessário avançar na constituição do regime de colaboração entre esferas de governo e na definição de responsabilidades dos entes federados. No campo da EJA, historicamente, tem sido fundamental que a União cuide das escolhas e



dos rumos da política proposta, pela influência que exerce sobre os demais entes federativos e, neste caso, especificamente, pela representação do MEC. A União cumpre a coordenação e o estabelecimento de diretrizes nacionais para a EJA, bem como o exercício das funções redistributiva e supletiva, visando à redução das desigualdades regionais. Estados e municípios, na tarefa profícua de execução direta para a garantia da oferta de EJA como direito à educação, acompanham a orientação do governo federal no que diz respeito ao preceito constitucional e, ainda, utiliza-se do princípio da autonomia federativa no que concerne a modelos pedagógicos e administrativos que melhor respondem aos desafios postos pela diversidade dos sujeitos e dos respectivos contextos socioculturais e ambientais.

Reconhecer e garantir o direito à organização do atendimento a jovens e adultos em tempos e espaços pedagógicos diferenciados no sistema nacional de educação deve romper com a reprodução da oferta de EJA nos velhos moldes do ensino supletivo: educação aligeirada e compensatória, com base em justificativa equivocada de que os “educandos têm pressa, por isso a escola oferece pouco conteúdo em pouco tempo”. A realidade de propostas mais conseqüentes de EJA tenciona esse raciocínio e demonstra que não há como pensar em educação como direito público subjetivo apenas no ensino fundamental para jovens, adultos e idosos, sem uma clara definição, no sistema de ensino, de mudanças necessárias nas estratégias de acesso, permanência e qualidade do conhecimento produzido. Tais mudanças devem ser definidas de forma democrática pelos sujeitos desse processo, explicitadas na proposta pedagógica e na organização curricular para essa modalidade de ensino, levando em conta a realidade local e regional. A legislação deve, ainda, definir a idade para ingresso de candidatos a cursos de educação básica na modalidade de EJA.

No que se refere a acesso e permanência, retomar por princípio o sujeito da ação educativa na EJA, compreende a necessidade de diversificar formas de entrada na educação básica, não apenas no que se refere a romper com tempos determinados de matrícula, mas garantir que a entrada e o retorno às classes de EJA possam se dar ao longo do desenvolvimento do projeto pedagógico. Enfrentar essas questões é também reconhecer que o público jovem e adulto precisa ter condições objetivas para voltar ao sistema educacional. Não há acesso sem mobilização de demanda e, nesse aspecto, o poder público e a sociedade devem ser fortes aliados da modalidade de EJA.

A mobilização deve ser feita por *chamada pública para matrícula* pelo convencimento da população. O poder público, articulado com lideranças sindicais, religiosas e associativas e de movimentos sociais promove a criação de espaços pedagógicos para o acolhimento de filhos de pais e mães trabalhadores, nos termos da lei e, para isso, convoca o comprometimento de empresas com a escolarização de seus funcionários, estimulando a redução da jornada de trabalho do educando trabalhador de ensino fundamental e médio, entre outras medidas. No entanto, não se resolve isoladamente a questão de EJA, sem que o sistema repense a educação básica que está oferecendo. Permanência tem a ver também com o que se encontra na escola, com a gestão democrática; com a carreira, a valorização salarial e a formação de profissionais da educação para lidar com o público jovem e adulto; com as condições de infra-estrutura da escola para oferecer educação de qualidade; com o tratamento dispensado à prática pedagógica e aos educandos que, na condição de “não-crianças”, têm expectativas claras quando retornam aos bancos escolares. Quando o educando encontra essas condições, a permanência é possível, e ele se torna agente mobilizador para a EJA.

Permanência também tem a ver com o tema da intersetorialidade, pois o retorno à escola e o sentido do conhecimento ali produzido estão relacionados à vida e ao cotidiano das pessoas que convivem no mundo do trabalho, que precisam saber cuidar da saúde, que produzem cultura, que precisam reaprender, na convivência com o ambiente em que habitam. Portanto, é um desafio inter e extra-escolar, o que exige da EJA saber exatamente o que se passa do lado de fora dos muros da escola, cabendo ao poder público garantir a ação conjunta e a integração de seus órgãos setoriais de saúde, transporte, desenvolvimento social, cultura, entre outros — o que em grande medida indica condições de permanência ou não de jovens e adultos nessa escola. Para tanto, considerar: a regionalidade dos conteúdos e entendimento da modalidade de EJA por todos os profissionais da educação; a intersetorialidade na EJA, por meio de parcerias de instâncias governamentais e não-governamentais na formação de jovens e adultos. Isso envolve, ainda, enfrentar a exploração da mão-de-obra a que jovens e adultos trabalhadores de camadas populares estão submetidos no mercado de trabalho, no que

diz respeito a cargas horárias extensas, à baixa remuneração, a esforço físico despendido — condições que dificultam a permanência na escola.

Além da difícil tarefa de mobilização de jovens e adultos para retorno à escola, do desafio de fazê-los permanecer no sistema escolar, há ainda um elemento fundamental que a EJA precisa enfrentar: como fazer para que conhecimentos produzidos sejam significativos, tenham qualidade e permitam aos educandos maior autonomia para serem sujeitos da própria história? Retornar à escola, participar de um processo em que a certificação é um fim em si mesma não parece ser o caminho apropriado para a EJA. Em âmbito nacional, registra-se a necessidade de avaliação mais cuidadosa do processo de certificação de conhecimentos que o país utiliza há mais de 30 anos: o exame supletivo. Cabe aos estados a oferta de exames, sendo destes a responsabilidade por sua elaboração e aplicação e não ao Ministério da Educação. Igualmente, urge discutir a questão da certificação de conhecimentos, na perspectiva da avaliação do sistema e da construção de políticas públicas mais adequadas. A análise dessa questão é imprescindível para garantir a qualidade de todo o processo educacional da EJA e não é possível adiar mais as definições sobre o tema. A maioria dos estudiosos aponta para a avaliação em contexto processual, em cursos presenciais, como aquela que pode produzir melhores resultados, desde que parte integrante de um sistema nacional de educação básica.

A política de certificação aligeirada que existe em nosso país, seja por meio de exames supletivos estaduais e municipais ou por adesão ao exame nacional — Exame Nacional de Certificação por Competência da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA) — tem desvirtuado o real papel da EJA. A produção do conhecimento deve ser avaliada no processo, valorizando a aprendizagem significativa construída no coletivo, dando sentido ao que foi produzido na escola.

Discutir qualidade da educação implica reconhecer que a EJA precisa ter definição clara de seus objetivos e estratégias político-didático-pedagógicas. Precisa, ainda, reconhecer a dinâmica da vida e da trajetória escolar dos sujeitos envolvidos. Deve garantir condições materiais e pedagógicas para sua sustentabilidade, a partir de momentos formativos de geração de trabalho e renda, respeitando a potencialidade social, econômica e cultural dos sujeitos e de cada localidade, o que representa ter uma estratégia coerente de gestão, de recursos financeiros públicos e humanos compatíveis com as necessidades demandadas pelos desafios da EJA, incluindo-os na política e em programas de assistência ao educando. No que se refere a recursos humanos, destaca-se a importância de reconhecer a necessidade de profissionais concursados, de imediato, nos sistemas de ensino, garantindo formação para atuar na modalidade EJA, de modo a garantir a continuidade e a qualidade do ensino ofertado. Considera-se ainda, imprescindível, a intensificação de políticas de formação continuada para esses profissionais, além de efetivo acompanhamento pedagógico, assim como a garantia de receita financeira da União, de estados, do Distrito Federal e de municípios para a universalização dessa modalidade, em igualdade de condições com os demais níveis de ensino. Discutir a qualidade da educação de jovens e adultos exige, ainda, rever recursos orçamentários e financeiros, para que sejam destinados ao sistema público, com controle social, e passíveis de prestação de contas à União e a tribunais de contas.

A gestão da EJA no sistema nacional de educação, nos níveis federal, estadual, distrital e municipal, também implica a necessária opção pelo processo participativo e democrático, tendo em vista que os sujeitos de EJA precisam ser envolvidos nas tomadas de decisão no que se refere à organização de currículos, às estratégias de acesso e permanência e à qualidade da educação ofertada nesse sistema. O diálogo entre gestores de sistemas públicos de ensino que ofertam EJA e sujeitos dessa modalidade, especialmente educandos, trabalhadores da educação e comunidade escolar, concorre para a superação de práticas de culpabilização de jovens e adultos pelo “não-saber” e propiciam a construção de uma relação de co-responsabilidade na gestão da modalidade de ensino. Uma estratégia de gestão adequada a EJA precisa contar com o reconhecimento do que é específico dessa modalidade, por parte do Conselho de Secretários de Educação (CONSED), do Fórum de Conselhos Estaduais de Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) — coletivos de gestores de estados e de municípios, fundamentais na construção da política pública de educação. Do mesmo modo, é necessário clareza sobre a especificidade da EJA por parte do Conselho Nacional de Educação e dos respectivos conselhos estaduais e municipais e de seus representantes em nível nacional.



Como reconhecimento da singular e imprescindível contribuição efetiva dos fóruns estaduais, distrital e regionais de educação de jovens e adultos no Brasil, resultante da mobilização e organização preparatórias, desde 1996, da V CONFINTEA (1997), a interlocução proposta pelo governo federal na formulação de políticas públicas de EJA se faz com a representação destes sujeitos coletivos na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, nas reuniões técnicas semestrais e no apoio político-financeiro anual aos Encontros Nacionais de EJA, aos Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, na criação e desenvolvimento do Portal de Fóruns EJA Brasil ([www.forumeja.org.br](http://www.forumeja.org.br)) e no Encontro Nacional de MOVAS. É necessário fortalecer ainda mais a interlocução com os fóruns locais de EJA, a fim de que esses sujeitos coletivos sejam parceiros na gestão e formulação de políticas públicas locais de EJA.

A gestão e o conceito de parceria mudaram substantivamente em relação ao modelo anterior do programa de alfabetização — traduzido pela ação do *Programa Alfabetização Solidária* — quando é criado o *Programa Brasil Alfabetizado* pelo governo federal em 2003, com financiamento exclusivo do poder público. Desde então, três desafios passam a ser enfrentados: primeiro, a expectativa de continuidade à alfabetização, para que se cumpra o princípio do direito à educação para todos, independente da idade, tarefa que exigia o envolvimento e a chamada à responsabilidade de municípios, primordiais parceiros do *Programa*; segundo, de que o esforço ético precisava do concurso de toda a sociedade para cumprir o direito, ampliando cada vez mais os dados quantitativos e qualitativos de atendimento e enraizando a EJA nos sistemas públicos; terceiro, de que o desafio é superar a precarização das condições de trabalho e desprofissionalização do campo da EJA estabelecida pela forma de remuneração e recrutamento de educadores no âmbito do programa. Mesmo com o esforço realizado até o momento ainda não se superou a perspectiva de campanha de alfabetização, pois não há efetiva qualidade na oferta e continuidade nos estudos. Há um retorno significativo dos educandos às mesmas classes de alfabetização, sem escolarização. A consolidação de uma política pública de Estado que supere o modelo de programas e de projetos de governo no âmbito da alfabetização de jovens e adultos demanda, portanto, efetiva avaliação do modelo, entre os envolvidos.

Do mesmo modo, o conceito de parceria e gestão se reformula no esforço de intersectorialidade entre os campos de conhecimento da EJA e a ação de gestores de variados órgãos públicos e Ministérios, com a aproximação e a interseção que se estabelece com programas voltados à economia solidária, às juventudes, aos saberes da terra, das águas, à educação nas prisões, à atenção à saúde e demais políticas sociais.

No que tange a recursos humanos, ainda há um grande desafio no Brasil em relação à formação de professores e gestores que atuam na EJA. É tímido o esforço de alguns sistemas na formação e o resultado desse investimento tem pouca visibilidade. São insuficientes as iniciativas dos sistemas na formação continuada de educadores de redes públicas. No que se refere à formação inicial em nível superior, uma grande lacuna existe nas licenciaturas quanto ao reconhecimento da EJA como *locus* de formação específica e permanente como política pública de Estado. Na formação de licenciados em Pedagogia cumpre reconhecer as iniciativas pontuais e crescentes de inclusão de disciplinas que abordam a EJA e constituição de núcleos que dinamizam iniciativas de pesquisa e extensão. Entretanto, a assunção pelas universidades da EJA como campo relevante de formação, pesquisa e extensão, demanda um impulso deliberado da Secretaria de Ensino Superior do MEC e de agências de fomento à pesquisa tais como CAPES, CNPQ e fundações estaduais de apoio à pesquisa. Mesmo na formação de pedagogos, considerando o elevado número de cursos superiores existentes no país (mais de mil e quinhentos), são poucos aqueles que, sistematicamente, assumem a formação de educadores de jovens e adultos (menos de 2%). Cumpre ainda reconhecer as iniciativas pontuais e crescentes de vários desses cursos ao incluir disciplinas que abordam a EJA e/ou ao criar núcleos que dinamizam a prática e a formação específica desse educador. As universidades têm, ainda, como desafio, a partir da graduação, a proposição de currículos que contemplem estudos sobre a EJA, e as instituições e o sistema de ensino federal, estaduais e municipais o desafio de estabelecer compromisso com a formação continuada de educadores para esta modalidade educativa.

Desde a década de 1990, a pós-graduação nas universidades vem-se empenhando no estímulo, no desenvolvimento e na formação de pesquisadores em EJA. Há que se destacar as contribuições aportadas aos Seminários de EJA no Congresso de Leitura do Brasil (COLE), ao Grupo de Trabalho

de EJA (GT 18) e ao Grupo Trabalho e Educação (GT 09) na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e os inúmeros trabalhos apresentados anualmente nas reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). A realização do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, em 2006, e sua continuidade em 2007, no II Seminário, demonstram a intensificação do investimento em programas de pesquisa e formação de gestores e educadores de jovens e adultos com significativa contribuição das universidades públicas e da ANPEd. Ações pioneiras de governos estaduais e municipais voltadas para a formação continuada de professores no âmbito da pós-graduação caminham no mesmo sentido. Também em 2006 o lançamento de edital para projetos de pesquisa e formação *stricto sensu* no âmbito do *Programa de Educação Profissional Integrado ao Ensino Médio na modalidade EJA* (PROEJA) pela CAPES/SETEC representa uma primeira iniciativa voltada especificamente para esse campo. E ainda há que se destacar a experiência do curso de *Educação na Diversidade* promovido pela SECAD/MEC, em ambiente virtual e promissor, com a criação da *rede de educação para a diversidade*, no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A continuidade de ampliação dessas iniciativas é o desafio a ser enfrentado pelo poder público e a sociedade organizada.

Para a efetiva execução de políticas de qualificação profissional na EJA, faz-se necessário garantir financiamento para as escolas que oferecem esta modalidade integrada à educação profissional, visando à gestão administrativa e pedagógica e a aquisição de equipamentos necessários aos cursos.

Constitui-se, ainda, tarefa complexa, o reconhecimento pelos entes federados acerca da necessidade de implementação da modalidade EJA no país. Após a aprovação do FUNDEB, torna-se imperativo que estados e municípios passem a declarar suas matrículas de EJA no censo escolar, assumindo a modalidade EJA nos sistemas de ensino, para que se tenha implementado, de fato, atendimento específico tanto estrutural quanto pedagógico a jovens e adultos, forma de garantir o acesso, a permanência e a continuidade de estudos do educando nessa modalidade de ensino. O financiamento específico do FUNDEB para a EJA, na mesma lógica do financiamento da educação básica, é uma conquista que precisa ser destacada, sendo necessária a garantia da criação de instâncias gestoras dos recursos da EJA nos níveis federal, distrital, estadual e municipal, com participação efetiva de setores e trabalhadores da educação de jovens e adultos, em sintonia com o Conselho do FUNDEB e de outros porventura existentes.

Permanece ainda o desafio no FUNDEB do tratamento isonômico de educandos de EJA em relação aos demais do ensino fundamental e médio, com controle social do uso dos recursos do Fundo pela participação efetiva e fortalecimento dos conselhos de fiscalização e acompanhamento do FUNDEB e/ou de outros fundos (com composição paritária: representantes de gestores e trabalhadores) e aplicação exclusiva na educação pública. Cabe avaliar os desafios do investimento financeiro na EJA para superá-los, discriminando, no financiamento público, o custo da EJA e considerando, inclusive, o manifesto interesse da oferta da modalidade pelo setor privado com financiamento público, o que, nesse caso, exige o estabelecimento rigoroso de mecanismos de controle social.



## C) RECOMENDAÇÕES

### RECOMENDAÇÕES AO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

#### *... quanto ao direito de jovens e adultos à educação*

1. Assegurar a ampliação do direito à educação básica pública, gratuita e de qualidade, pela universalização do ensino fundamental e médio.
2. Ampliar mecanismos de divulgação e conscientização do direito à educação de jovens e adultos (EJA).

#### *... quanto a políticas públicas*

1. Reconhecer a EJA como direito do cidadão.
2. Assegurar política nacional de valorização da EJA, envolvendo todas as esferas de poder (União, Estados e Municípios), a começar por órgãos do governo federal.
3. Garantir a realização de censo escolar nacional específico para a EJA e constantes chamadas públicas nos diversos meios de comunicação para matrículas nos diferentes sistemas de ensino.
4. Definir a responsabilidade dos entes federativos quanto à implementação e fortalecimento do atendimento e da qualidade da educação de jovens e adultos.
5. Propor políticas de acesso e permanência a educandos de EJA no ensino fundamental e médio, assim como acesso à universidade pública e gratuita.
6. Reafirmar o direito ao acesso e permanência, em todos os níveis de ensino das redes públicas, de educandos jovens e adultos egressos de programas de alfabetização.
7. Reafirmar o direito ao acesso e permanência de educandos com necessidades educativas especiais, com estrutura material, recursos didáticos, profissionais habilitados e segurança, para adequado atendimento às suas especificidades.
8. Fomentar a participação da sociedade na definição de políticas públicas para a EJA em todos os níveis de governo, de forma a contemplar reais necessidades dos alunos no que se refere a currículo, metodologia, avaliação, idade de ingresso, duração de cursos, criando possibilidades de práticas alternativas de ensino e aprendizagem.
9. Formular política pública de Estado para a educação de jovens e adultos que supere a fragmentação de ações em programas e projetos, tomando como eixo integrador o trabalho, a ciência, a cultura e o sujeito na sua integralidade e responsabilizando os sistemas pela oferta de matrículas que integrem programas de alfabetização à continuidade de estudos dos alunos até a conclusão da educação básica.
10. Construir políticas públicas de Estado articuladas e de qualidade para jovens e adultos, reconhecendo a intersetorialidade nos avanços da EJA e priorizando questões como a relação entre a EJA e o trabalho, a saúde, o meio ambiente, a cultura e a comunicação, considerando as necessidades das diferentes faixas etárias.
11. Considerar experiências acumuladas pelos movimentos sociais, organizações não-governamentais e instituições do terceiro setor na construção de políticas de EJA.
12. Fomentar ações afirmativas de gênero e geração de trabalho e renda que contribuam para a superação da desigualdade socioeconômica entre os educandos da EJA, considerando a diversidade cultural e social como bandeira de luta na promoção da igualdade e como subsídio na proposição de políticas públicas, face à história da sociedade de classes brasileira, hierárquica e autoritária.
13. Expandir a oferta da educação profissional integrada à educação básica por meio de política pública, e não em forma de programa que caracterize situação temporária.

14. Estabelecer políticas públicas que atendam à necessidade educacional da diversidade dos sujeitos privados de liberdade e em conflito com a lei, fomentando a ampliação do atendimento educacional na modalidade EJA integrada à formação profissional, em presídios e nas unidades socioeducativas, nestas últimas para sujeitos com idade compatível à modalidade, contando para isso com a formação específica de educadores e professores.
15. Fomentar aos educandos de EJA, conforme explicitado nos desafios desse documento, condições de apoio ao acesso e à permanência na escola, tais como: alimentação adequada no período de escolarização; transporte público e escolar quando necessário; material específico para a EJA; educadores/professores habilitados; instalações apropriadas; projeto pedagógico adequado à diversidade de sujeitos, entre outras.
16. Assegurar políticas de transporte escolar para educandos de EJA em geral e, especificamente, para aqueles residentes no campo, incentivando e possibilitando o acesso às salas de aula no próprio campo/comunidade e ainda viabilizando acesso às salas de aula mais distantes.
17. Formular políticas públicas que garantam a democratização do acesso a bens culturais, privilegiando aqueles produzidos pela comunidade local.
18. Fomentar assistência a educandos com dificuldades de aprendizagem detectadas por equipe multidisciplinar assim como a continuidade de estudos para aqueles com necessidades educacionais especiais, após avaliação de rendimento em período de escolarização, bem como a garantia de participação em programas de formação para o trabalho.
19. Estimular o atendimento à EJA com equipes especializadas integradas por psicólogos, psicopedagogos, oftalmologistas e outros.
20. Garantir participação social na gestão das políticas públicas de EJA.
21. Fomentar a qualidade da educação de jovens e adultos por meio de políticas públicas de Estado, no que concerne a aspectos estruturais e pedagógicos, possibilitando permanência e continuidade de estudos, formação inicial e continuada de educadores e favorecendo o exercício da cidadania.
22. Ampliar o apoio técnico às secretarias estaduais e municipais de educação e movimentos sociais e populares que atuam com EJA, visando à melhoria da qualidade da educação oferecida a jovens e adultos.

#### *quanto à intersetorialidade*

1. Promover ações afirmativas e intersetoriais de não-violência, propiciando a cultura da paz.
2. Implementar políticas públicas que promovam a integração da EJA com setores da saúde, do trabalho, meio ambiente, cultura e lazer, dentre outros, na perspectiva da formação integral dos cidadãos.
3. Promover parcerias horizontais, intersetoriais e articuladas em programas de escolarização de jovens e adultos e trabalho, nas diferentes instâncias governamentais e da sociedade civil, ampliando o sistema de atendimento da EJA.
4. Articular mais intensamente Ministério da Justiça, Secretarias de Segurança Pública ou de Administração Penitenciária e de Educação em relação à educação nas prisões.
5. Promover diálogo permanente entre os vários setores do MEC e entre as escolas da rede federal, garantindo integração e objetividade nas ações e projetos para a EJA.
6. Fomentar, em parceria com Ministério da Justiça, levantamento de demanda de escolarização na modalidade EJA entre internos penitenciários e demais trabalhadores e gestores penitenciários, reconhecendo-os como sujeitos da EJA em todas as unidades penitenciárias, garantindo compatível oferta pública de ensino durante a privação de liberdade, e adequada formação continuada para educadores e professores envolvidos na especificidade.



### *... quanto a dados na EJA*

1. Fomentar a construção coletiva de diagnósticos com a participação dos segmentos que ofertam EJA e Fóruns de EJA em direção à construção de um Sistema de Diagnóstico Permanente que apreenda o desempenho da política pública de EJA, de demais políticas intersetoriais que a ela se relacionam e das ações promovidas pela sociedade civil nesse campo.
2. Acompanhar os números de educandos matriculados na EJA, declarados nos Censos Escolares.
3. Promover levantamentos nos programas de alfabetização conveniados que subsidiem e induzam os sistemas de ensino à oferta de matrículas visando à continuidade de estudos dos educandos até a conclusão da educação básica.
4. Fomentar a produção de dados que viabilizem políticas públicas de acesso e permanência a educandos egressos de programas de alfabetização na rede pública de ensino.
5. Levantar dados relativos à demanda de educação profissional integrada à educação básica que configurem a oferta de política pública permanente, ultrapassando a condição de programa, de situação temporária.
6. Levantar dados relativos à demanda de EJA no campo, ampliando a oferta existente.
7. Estimular instituições, empresas e organizações para que realizem em seus quadros de pessoal, levantamento de pessoas não-alfabetizadas ou com ensino fundamental e médio incompletos, e que encaminhem providências para a formação básica de todos os sujeitos identificados.
8. Realizar pesquisa nacional sobre todas as ações de EJA no Brasil — tendo o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP como responsável —, com chamamento em cadeia nacional de televisão e rádio, para que todas as entidades públicas e privadas que desenvolvem ações de EJA (de escolarização e de educação continuada, nos diversos campos do conhecimento — direitos humanos e sociais, gênero, educação ambiental, educação de trabalhadores, saúde etc.) acessem uma página formalmente construída para a coleta de dados, construída segundo opção metodológica que possibilite o cruzamento e o diálogo entre esses dados, para que se mapeie, em definitivo, a EJA, mantendo o cadastro de dados permanentemente atualizado, acompanhado e avaliado pelo poder público.

### *... quanto a financiamento*

1. Garantir imediatamente, nos orçamentos federal, estaduais e municipais, recursos financeiros complementares ao Fundo Nacional de Educação Básica e de Valorização do Magistério - FUNDEB, para a viabilização da oferta de continuidade da escolarização pós-alfabetização, possibilitando condições estruturais — contratação de professores, material didático, adequação de espaços físicos, transporte e alimentação escolar — indispensáveis à área, sem o que não haverá efetividade das ações desenvolvidas pelo Programa Brasil Alfabetizado.
2. Defender e encaminhar proposta de equivalência dos percentuais da EJA no FUNDEB aos demais da educação básica, ampliando recursos financeiros a ela destinados, melhorando o sistema distributivo, e promovendo condições de qualidade e ampliação de matrículas na EJA.
3. Assumir a responsabilidade de repassar recursos rigorosamente dentro dos prazos para os programas que oferta.
4. Acompanhar a efetiva aplicação dos recursos de seus programas destinados à EJA.

### *... quanto a controle social*

1. Aperfeiçoar mecanismos de regulação e controle social sobre as instituições de ensino superior (IES) quanto à formação de professores.

2. Fortalecer os conselhos de controle social do FUNDEB.

*... quanto a concepções de EJA*

1. Promover o princípio do direito de aprender, ampliando conhecimentos ao longo da vida e não apenas escolarizando.
2. Promover a educação inclusiva pautada nos direitos humanos e no reconhecimento da diversidade.
3. Estimular a concepção de projetos que contemplem a pedagogia da alternância, segundo as necessidades dos educandos.
4. Promover educação não-sexista que combata a homofobia e todas as formas de discriminação e preconceito.

*... quanto à formação de educadores*

1. Incorporar ao planejamento e orçamento do MEC a formação e qualificação de educadores de EJA, contemplando as diversas áreas de conhecimento e a diversidade dos sujeitos e as suas relações com o mundo do trabalho.
2. Fomentar a perspectiva popular e intersetorial na formação inicial e continuada de profissionais que atuam na EJA, com aprofundamento da compreensão sobre a geração de sustentabilidade e renda; sobre experiências de educação ambiental, com ênfase na concepção de sociedade baseada no desenvolvimento sustentável; sobre temáticas afro-descendente e indígena; e sobre princípios solidários.
3. Fomentar programas de formação (graduação e pós-graduação) para educadores de EJA e técnicos das redes públicas, em turno compatível com o exercício da docência, levando em consideração a diversidade de sujeitos da EJA.
4. Estimular, na formação docente inicial e continuada, a formação digital.
5. Fomentar a formação do professor indígena e o acesso ao trabalho docente nas escolas indígenas.
6. Estimular a participação de gestores de políticas públicas em cursos de formação continuada, para efetivar o diálogo sobre a EJA e suas especificidades e promover a intersetorialidade.
7. Fomentar a qualificação de gestores de EJA para acesso ao sistema estatístico nacional e para conhecimento da legislação pertinente, com vista à utilização de recursos informacionais, legais e de financiamento, em atendimento a necessidades e demandas desta modalidade de ensino.
8. Fomentar o acesso e a discussão, nas escolas, nos fóruns, nas secretarias de ensino, nas universidades, de experiências significativas em EJA e de documentos básicos de políticas de diversos setores sociais, como: Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PNQ) e Planos Territoriais de Qualificação (PLANTEQS).
9. Fomentar a habilitação, nos níveis médio e superior, de educadores populares vinculados a movimentos de alfabetização do campo e da cidade.
10. Prover ampliação de quadro docente nas IFES e viabilize a formação *lato sensu e stricto sensu* de professores do ensino médio e de graduação, vinculada à educação tecnológica.



3. Garantir o acesso de jovens e adultos a programas de saúde e prevenção nos espaços educativos.
4. Fomentar ações coletivas intersetoriais nas várias esferas governamentais e não-governamentais, e com os sistemas de segurança, que garanta aos sujeitos da EJA, de forma preventiva e protetiva, acesso e permanência nas escolas e nos demais espaços socialmente construídos.
5. Encaminhar, periodicamente, materiais pedagógicos, textos, publicações no âmbito da saúde, do meio ambiente, do trabalho e da comunicação em interface com a EJA, a instituições de ensino.
6. Promover o exercício da cidadania através dos diversos meios de comunicação, particularmente os comunitários.

## **RECOMENDAÇÕES AO PODER LEGISLATIVO**

1. Rever na legislação a idade de acesso aos cursos de EJA, tendo em vista evitar a migração de alunos da educação básica para essa modalidade.
2. Rever a legislação no que diz respeito à equiparação de dias de aula a dias trabalhados para fins de remição de pena, garantindo o direito à aprendizagem de internos penitenciários.

## **RECOMENDAÇÕES AOS SISTEMAS DE ENSINO ESTADUAIS E MUNICIPAIS**

### *... quanto ao direito à educação*

1. Assegurar as diversidades regionais e locais das populações nos projetos político-pedagógicos, bem como garantir acesso, permanência e continuidade de estudos a populações isoladas geograficamente dos centros urbanos.
2. Garantir o direito à aprendizagem de internos penitenciários, implementando políticas educacionais que respondam às suas reais necessidades.

### *... quanto a políticas públicas*

1. Reconhecer a EJA como direito do cidadão.
2. Fomentar a participação da sociedade na definição de políticas públicas para a EJA de forma a contemplar as reais necessidades dos alunos no que se refere a currículo, metodologia, avaliação, idade de ingresso, duração de cursos, criando possibilidades de práticas alternativas de ensino e aprendizagem.
3. Assegurar políticas públicas de Estado articuladas e de qualidade para jovens e adultos, reconhecendo a intersetorialidade nos avanços da EJA e priorizando questões como a relação entre a EJA e o trabalho, a saúde, o meio ambiente, a cultura e a comunicação, considerando as necessidades das diferentes faixas etárias.
4. Considerar experiências acumuladas pelos movimentos sociais, organizações não-governamentais e instituições do terceiro setor na construção de políticas de EJA.
5. Garantir aos educandos condições de apoio à permanência na escola, tais como: alimentação adequada no período de escolarização; transporte público e escolar quando necessário; material específico para EJA; professores habilitados; instalações apropriadas; projeto pedagógico adequado, entre outros aspectos.
6. Garantir condições de infra-estrutura para o funcionamento da EJA, tais como biblioteca, laboratório de informática, quadras esportivas, adequando os espaços para pessoas portadoras de necessidades especiais e recursos para a instalação de laboratórios, de modo a favorecer a comunicação e o diálogo entre diversos campos de conhecimento.
7. Assegurar aos educandos jovens e adultos, o acesso irrestrito à infra-estrutura existente na escola em todos os turnos, prioritariamente naquele em que estudam.

8. Garantir merenda, acesso às escolas por meio de transporte escolar, energia elétrica/solar, construção e melhoria da infra-estrutura dos espaços pedagógicos a educandos e educadores, de modo a favorecer a qualidade de ensino-aprendizagem, especialmente para populações do campo.
9. Assegurar políticas de transporte escolar para educandos de EJA em geral e, especificamente, para aqueles residentes no campo, incentivando e possibilitando o acesso às salas de aula no próprio campo/comunidade e ainda viabilizando acesso às salas de aula mais distantes.
10. Implementar ações afirmativas de gênero e geração de trabalho e renda que contribuam para a superação da desigualdade socioeconômica entre os educandos da EJA, considerando a diversidade cultural e social como bandeira de luta na promoção da igualdade e como subsídio na proposição de políticas públicas, face à história da sociedade de classes brasileira, hierárquica e autoritária.
11. Oferecer, na EJA, atendimento educacional especializado a educandos com necessidades educacionais especiais.
12. Expandir a oferta da educação profissional integrada à educação básica por meio de política pública, e não em forma de programa que caracterize situação temporária.
13. Implantar políticas públicas que garantam a democratização do acesso a bens culturais, privilegiando aqueles produzidos pela comunidade local.
14. Garantir a participação social na gestão das políticas públicas de EJA.
15. Garantir a qualidade da educação de jovens e adultos por meio de políticas públicas de Estado, no que concerne a aspectos estruturais e pedagógicos, possibilitando permanência e continuidade de estudos, formação inicial e continuada de educadores e favorecendo o exercício da cidadania.
16. Assumir, como princípio, a dimensão do mundo do trabalho e da educação profissional na política de educação de jovens e adultos, na perspectiva de currículo integrado.
17. Fortalecer os conselhos de controle social do Fundo Nacional de Educação Básica e de Valorização do Magistério - FUNDEB.
18. Implementar políticas públicas que articulem educação e mundo do trabalho, assegurando a formação integral dos sujeitos da EJA, entendida como desenvolvimento pleno, requerido para a participação efetiva na sociedade.
19. Oferecer atendimento educacional a sujeitos não-alfabetizados oriundos de outros estados, migrantes, considerando a diversidade de vida e trabalho que os afastou da escola.
20. Ampliar o atendimento escolar em todas as unidades penitenciárias, reconhecendo também os trabalhadores e os gestores do sistema como sujeitos de EJA, e efetivando a garantia do direito à educação, além de maiores condições de reintegração social dos internos.
21. Assegurar a educação profissional integrada à educação básica de jovens e adultos nas penitenciárias.
22. Garantir, em parceria com a sociedade civil, condições satisfatórias à mulher para cursar a EJA, bem como possibilitar espaços apropriados como ludotecas e/ou creches em que fiquem seus filhos, com profissionais habilitados e em segurança, durante os horários de estudo.
23. Atender a EJA com equipes especializadas integradas por psicólogos, psicopedagogos, oftalmologistas e outros.
24. Diversificar o calendário escolar de acordo com necessidades regionais, na organização da oferta de EJA, garantido no projeto político-pedagógico e no regimento, horários diversificados e flexíveis — turnos matutino, vespertino e noturno, desvinculando o ano letivo do ano civil, atendendo a diversidade de demandas existentes na sociedade e possibilitando o acesso de todos à educação, a permanência e o sucesso nas trajetórias escolares, pelo respeito aos tempos dos educandos de EJA.



25. Propor políticas educacionais específicas que atendam sujeitos da faixa etária de 14 a 18 anos na educação básica regular, com aprendizagem de qualidade.
26. Fortalecer e ampliar o atendimento da EJA no campo, com material específico.
27. Investir na produção de material didático adequado às especificidades do público da EJA em número suficiente para professores e alunos, atingindo vários campos da intersectorialidade.
28. Estabelecer políticas públicas que atendam à necessidade educacional da diversidade dos sujeitos privados de liberdade e em conflito com a lei, fomentando a ampliação do atendimento educacional na modalidade EJA integrada à formação profissional, em presídios e nas unidades socioeducativas, nestas últimas para sujeitos com idade compatível à modalidade, contando para isso com a formação específica de educadores e professores.
29. Integrar ações do sistema de educação básica regular com a EJA, discutindo questões decorrentes da primeira que, nos últimos tempos, em especial, vêm tornando a EJA extensão dos anos de escolaridade para pessoas oriundas de classes desfavorecidas, por não terem êxito na escola básica que acessam e na qual não permanecem nem têm sucesso.
30. Promover a melhoria da Educação Básica, com o intuito de minorar o fracasso escolar de crianças e adolescentes, reduzindo a demanda por EJA gerada por esse processo de exclusão educacional, ao mesmo tempo que se fortalece a EJA enquanto uma opção do sujeito.
31. Assegurar às escolas equipamentos e acesso a tecnologias da informação e da comunicação (TICs).
32. Fortalecer a discussão e a mobilização para que TICs e ambientes virtuais sejam integrados ao trabalho pedagógico emancipador na EJA.
33. Discutir e articular, nas normatizações de Conselhos de Educação, as especificidades da modalidade EJA previstas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, de modo a possibilitar currículos flexíveis e diferenciados; formas de avaliação adequadas à realidade dos educandos jovens e adultos; matrículas em qualquer tempo; alternativas de atendimento que complementem a exigência de frequência diária, face a tempos de trabalho que interferem na presença em sala de aula, assegurando condições para que o direito de todas as pessoas à educação seja exercido, não promovendo novas exclusões no sistema.

### *... quanto à gestão pública*

1. Acompanhar as condições de oferta da EJA nas unidades escolares, no sentido de garantir a qualidade social dessa educação.
2. Criar condições de permanência de professores na modalidade, superando a realidade de complementação de carga-horária na EJA, a rotatividade de professores e o vínculo sem compromisso com a modalidade, assegurando condições dignas de trabalho e recursos didáticos adequados e suficientes; valorização profissional; critérios de admissão por concurso público; plano de cargos, carreiras e remuneração, garantindo os mesmos direitos e condições de igualdade com os demais professores da educação básica.
3. Priorizar, no processo de lotação, professores com formação inicial e específica na modalidade EJA, e criar mecanismos que possibilitem ao docente ser lotado em uma só escola e na mesma modalidade.
4. Estabelecer, em curto prazo, políticas de formação inicial e continuada em nível de graduação e pós-graduação voltadas a profissionais que atuam na EJA, com o concurso das universidades estaduais e federais, com hora de formação remunerada e equipes multidisciplinares nas escolas para atuar com educandos de EJA, admitindo-se o envolvimento de segmentos governamentais e não-governamentais, por meio de parcerias.
5. Implementar sistema de documentação escolar com registro de situações de aprendizagem dos educandos, promovendo formas de atendimento da educação profissional inclusiva na modalidade EJA e reconhecendo competências profissionais como conteúdos e saberes portados por jovens e adultos, de modo a alterar a forma de produzir currículo na escola.

6. Assegurar a adequação física das escolas bem como material didático-pedagógico que atenda necessidades educacionais especiais em parceria com setores especializados.
7. Exercer controle social e intensa fiscalização sobre a propaganda e propostas de instituições não-credenciadas de EJA que oferecem venda de serviços (cursos e exames supletivos) em tempos inaceitáveis para a conclusão de níveis de ensino e certificação de educandos, por seu caráter mercantil, incompatível com um direito humano e pelo desrespeito à cidadania, às quais cabe interpor ações de lesa-cidadão.

#### *... quanto a concepções de EJA*

1. Promover o princípio do direito de aprender, ampliando conhecimentos ao longo da vida e não apenas escolarizando.
2. Promover a educação inclusiva pautada nos direitos humanos e no reconhecimento da diversidade.
3. Estimular a concepção de projetos que contemplem a pedagogia da alternância, segundo as necessidades dos educandos.
4. Promover educação não-sexista que combata a homofobia e todas as formas de discriminação e preconceito.

#### *... quanto à intersectorialidade*

1. Aprofundar a relação com Conselhos Estaduais de Educação, Conselhos Municipais de Educação e Conselho de Educação Distrital de modo a interferir na elaboração de normatizações que atendam, de fato, as necessidades dos sujeitos da EJA.
2. Promover ações afirmativas e intersectoriais de não-violência, propiciando a cultura da paz.
3. Implementar políticas públicas que promovam a integração da EJA com setores da saúde, do trabalho, meio ambiente, cultura e lazer, dentre outros, na perspectiva da formação integral dos cidadãos.
4. Promover parcerias horizontais, intersectoriais e articuladas em programas de escolarização de jovens e adultos e trabalho, nas diferentes instâncias governamentais e da sociedade civil, ampliando o sistema de atendimento da EJA.

#### *... quanto a dados na EJA*

1. Efetuar o levantamento de dados que viabilizem políticas públicas de acesso e permanência a educandos egressos de programas de alfabetização na rede pública de ensino.
2. Levantar dados relativos à demanda de educação profissional integrada à educação básica de jovens e adultos que configurem a oferta de política pública permanente, ultrapassando a condição de programa, de situação temporária.
3. Levantar dados relativos à demanda de EJA no campo, ampliando a oferta existente.

#### *... quanto a financiamento*

1. Divulgar o montante de recursos recebidos para a EJA e sua aplicação, conforme a legislação vigente.
2. Apropriar na EJA, 15% dos recursos de cada fundo estadual, obedecendo ao percentual estabelecido.

#### *... quanto à formação de educadores*

1. Incentivar, na formação de professores e na execução dos projetos didáticos, a discussão de formas alternativas de produção e utilização de alimentos e de manutenção da saúde.



2. Promover formação inicial e continuada de professores que contemple a discussão e experiências de educação ambiental, com ênfase na concepção de sociedade pautada no desenvolvimento sustentável.
3. Desenvolver e aprimorar processos educativos e culturais com professores indígenas, para que atuem como mediadores e articuladores de informações entre seu povo, a escola e a sociedade em geral.
4. Aperfeiçoar mecanismos de regulação e controle social sobre Instituições de Ensino Superior - IES privadas nas quais, em geral, a formação de professores se desenvolve em faculdades isoladas e instituições superiores que não têm entre suas funções a pesquisa e a investigação sobre a escola, o ensino e a educação.

#### *quanto a currículo*

1. Realizar estudos e discussão envolvendo diversos atores sobre conhecimentos e saberes produzidos por jovens e adultos em variados contextos não-formais ao longo da experiência de vida, a fim de que possam ser reconhecidos e validados nos sistemas públicos de ensino.
2. Organizar currículos adequados à especificidade dos educandos de EJA, que levem em conta a diversidade e realidades locais, rompendo: com práticas de aligeiramento dos conhecimentos, superando a visão compensatória dessas práticas; com a redução do tempo e do direito à educação; e favorecendo sua permanência no processo e a qualidade dessa educação.
3. Articular e associar no currículo e na ação pedagógica com educandos da EJA, perspectivas emergentes do mundo do trabalho — economia solidária, cooperativismo, mercado sucroalcooleiro —, estimulando iniciativas de geração de renda, trabalho e desenvolvimento da economia solidária, como alternativa forjada no meio social, em contraposição ao capitalismo.
4. Favorecer a ampliação do conceito de saúde, contemplando no currículo a questão da segurança alimentar e articulando o saber popular ao científico, fomentando a leitura crítica do modo como o binômio saúde/doença tem sido veiculado na mídia e proporcionando experiência permanente para a auto-educação.
5. Fortalecer relações solidárias familiares e/ou parentais, incentivando temas pertinentes na execução de projetos didáticos e na formação de professores.
6. Contemplar a história de assentamentos de trabalhadores rurais sem terra no currículo de EJA.
7. Implantar a Política Nacional de Educação Ambiental na EJA, por meio de ComVidas: Comunidade de Aprendizagem para a Qualidade de Vida, e com o apoio de Coletivos Educadores/Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola e Coletivos Jovens de Meio Ambiente, partindo de ações conjuntas do órgão gestor da EJA e o comitê gestor (MEC-MMA) da Política Nacional de Educação Ambiental.
8. Reafirmar a concepção de economia popular e solidária na organização de currículos de EJA, na perspectiva da formação humana e solidária, mais cooperativa e coletiva.
9. Reafirmar a necessidade de inclusão, no currículo, de temas que valorizem o respeito a fases da vida, compreendendo-as no âmbito de suas culturas específicas e buscando a superação de conflitos geracionais.
10. Estimular a inclusão, nos projetos político-pedagógicos de EJA, de princípios e valores para um futuro sustentável definidos em documentos, particularmente a Carta da Terra e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, com ênfase nos novos desafios que as mudanças climáticas trazem para a espécie humana e para toda a teia da vida.
11. Realizar estudos socioeconômicos sobre os educandos da EJA, a fim de implementar currículos com metodologias adequadas, tempos flexíveis e qualidade de ensino capaz de promover melhorias na vida dos cidadãos-educandos.

12. Repensar os sistemas de avaliação tendo em vista a perspectiva de avaliação formativa, incorporando a dimensão de como cada sujeito se apropria dos conhecimentos para si, para sua comunidade e para a sociedade, dando relevância ao valor do conhecer e da competência de jovens e adultos para a reelaboração de novos conhecimentos.

## **RECOMENDAÇÕES AOS CONSELHOS ESTADUAIS, DISTRITAL E MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO**

1. Acompanhar condições de oferta da EJA nas unidades escolares, públicas e privadas, visando a garantir a qualidade social da educação.
2. Estabelecer critérios para normatização e fiscalização da oferta de EJA.
3. Acompanhar e fiscalizar os números de educandos matriculados na EJA, declarados nos Censos Escolares.
4. Zelar pelo cumprimento da educação escolar bilíngüe e intercultural de povos indígenas, estimulando a ampliação da oferta.
5. Assumir a responsabilidade pelo monitoramento e avaliação de programas e projetos de EJA e de seus resultados, não só quantitativos, mas também qualitativos.
6. Fiscalizar, com rigidez, a oferta de cursos aligeirados e a distribuição de certificados sem efetividade e qualidade na oferta de cursos de EJA.
7. Levar em consideração em suas normatizações as especificidades da modalidade EJA previstas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, de modo a possibilitar currículos flexíveis e diferenciados; formas de avaliação adequadas à realidade dos educandos jovens e adultos; matrículas em qualquer tempo; alternativas de atendimento que complementem a exigência de frequência diária, face a tempos de trabalho que interferem na presença em sala de aula, assegurando condições para que o direito de todas as pessoas à educação seja exercido, não promovendo novas exclusões no sistema.
8. Exercer controle social e intensa fiscalização sobre a propaganda e propostas de instituições não-credenciadas de EJA que oferecem venda de serviços (cursos e exames supletivos) em tempos inaceitáveis para a conclusão de níveis de ensino e certificação de educandos, por seu caráter mercantil, incompatível com um direito humano e pelo desrespeito à cidadania, às quais cabe interpor ações de lesa-cidadão.

## **RECOMENDAÇÕES ÀS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**

1. Desenvolver discussão ampla e aprofundada para viabilizar a formação inicial em EJA, considerando particularidades da área, práticas pedagógicas desenvolvidas na atualidade, conhecimento e divulgação de pesquisas acadêmicas.
2. Fomentar, junto aos sistemas públicos de ensino, através de convênios, políticas públicas de formação de educadores de EJA alicerçadas em concepções filosóficas emancipatórias e com metodologias integrantes dos currículos das licenciaturas, considerando dentre outros aspectos a diversidade regional/local e cultural.
3. Produzir estudos aprofundados sobre necessidades e expectativas da EJA, com o intuito de subsidiar normatizações elaboradas pelos Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação que venham atender a especificidade dessa modalidade.
4. Fomentar linha de pesquisa em EJA na pós-graduação stricto sensu.
5. Considerar a demanda social por formação específica para EJA na definição dos editais de contratação de professores para atuar nos cursos de licenciatura.
6. Fomentar, nas Instituições de Ensino Superior, a assunção do compromisso de realização de pesquisa nacional para conhecer a população carcerária, incluída a sua escolarização, nos termos das deliberações do Encontro Nacional de Educação nas Prisões.



## RECOMENDAÇÕES AOS FÓRUNS DE EJA

1. Contribuir para maior divulgação e conscientização da população quanto ao direito à educação de jovens e adultos.
2. Mobilizar a sociedade civil para participar na construção, monitoramento, fiscalização e controle social das políticas públicas, em especial no que tange à educação para jovens e adultos.
3. Contribuir para a mobilização em torno de uma política nacional de valorização da EJA.
4. Discutir e participar da formulação de políticas públicas elaboradas por Conselhos de Educação.
5. Estimular a criação de mecanismos de incentivo à entrada ou retorno à EJA, em parceria com a comunidade em geral, assegurando a mobilização dos alunos na luta por seus direitos.
6. Fomentar a ampliação da participação de gestores públicos nos Fóruns, contribuindo para efetivar o diálogo e promover a intersetorialidade.
7. Estimular a presença de representantes do movimento do campo nos Fóruns da EJA, fomentando a discussão da educação no/do campo nos Fóruns.
8. Contribuir para a mobilização e fortalecimento das comunidades locais, estimulando a criação de grupos de apoio, centros comunitários e afins.
9. Apoiar reivindicações da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação quanto à criação de sistemas municipais e fortalecimento da autonomia financeira dos Conselhos Municipais já existentes.
10. Fortalecer o caráter formativo das atividades desenvolvidas pelos Fóruns de EJA.
11. Pautar a discussão da certificação de educandos de EJA em eventos, seminários e encontros, estimulando que o Conselho Nacional de Educação aprove parecer que trate sobre a temática.

## RECOMENDAÇÕES ÀS EMPRESAS

1. Estabelecer parcerias com secretarias estaduais e municipais de educação, de modo a garantir o acesso à educação básica na modalidade de EJA aos funcionários de seus quadros, cedendo parte da carga horária de trabalho ao estudo para motivar e garantir que a formação ocorra.
2. Oferecer atendimento educacional aos não-alfabetizados, inseridos nas indústrias.
3. Fomentar o mapeamento, pelas empresas e órgãos públicos, de trabalhadores/servidores que constituem potencial demanda à EJA, incentivando parcerias para a oferta de escolarização.