



POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS E DESAFIOS NO CONTEXTO DOS MUNICÍPIOS PARAIBANOS

Patrícia Fernanda da Costa Santos (UFPB)

INTRODUÇÃO

Documentos nacionais¹ e internacionais² que regem as políticas voltadas para Educação de Jovens e Adultos (EJA) pautam-se teoricamente no princípio da educação como direito de todos, considerando a concepção de que o ser humano tem a capacidade e necessidade de continuar aprendendo ao longo da vida.

Sem negar essa concepção ampliada da EJA, enfatizaremos neste artigo a análise das políticas públicas de alfabetização para população jovem e adulta, mas considerando um conjunto de ações e encaminhamentos que vem sendo definidos a partir do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). O objetivo é apontar caminhos e desafios identificados na perspectiva de contribuir com qualificação dessas práticas.

Pautaremos esse debate a partir das falas de secretários municipais de educação de 15 municípios³ do sertão paraibano, coletadas a partir de entrevista semiestruturadas em pesquisa

1 Nacionais – Parecer CEB/CNE 11/2000, Documento Nacional Preparatório a VI CONFINTEA (2009), Resoluções do PBA.

2 Internacionais – Documento Final da Conferência Regional da América Latina e do Caribe sobre Alfabetização e Preparatória para a CONFINTEA VI (“Da alfabetização à aprendizagem ao longo da vida: desafios do século XXI”), Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro (1999), Marco de Ação de Belém (Documento Final da VI CONFINTEA).

3 9ª GRA (Gerência Geoadministrativa composta por 15 municípios localizados na mesorregião do sertão paraibano: Bernardino Batista, Bom Jesus, Bonito de Santa Fé, Cachoeira dos Índios, Cajazeiras, Carrapateira, Monte Horebe, Poço Dantas, Poço de José de Moura, Santa Helena, Joca Claudino, São José de Piranhas, São João do Rio do Peixe e Triunfo).

de campo, onde relatam desafios ao desenvolvimento das políticas públicas para EJA relacionando-a (ou não) com o PBA no contexto dos municípios. Iniciaremos o ensaio apresentando, em linhas gerais, o PBA.

1. O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO

Criado em 2003 pelo Governo Federal através do Ministério da Educação (MEC), o PBA foi lançado anunciando o combate ao analfabetismo como prioridade do então ministro da Educação Cristovam Buarque. Durante esses dez anos de existência, o PBA já passou por mudanças quanto ao seu desenho pedagógico, gerencial, administrativo, financeiro, como também quanto às possibilidades de parceria apresentadas e à finalidade das ações.

Na perspectiva de aumento da escolaridade, o Programa é entendido como uma porta de entrada para elevar a instrução formal da população adulta, fator de impacto nas áreas da saúde, nas atividades econômicas e na participação cidadã das pessoas e das comunidades, além da forte correlação entre a baixa escolaridade das pessoas e os resultados educacionais dos filhos (LÁZARO, 2010).

A base de operação do Programa é o município. A participação da União no PBA se dá na forma de apoio técnico e/ou financeiro aos parceiros que venham a aderir ao Programa. A fixação das metas gerais de atendimento a cada etapa é realizada pelo MEC no sentido de nortear as ações que serão desenvolvidas junto aos parceiros, bem como para dimensionar o volume de recursos que serão investidos a cada ciclo. Sobre a importância do município como parceiro executor do PBA, vale citar Costa (2010, p. 150):

É no município que as políticas forjadas nos níveis estaduais e federal encontram ou não espaço para se concretizarem. Se o município não entender e não mergulhar no que está proposto, as políticas, por melhores que sejam, não se concretizam.

A parceria se efetiva a partir de documentos que norteiam a ação alfabetizadora, desde o comprometimento do gestor do município, através do termo de adesão, como também da indicação de um funcionário público do quadro efetivo para atuar como gestor local do PBA. Na maioria dos casos, considerando os municípios pesquisados, o secretário de Educação também é o gestor local do Programa.

O gestor local tem a responsabilidade de gerir a burocracia que envolve a adesão ao Programa, juntamente com o técnico de apoio (funcionário cedido pelo parceiro), como

também coordenar pedagogicamente a ação em conjunto com os coordenadores de turmas em parceria com a Secretaria Municipal ou Estadual de Educação. Dentre as atribuições do gestor, também estão o monitoramento local das atividades e avaliação da ação.

O apoio às ações de alfabetização desenvolvidas pelos estados, Distrito Federal e municípios se realiza por meio de transferência de recurso financeiro (valor de apoio), contabilizado a partir do número de alunos atendidos a cada etapa. As despesas que podem ser custeadas pelo valor de apoio são estabelecidas no momento da elaboração do Plano Plurianual de Alfabetização (PPALFA) e correspondem à formação inicial e continuada dos bolsistas; aquisição de material escolar; aquisição de material para o alfabetizador, alimentação escolar, transporte de alfabetizandos e aquisição/reprodução de materiais.

O pagamento das bolsas-benefício efetiva-se diretamente aos voluntários, através de conta corrente aberta nominalmente no Banco do Brasil, sendo liberada pelo gestor local. No total, as bolsas são divididas em cinco tipos que correspondem a cada tarefa voluntária realizada na prática educativa do Programa. Em linhas gerais, esse é o desenho atual do PBA. Em continuidade ao debate, apresentaremos como as políticas públicas para EJA estão desenhadas no contexto municipal.

2. ASPECTOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA EJA NOS MUNICÍPIOS PARAIBANOS

No arcabouço legal que normatiza a política educacional e, em especial, a EJA, como também os documentos que regem as práticas pedagógicas de alfabetização (PBA) nos municípios, o princípio da educação como direito está presente. A EJA é uma modalidade da educação básica com financiamento garantido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). As entrevistas corroboram esse princípio quando afirmam que a oferta da EJA é obrigatória e responsabilidade do poder público.

É um direito de todo cidadão que não teve oportunidade de estudar na idade correta, é um direito! A gente oferece em cada comunidade rural e urbana essa possibilidade tendo em vista esse direito assegurado. Cada sítio, cada comunidade rural, nós temos assegurado para esses cidadãos uma sala de alfabetização, através do Programa Brasil Alfabetizado e nós temos também dado oportunidade desses alunos seguirem adiante nos seus estudos oferecendo assim uma sala de EJA, onde ele vai ter a possibilidade de terminar o seu processo de alfabetização, continuar o seu processo de alfabetização que começou lá no Programa Brasil Alfabetizado (E – 18)

As entrevistas ressaltam a especificidade que rege essa modalidade e a importância do trabalho de sensibilização da sociedade, da escola, dos diretores, dos professores quanto à importância do estudo. Reconhecemos esse discurso por parte dos gestores municipais como um avanço no conjunto da política educacional. A necessidade de envolver todos os atores que compõem a escola esteve à tona nas falas, conforme podemos evidenciar no trecho abaixo:

Também sentamos com os diretores, por que eles também têm essa ideia que a EJA é outra escola, você entende? Tem educação manhã e tarde, ensino fundamental e a EJA não tem espaço nas escolas, os diretores, não entendem que a EJA, hoje, é uma modalidade da educação básica. Então, nós sentamos com os diretores e conversamos sobre a evasão, sobre o IDEB da escola. Mostrando que do jeito que a EJA contribui ela pode arrasar. De qual forma? Você trabalha manhã e tarde, à noite se não houver efetividade da EJA a evasão vai ser grande e sua escola vai diminuir o número de alunos e o seu IDEB vai diminuir. Tudo isso contribui para que os diretores abram as portas para EJA, valorizem, e entendam que hoje, a EJA tem que ser priorizada. Esse é o nosso grande desafio! (E – 1; E - 9).

O financiamento atrelado ao número de matrículas registradas no Censo Escolar e o desempenho da modalidade no conjunto dos critérios do Índice da Educação Básica (IDEB) também vêm influenciando as gestões municipais e estaduais a propor ampliação da EJA, pensando a qualidade da oferta. Essa modalidade representa, na atualidade, possibilidade de aumento nas matrículas do Ensino Fundamental para os entes federados que, praticamente, universalizam a oferta do ensino fundamental. As falas dos gestores comprovam essa perspectiva:

Esse ano, estávamos precisando de alunos para o sistema municipal. Como aumentar o número de matrículas? Então recorri ao Programa Brasil Alfabetizado, que é sempre uma porta de entrada, porta de acesso. (E – 8).

Conforme evidencia-se nos depoimentos, o PBA é citado como uma porta de entrada para mobilização do público jovem e adulto para as turmas do 1º segmento. A ênfase no princípio de encaminhamento dos egressos do PBA para as turmas da EJA, dada pelas Resoluções que vêm norteando o Programa desde 2007, tem sido incorporada na fala dos secretários das Pastas da Educação, embora apresentem os limites de concretização: “a grande dificuldade é levar o aluno pra assistir às aulas (E – 25)”; “a grande dificuldade é a permanência dos alunos em sala de aula. É a permanência (E – 27).”

Nacionalmente, ações do governo federal implantadas nos últimos dez anos também vêm contribuindo para que a EJA seja compreendida na gestão municipal como modalidade da educação básica conforme preconiza a Lei nº 9.394/96. No tocante a esse aspecto, a EJA passou a ser incluída em todos os programas de apoio: merenda escolar, fardamento, livros e transporte. Essas ações eram, até o lançamento do FUNDEB, contempladas pelos Programas Fazendo Escola (2003/2007) e Recomeço (1995/2002). Percebe-se nas falas dos gestores a importância que essas ações de apoio têm para o reconhecimento da EJA no contexto local.

Eu indico que o avanço foi justamente essa abertura de mais oportunidade, mais escolas oferecendo EJA, a forma de tratamento, a parceria que nós fizemos com o MEC, o livro didático que eles têm direito, eles têm o fardamento, o kit do aluno, transporte escolar, merenda de qualidade, igual ao aluno do diurno, os mesmos direitos, os mesmos acessos que o aluno do ensino fundamental dito regular que antes não tinham. Por que a EJA é uma modalidade de ensino diferenciada como a educação infantil, mas todas fazem parte da base fundamental. A EJA era considerada uma coisa à parte, o gestor nem sequer visitava a escola à noite, era isolada, era o professor mesmo quem abria a escola e não tinha acesso a nada. Hoje a escola funciona aberta como se tivesse no diurno, com tudo, com gestor, com coordenador, com tudo (E - 22).

Todavia, a preocupação com a EJA se dá mais pela possibilidade da sua demanda do que pela sua especificidade e diversidade dos seus sujeitos. Essa constatação aponta para necessidade de pensar ações formativas destinadas aos gestores públicos, no sentido de compreenderem a EJA em suas especificidades e complexidade. Como alternativa, essas ações podem ser encampadas em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme).

Pensar ações que considerem o perfil do aluno jovem e adulto também se constitui como um desafio para as políticas públicas municipais. O perfil desse público diversifica-se entre a população economicamente ativa e aqueles que se encontram no grupo de idosos, donas de casa, agricultores, entre outros, conforme asseveram os registros a seguir:

Tem as mulheres que estudam e os maridos vivem na furadinha. Os homens vão e as mulheres ficam por isso elas terminam o estudo (E - 20; E - 23).

Em nossa cidade 98% das mulheres têm um nível de escolaridade muito bom, são os homens que não têm. Dos sessenta anos acima quase todas as pessoas são analfabetas. A preocupação nossa é acabar com esse índice de analfabetismo nas crianças porque a gente sabe que dos velhos é muito mais difícil. Se a criança falta três, quatro dias, a gente vai atrás, vai saber do pai, da mãe porque não está vindo pra escola, manda uma carta para o Conselho Tutelar e eles têm que dar uma solução. Esse cuidado agora é para que no futuro a gente não tenha mais analfabetos, esse índice tão elevado (E - 25).

Essas falas ilustram a dificuldade de alfabetizar o público idoso, e confirmam a ausência de um mapeamento que caracterize o perfil a ser considerado na elaboração das políticas públicas locais para essa diversidade de sujeitos. Quando questionados a esse respeito, os gestores se veem diante da situação que antes não representava um elemento a ser considerado na formulação das ações educacionais para a modalidade.

Nossos alunos do PBA, a maioria, são domésticas, trabalhadores da agricultura, pescadores, o perfil é esse. Agora nos falta um conhecimento mais aprofundado desses grupos. A gente tem mais dos alunos da EJA do que desses grupos. Quando você nos faz essas perguntas nos inquieta a buscar respostas. Entende? (E – 1; E - 9)

As especificidades do público como norte para as políticas públicas municipais são um desafio no sentido de partir da necessidade dos seus sujeitos conforme preconiza o Parecer CEB 11/2000:

Mas a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. (Parecer CEB 11/2000, p. 38)

A proposta da EJA como um modelo pedagógico próprio aparece como limite nos dados coletados no processo de pesquisa. A existência de uma proposta curricular atualizada, contemplando todas as etapas dessa modalidade, construída com a participação da comunidade escolar e articulada com o funcionamento da rede, não é uma realidade nos municípios. Assim, essa perspectiva de organização e formulação da política para a EJA está prevista no arcabouço legal, porém, sua efetividade constitui-se, ainda, como um desafio nos contextos municipais.

Além dos desafios no tocante as especificidades do público alvo e proposta pedagógica, no tópico seguinte discutiremos aspectos relacionados ao contexto municipal e sua influência para as políticas públicas da EJA.

3. ASPECTOS DO CONTEXTO MUNICIPAL E SUA INFLUÊNCIA PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EJA

Na Paraíba o percentual de pessoas não alfabetizadas vem decrescendo nas últimas três décadas: 41,5% (Censo 1990), 27,6% (Censo 2000) e 21,9 % (Censo 2010). Essa diminuição do analfabetismo entre os paraibanos não significa, contudo, redução das desigualdades.

A concentração geográfica dos índices de analfabetismo no campo e o perfil geracional (idosos) são desafios ao desenvolvimento da ação alfabetizadora e conseqüentemente à redução das taxas de analfabetismo na Paraíba, fenômeno que também caracteriza a realidade nacional, onde 42,3% (Censo IBGE/2010) dos analfabetos estão na faixa etária de 50 anos ou mais.

Comparando-se as taxas de analfabetismo dos 15 municípios em estudo registrada nos Censos 2000/2010, conclui-se que seis municípios apresentaram percentual de redução das taxas de analfabetismo acima de 10%, oito municípios tiveram redução menor que 10%. A redução das taxas de analfabetismo nos municípios em questão também pode estar relacionada ao movimento migratório das famílias que saem de um município para outro buscando melhores condições de vida e sobrevivência.

No entanto, considerando que esses municípios desenvolvem ações de alfabetização desde os primeiros ciclos do PBA (2003), esses dados representam situações desafiadoras. Segundo dados do Censo 2010, Cajazeiras possui 19,45% da sua população de 15 anos ou mais analfabeta. Sendo o único município do grupo pesquisado que saiu da condição de prioritário. Critério estabelecido pelo MEC/SECADI4 para os municípios que possuem 20% ou mais da sua população de 15 anos ou mais analfabeta. Devido a essa condição esses municípios seriam prioritários no tocante as políticas públicas de alfabetização.

Economicamente essa microrregião possui algumas peculiaridades. As receitas municipais das cidades que compõem essa microrregião, no geral, possuem forte dependência dos repasses financeiros intergovernamentais do Estado e da União. Essa é uma tendência verificada em todas as Prefeituras que compõem essa microrregião e mais acentuadamente nos municípios de pequeno porte que apresentam oportunidades restritas de sobrevivência econômica para sua população.

Em outro prisma, não conseguem implantar uma política de desenvolvimento local, explorando as atividades potenciais do lugar. Essa condição de pobreza resvala na efetivação da ação alfabetizadora, conforme é possível observar no depoimento a seguir:

Se o município tivesse desenvolvimento, tivesse indústria, trabalho pra esse povo, por que não é só a educação que é a grande problemática, é social, é política, econômica principalmente, a toda uma relação de fatores que interfere na permanência do alfabetizando em sala de aula (E – 27).

Os estudos de Arretche (2000, p. 17) amparam essa afirmação, quando registram que “[...] o Brasil caracteriza-se pela existência de uma esmagadora maioria de municípios pequenos, com reduzida densidade econômica, dependentes de transferências fiscais e sem tradição administrativa e burocrática”.

Assim, alguns municípios não conseguiriam sobreviver economicamente sem os recursos provenientes do Estado e da União. As condições econômicas desfavoráveis e os ranços da cultura de colonização e povoamento dessa região geram um ambiente propício para, ainda na atualidade, visualizarem-se práticas que favorecem os interesses pessoais em detrimento do coletivo.

A restrita possibilidade de sobrevivência econômica condiciona a população desses municípios a buscar alternativas em atividades sazonais regidas pela informalidade. Esse aspecto foi citado nas entrevistas como uma condição limite para desenvolvimento das políticas de EJA. A sazonalidade do público não se coaduna com a estrutura de escolarização oferecida pelos municípios nem com a oferta de alfabetização, geralmente ministrada em oito meses. A seguir apresentamos a caracterização de atividades econômicas que compõem o rol de ocupações que garantem o sustento das famílias no sertão paraibano:

A “furadinha” é o comércio de roupa de porta em porta no Maranhão, Pará, Tocantins, mais pra região norte. Eles saem vendendo como se fosse um crediário. São equipes montadas com pessoas daqui, de Cajazeiras, de São José de Piranhas... Quem tem muito dinheiro compra em grande quantidade e monta as equipes para vender. Por exemplo, uma pessoa monta 10 equipes, cada uma com 20 pessoas. Ele é como se fosse o chefe. As pessoas das equipes vendem e tem as fichas para preencher e cada equipe tem uma pessoa responsável, tipo um coordenador. E se a pessoa não conseguir vender? É dispensado. Alguns vão para *furadinha*, mas não sabem ler, fazem as contas de cabeça. Esses acabam perdendo a vaga por não saber ler, mesmo sendo um bom vendedor, mas na hora da ficha, não sabem preencher. Teve o caso de um que procurou o PBA, passou seis meses estudando, aprendendo mesmo, aprendeu a ler e voltou. Hoje, é um dos que mais ganha dinheiro na furadinha. Eles ganham muito dinheiro, porque passam quarenta, sessenta dias fora. É só quem tem dinheiro na cidade. Tem deles que conseguem ganhar sete mil reais em sessenta dias (E – 23; E – 20; E- 25).

Assim, identifica-se que o corte da cana e a “furadinha”, são atividades econômicas pautadas pela informalidade, não se conciliam com o tempo da oferta de escolarização fechada em um calendário letivo anual. Contudo, os dados em análise evidenciam que esse contexto social e econômico descrito não é condicionante no planejamento e desenvolvimento das políticas públicas municipais. A sazonalidade das atividades econômicas e a inconstância do aluno são aspectos não analisados na constituição da oferta da alfabetização e da EJA no que se refere à demanda potencial.

Os depoimentos revelam ainda como as demandas pela sobrevivência tencionam a relação do público da EJA com a escola. Identificamos que, em alguns casos, o PBA também se configura como treinamento para *furadinha*.

No Brasil Alfabetizado, quem tem de 20 anos a 25 anos está lá pra aprender, não necessariamente a ler, mas a somar e colocar nome de pessoas, fazer ficha. A visão deles é passar seis meses estudando e depois ir pra furadinha. Têm vários nessa situação, se capacitando pra ir pra furadinha. Têm muitos que dizem assim: “fulano me chamou pra trabalhar, mas eu não sei ler nem sei escrever. Será que em seis meses eu consigo, pra depois do meio do ano eu viajar?” Alguns conseguem, porque ficam em casa tentando, tentando e tem a ajuda do professor. Quando aprende a preencher uma ficha, a somar, que eles necessariamente tem que aprender a somar, saber o valor, a contar dinheiro e tudo, eles vão pra furadinha. Tem deles que chegam depois e diz: “professora, foi muito bom, aprendi tudo, estou ganhando muito dinheiro”. Eles visam mais ganhar o dinheiro na furadinha. É uma forma de sair do estado de pobreza (E – 23; E – 25).

A partir dos depoimentos é possível inferir que a situação de pobreza e desigualdade presente nesses municípios apresenta interferências diretas e indiretas às ações do PBA e nas políticas públicas para EJA. Não é possível negar que em um município com menos de 3.000 mil habitantes as bolsas ofertadas aos voluntários do Programa acabam se constituindo como moeda de troca para acordos e favores políticos.

Os dados denunciam que ocorre interferência política no processo de abertura das turmas do PBA. Elas são negociadas entre políticos locais e alfabetizadores. Essa situação ainda é mais grave quando constata-se que o alfabetizador é o ponto de estrangulamento dessa situação já que é o mesmo que garante a meta inicial de matrículas, sendo ele, na maioria dos casos, o único responsável pela mobilização dos alunos para composição das turmas.

Em alguns contextos o Programa se constitui como cabide de emprego e o valor da bolsa é significativo, numa realidade caracterizada pela miséria e falta de oportunidades. Essa

política de favores permeia as relações entre o poder local e os alfabetizadores, como também dos alfabetizadores com os alfabetizados, conforme depoimento do entrevistado:

E o povo acaba sendo lesado ou eles não têm consciência do que é dar um nome. O pensamento é: “vou dar meu nome pra ‘fulano’ ganhar porque o ‘bichinho’ não tem nada”. Você dá seu nome pra fulano ganhar dinheiro? Então, falta consciência do próprio alfabetizando em dizer assim: “eu preciso me alfabetizar, eu preciso da escola.” Aí a gente começou a trabalhar na educação de jovens e adultos, conscientizar. Mas é como diz o ditado quando você luta contra o dinheiro, a luta é em vão! Não tem como. E os políticos são maiores que a gente em termos de poder, porque oferece vaga, não quer nem saber. (E – 25; E – 23)

Nesse contexto, a dependência da população quanto à máquina administrativa municipal caracteriza relações cortejadas pela barganha política. Nessa busca pela sobrevivência, o aluno se matricula no PBA para garantir a bolsa do alfabetizador que, em determinados casos, são seus parentes ou vizinhos que se encontram desempregados. Por sua vez, o alfabetizador, principal agente mobilizador da ação, também vê a bolsa do Programa como uma renda. Apesar da condição de voluntariedade do alfabetizador está explícita nas resoluções já a partir do terceiro ciclo do Programa, não é a voluntariedade que rege esse sujeito, mas a sobrevivência.

Avalia-se também que o desenvolvimento de uma política pública com essa amplitude não pode estar condicionada ao trabalho voluntário. Essa condição não valoriza o alfabetizador enquanto profissional, que requer formação e conhecimentos específicos. Reafirmamos que todos os aspectos do contexto municipal citados interferem diretamente no desenvolvimento dessas políticas e, por sua vez, não são considerados no planejamento dessas ações por parte do governo federal.

Segundo estudos de Arroyo (2007), vários indicadores apontam a configuração da EJA como um campo específico de responsabilidade pública: inserção da EJA nos aportes legais como modalidade da educação básica (Lei nº 9.394/96), o número de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas e divulgadas (GT 18 – ANPED), nova institucionalidade entre Estado e a sociedade neste campo Movimento Nacional dos Fóruns de EJA (MNFEJA) e as condições favoráveis (FUNDEB) para se configurar como um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenção pedagógica.

Percebe-se essa configuração nos contextos locais, segundo depoimento dos entrevistados, onde o Estado assume o dever de responsabilizar-se publicamente pela EJA. No entanto, Arroyo (2007) chama atenção para um ponto importante,

[...] essa reconfiguração não virá espontaneamente. O sistema escolar continua a pensar em sua lógica e estrutura interna e nem sempre tem facilidade para abrir-se a essa pluralidade de indicadores que vem da sociedade, dos próprios jovens-adultos e de outras áreas de políticas públicas. Exige-se, pois uma intencionalidade política, acadêmica, profissional e pedagógica no sentido de colocar-se na agenda escolar e docente, de pesquisa, de formação e de formulação de políticas, a necessidade de pensar, idealizar e arquitetar a construção dessa especificidade da EJA no conjunto das políticas públicas e na peculiaridade das políticas educativas. Constituir a educação de jovens-adultos como um campo de responsabilidade pública. (p. 22)

Assim, a perspectiva da EJA como direito e as políticas pensadas com base neste princípio se constituem como avanço em relação às velhas políticas de suplência. Todavia, os jovens, adultos e idosos continuam sendo vistos pela ótica das carências e lacunas no percurso escolar: “não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo, propiciemos uma segunda oportunidade” (ARROYO, 2007, p. 23). Com relação à oferta da EJA como uma segunda oportunidade isto pode ser identificado na fala dos gestores:

Com relação à distorção idade série do 1º ao 5º ano, houve uma grande redução, a gente já não tem tanto problema. E a distorção de 6º ao 9º ano a gente tem feito o seguinte: pega aquelas crianças que estão com essa distorção, e, na verdade acabam atrapalhando o andamento da sala de aula, a gente seleciona e coloca na EJA. Por que não tem correção no regular, então a gente aproveita e já monta as turmas de EJA pra que eles possam concluir o ensino fundamental. (E – 13)

A partir das reflexões apresentadas pelo autor, infere-se que a reconfiguração da EJA na política educacional dos municípios ainda está arraigada numa perspectiva reducionista e restrita à escolarização sem valorizar o jovem, adulto e idoso como sujeitos de direitos. Percebe-se assim que as Secretarias Municipais precisam pensar suas propostas educativas, tendo um olhar específico para essa modalidade,

Continuo defendendo que estamos em um momento muito delicado para a EJA: ou diluí-la nas modalidades escolarizadas de ensino fundamental e médio vistas como

forma ideal, ou configurá-la como um campo específico do direito à educação e à formação de coletivos marcados por constantes sociais. Defendo essa segunda alternativa, ainda que mais complexa e desafiante para a pesquisa, a teorização e a formulação de políticas e de normas. Considero que estamos em um tempo oportuno, propício para tentar essa configuração com sua especificidade. (ARROYO, 2007, p. 34)

Corroboramos com a ideia do autor quando defende que a reconfiguração da EJA deve contemplar a diversidade do seu público como sujeitos coletivos de direitos em contraposição à lógica de uma política reducionista da EJA ao tempo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No conjunto da política educacional dos municípios o PBA é o único Programa que oferece instrumentos pedagógicos de organização da prática educativa, como bolsa para coordenadores de turmas que acompanham no mínimo até cinco turmas com a perspectiva de fazer visitas *in loco*, tendo carga horária definida na Resolução para planejamento das atividades junto aos alfabetizadores; livro didático e possibilidade de escolha desse material com a participação dos alfabetizadores a partir do guia do alfabetizador como material de apoio para escolha; registro individual das turmas, alfabetizados e alfabetizadores no SBA; possibilidade de controle e acompanhamento da frequência dos alunos; e o Programa Olhar Brasil que teve o público do PBA como prioritário. Desse modo, é possível inferir que, o conjunto de ações gerou nas Secretarias Municipais de Educação uma dinâmica pedagógica relativa à execução do Programa.

Nessa perspectiva é possível inferir que no contexto das Secretarias Municipais o Programa Brasil Alfabetizado é mais assistido do que a modalidade EJA, ou seja, o Programa vem delineando um modelo de prática pedagógica que pode ser assimilado pela modalidade. Soma-se a essa realidade que as equipes municipais não possuem dados sobre o perfil do analfabetismo local: taxa de analfabetismo absoluto e funcional; perfil etário, distribuição espacial-rural/urbano das pessoas em situação de analfabetismo.

No tocante à capacidade de atendimento, os municípios não contam com estrutura física e corpo docente específico para atuar junto a essa modalidade em todos os níveis (alfabetização, primeiro segmento do fundamental, segundo segmento do fundamental e médio), não elaboram plano de mobilização da população jovem e adulta em situação de analfabetismo ou baixa escolaridade, e não possuem estratégias claras e articuladas para

encaminhamento dos egressos do PBA para turmas da EJA, fatores que vão incidir diretamente na motivação e permanência do aluno em sala.

Em suma, destacam-se a diversidade e intersetorialidade como desafios propostos ao planejamento e desenvolvimento das políticas públicas locais, principalmente quando consideradas as indicações do documento final da VI CONFINTEA, que recomenda aos países signatários a adoção de abordagens intra e intersetoriais e ações articuladas para garantir a legislação, o planejamento e o financiamento adequados à provisão da alfabetização e da educação continuada ao longo da vida, propondo que estas ações sejam aperfeiçoadas, como também os sistemas de reconhecimento, validação e certificação de aprendizagens das pessoas adultas.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Estado federativo e políticas sociais: determinantes da descentralização. – Rio de Janeiro: Revan; São Paulo: FAPESP, 2000.

ARROYO, Gonzáles Miguel. Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o Currículo. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (CF 1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 5 fev. 2010.

_____. Documento Final da Conferência Regional da América Latina e do Caribe sobre Alfabetização e Preparatória para a CONFINTEA VI. “Da alfabetização à aprendizagem ao longo da vida: desafios do século XXI”. Compromisso Renovado para Aprendizagem ao Longo da Vida. Proposta da América Latina e do Caribe. Cidade do México (México), 10-13 de setembro de 2008.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 7 jul. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. “Brasil – Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida”: Documento Nacional Preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA). Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

_____. Resolução CD/FNDE nº 32 de 1º de julho de 2011. Estabelece orientações, critérios e procedimentos relativos à transferência automática a estados, municípios e ao Distrito Federal dos recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado no exercício de 2011, bem como ao pagamento de bolsas aos voluntários que atuam no Programa. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3455-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-32-de-1-de-julho-de-2011>>

Acesso em: 12 de fevereiro de 2013.

_____. Resolução CD/FNDE nº 045 de 18 de Setembro de 2007. Revoga as Resoluções CD/FNDE N°s 12, 13, 32 e 33 de 2007, estabelece os critérios e procedimentos para a transferência automática dos recursos financeiros aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, e estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado no exercício de 2007. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2007/res045_18092007.pdf> Acesso em: 12 de fevereiro de 2013.

_____. Parecer do CEB/CNE nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja_parecer11_2000.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2011.

COSTA, Renato Pontes. Os municípios e a EJA – questões do cotidiano do Programa Brasil Alfabetizado e a continuidade: a experiência da Bahia. In: COSTA, Renato Pontes; CALHÁU, Socorro. “... e uma educação pro povo tem?” – Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2010. (Seminários NEAd; v. 1)

LÁZARO, André. Programa Brasil Alfabetizado. In: COSTA, Renato Pontes; CALHÁU, Socorro. “... e uma educação pro povo tem?” – Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2010. (Seminários NEAd; v. 1)