



Estado do Pará

DOCUMENTO BASE NACIONAL

A. Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos

1. Diante do quadro diagnóstico que se apresenta da educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil, muitos desafios devem ser enfrentados, o que exige tratar de aspectos conceituais que sustentam modos de formular e compreender esse diagnóstico e que, mais do que isso, orientam políticas públicas do Estado.
2. Primeiramente cabe abordar a concepção ampliada de educação de jovens e adultos que entende educação como direito de aprender, de ampliar conhecimentos ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar. Em outras palavras, os adultos passam a maior parte da sua vida nesta condição, e muitas são certamente as situações de aprendizado que vivenciam em seus percursos formativos.
3. 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, como preceituado pela Constituição Federal.

4. EJA é espaço de tensão e aprendizado em diferentes ambientes de vivências, que contribuem para a formação de jovens e de adultos como sujeitos da história. Negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços; mulheres, homens; jovens, adultos, idosos; quilombolas, pantaneiros, ribeirinhos, pescadores, agricultores; trabalhadores ou desempregados — de diferentes classes sociais; origem urbana ou rural; vivendo em metrópole, cidade pequena ou campo; livre ou privado de liberdade por estar em conflito com a lei; pessoas com necessidades educacionais especiais – todas elas instituem distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e execução de diferentes propostas e encaminhamentos para a EJA.

5. A consciência do direito à educação cresce entre a população jovem e adulta excluída do sistema escolar, e faz com que suas demandas sejam consideradas na conformação de projetos político-pedagógicos e de políticas públicas a eles 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?

6. Pensar sujeitos da EJA é trabalhar com e na *diversidade*. A diversidade se constitui das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, **homossexuais**, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afrodescendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, entre outros. A *diversidade* que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver e pensar, 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, de suas propostas políticas. Propostas que incluam a todos nas **suas especificidades sem, contudo, comprometer a coesão nacional, tampouco as concepções e propostas de EJA comprometidas com a**

formação humana que passam, necessariamente, por entender quem são esses sujeitos e que processos pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades e desejos, utopias e resistência...

7. A *desigualdade* tem sido a marca da *diversidade* em nosso país, conforme demonstrado no diagnóstico anterior. 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.
8. A EJA, na medida em que afirma a igualdade de todos como sujeitos de direitos, quebra a lógica de que uns valem mais do que outros quando enfrentam 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 de propostas educativas que ponham esses sujeitos de *energia, imaginação e criatividade* no centro, com seus desejos, necessidades e expectativas de educação — um dos meios imprescindíveis à humanização não só de suas vidas, como de toda a sociedade brasileira.
9. 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*.
10. A produção de uma política pública de Estado para a EJA, centrada em sujeitos jovens e adultos com a expressão, **a formação, o assessoramento, o acompanhamento para alunos e professores** e toda a *diversidade* que constitui a sociedade brasileira, é responsabilidade de governos e da sociedade com todos os seus cidadãos, de maneira a superar as formas veladas, sutis e explícitas de exclusão de que a *desigualdade* se vale.

11. A EJA, como espaço de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes, compreensão e de reconhecimento da experiência e da sabedoria tensionadas pelas culturas de jovens, adultos e idosos, tem, muitas vezes, essas relações tratadas como problemas. As formas de expressão geram conflito com padrões homogêneos, exigindo acolher a discussão de *juventudes*, do tempo de *vida adulta* e de *velhices*, no plural.
12. O Brasil ainda é um país jovem, e dessa cultura é preciso dar conta. Grupos jovens têm questões próprias, ligadas às formas de ser e de estar no mundo, de expressar suas *juventudes*, sua cultura, seus desejos e sonhos futuros. Formas de ser constituídas, também, na luta cotidiana no mundo do trabalho e da sobrevivência, na exposição às vulnerabilidades sociais de violência, vítimas de altos índices de homicídio — 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, tem sido denominado de *juvenilização* da EJA, imprimindo também a necessidade de foco sobre esses sujeitos nas ofertas educativas **a partir dos 18 anos de idade**.
13. 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, haja vista a aprovação do Estatuto do Idoso. Por um lado, a existência de idosos que não se escolarizaram ou nem se alfabetizaram no país ainda responde por grande parte do contingente não-alfabetizado. Por outro, a concepção do aprender por toda a vida exige repensar políticas 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. Dessa forma, muda-se a tendência histórica de relegá-los ao ócio e a atividades pouco criativas que não os possibilitam assumir compromissos sociais com o legado de uma vida na transmissão da herança cultural.

- 14.A EJA também 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. Encontram-se nas periferias urbanas índices e situações humanas mais degradáveis, dentre as quais precárias condições de moradia, de saneamento básico e insuficientes equipamentos públicos como postos de saúde, escolas, praças, agravados com o crescente nível de violência. De lá também se acompanha o surgimento de iniciativas comunitárias que levam milhares de jovens e adultos a participar de atividades culturais e econômicas, criando identidades e expressando a *diversidade* ali existente.
- 15.Encarar na EJA a *diversidade* como substantiva na constituição histórico-socio-cultural e étnico-racial brasileira exige superar, como únicos ou superiores, o padrão físico, a mentalidade, a visão de mundo, a ética de raiz européia, branca, que têm favorecido grupos sociais e privilegiado esses mesmos grupos tanto na economia como nas possibilidades de influir nas decisões políticas sobre os rumos da sociedade. Exige também superar preconceitos que reforçam as *desigualdades* características da sociedade brasileira. Exige ainda reeducar as relações étnico-raciais, tal como prevê a atual legislação.
- 16.Em todos os níveis e modalidades de ensino, as relações entre estudantes 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 os indígenas e negros, em virtude de seu pertencimento étnico-racial, de seu fenótipo, de suas condições de vida e de

sobrevivência. Preconceitos, forjados a partir de estereótipos, 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 brasileiros, ao longo do século XX, fizeram denúncias, apresentaram críticas à sociedade e propostas aos sistemas de ensino. Muitas reivindicações foram atendidas e incorporadas aos textos legais e a partir daí princípios, referências para a formulação de políticas educacionais, de propostas pedagógicas, de planos de ensino e diretrizes curriculares passaram a orientar a educação das relações étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

17. 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 —, em particular, com estratégias de sobrevivência ao machismo. 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 educar-se, seja pelo tempo escasso, seja pelos horários de oferta inadequados à realidade de vida dessas famílias.

18. A sociedade brasileira ainda não reparou iniquidades e desigualdades provocadas pela lógica dos latifúndios, retomada pela apropriação, por parte do agronegócio, da exploração da terra. O uso e posse da terra têm sido objeto

de lutas históricas de diferentes movimentos dos povos do campo. Estes defendem um projeto de desenvolvimento do campo em outro projeto de nação. As lutas pelo direito à educação se articulam às lutas pela terra e pela preservação da cultura camponesa, afirmadas nas conferências nacionais e nas diretrizes da educação do campo. Não mais a educação *no* campo, mas a educação *do* campo, vista como espaço de vida, culturas, saberes e identidades.

19.No que concerne aos direitos das pessoas com necessidades educativas especiais, à defesa da educação inclusiva e ao direito à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), é reconhecida a presença significativa dessas pessoas na EJA, que desafiam políticas públicas educacionais quanto ao cumprimento do respeito às suas especificidades.

20.Os 227 povos indígenas brasileiros, falantes de 180 línguas, por determinação da Constituição de 1988, passam a ter reconhecidos e respeitados o direito a seus territórios, a suas especificidades étnicas, socioculturais, a suas organizações políticas e, com apoio na lei maior, buscam determinações legais necessárias para terem atendidas suas metas, particularmente no tocante à educação escolar e superior indígenas. Contemporaneamente, as 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 de manter e disseminar a herança educativo-cultural que os forma como grupo humano diverso: o bilingüismo, que reconhece e valoriza línguas nativas; a interculturalidade, própria do projeto de educação indígena, princípio educativo para a formação de cidadãos — importantes contribuições para a educação brasileira.

21.Tanto os remanescentes de quilombos formados durante a escravidão, como os quilombos constituídos em outras datas e circunstâncias têm assegurado na lei, nos termos da 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, programas e projetos procuram preservar e valorizar marcas de suas culturas, destacando a importância da resistência de afrodescendentes à escravidão 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.

22. 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 estes 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 os internos e suas famílias, além do que a educação é vista 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 pode ser alternativa real de vida, consolidando um dos muitos direitos não garantidos à maioria dos sujeitos presos.

Estratégias didático-pedagógicas para a EJA

23. A EJA, historicamente, tem-se caracterizado por tentar 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.

24. A EJA vem tentando perceber esses processos tão presentes no cotidiano, resultantes de estratégias didáticas que possibilitam esses aprendizados. São frutos da experiência e da ação inteligente de sujeitos no mundo, segundo a ordem de necessidade em relação ao que se quer – ou se precisa – aprender.

25. Outros processos são marcados pela intenção de conhecer e educar em determinados campos, transformando modos de ver e agir em certas situações como, por exemplo, de atitudes emancipadoras das mulheres; de posturas ambientais, que alteram significativamente a lógica de riqueza e da exploração infinita da natureza; de assunção de direitos humanos, que exigem tratamento de iguais, para todos os homens e mulheres, deixando ressurgir e valorizar a *diversidade* de que são constituídos; de reconhecimento do lugar de trabalhador para além da submissão ao mercado, pensando-se produtor da vida pela ação do *trabalho* etc.

26. As estratégias didático-pedagógicas da EJA também tentam superar outros processos ainda marcados pela organização social da instituição escola, hierarquizada como um sistema verticalizado, com saberes e conhecimentos tomados como “conteúdos”, sem os quais o sujeito não adquire a legitimidade pelo que sabe.

27. A EJA reconhece que todas essas situações em espaços de aprendizados acontecem 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.

28. Dada a *diversidade* de sujeitos da EJA, as estratégias didático-pedagógicas não prescindem da presença humana, da interação, da troca, do diálogo, pela certeza de que aprender exige ação coletiva, entre sujeitos com saberes variados, mediados ou não por velhas e novas linguagens tecnológicas.

29. Na contemporaneidade deve-se garantir o papel das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) pelo que têm possibilitado ao desenvolvimento de processos de aprendizado; acelerado o ritmo e a quantidade de informações que são disponibilizadas; favorecido o surgimento de novas linguagens e sintaxes, enfim; criado novos ambientes de aprendizagem que se podem pôr a 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 dantes imaginados, em tempo real, sem defasagens que lembrem distâncias e longas esperas.

30. 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 e, mesmo com apreensão desigual dessas linguagens/ferramentas e do fazer este mundo, inclui a todos, sem escolha, mas 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 ameaça o direito, mais uma vez: o de *exclusão digital*.

31. 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 ela deve desempenhar para mobilizar esses sujeitos à retomada de seu percurso educativo. Se muitos deles têm histórias de fracasso, de não-aprendizados, de frustrações, 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, como atuar para que jovens e adultos aprendam e se apropriem dessas técnicas? Ao longo da vida, jovens e adultos aprenderam e, portanto, detêm saberes que não podem ser ignorados. De que forma trazer para o currículo estes saberes e fazê-los dialogar produtivamente na escola? Em que tempo, com que organização? Como saber o que sabem jovens e adultos? A avaliação processual pode ajudar? De que forma? O que mais importa: aprender ou certificar?

32. Tempos na organização da EJA são fundamentais para possibilitar que aprendizados escolares se façam. Para além dos instituídos, cabe instituir tempos outros, de forma a atender a *diversidade* de modos pelos quais jovens e adultos podem estar na escola e aprender. São as necessidades da vida, desejos a realizar, metas a cumprir que ditam as disposições desses sujeitos, e por isso organizar tempos flexíveis, segundo as possibilidades de cada grupo, pode contribuir, em muito, para garantir a permanência e o direito à educação.

33. As políticas de alfabetização e de EJA vêm disputando concepções sobre o que é alfabetizar e garantir o direito à educação para sujeitos de EJA. A perspectiva de formar leitores e escritores autônomos, que dominem o código lingüístico, mas que também sejam capazes de atribuir sentidos e recriar histórias, pela escrita, sem prejuízo de outras formas de expressão como imagens vai além

do que tem sido observado em muitas práticas de alfabetização e de EJA. O mundo contemporâneo exige o leitor de diversos códigos, do múltiplo, do diverso, perspicaz na interpretação e com capacidade de argumentação, dando asas à imaginação, atribuir sentidos com toda a liberdade, para além da oralidade, campo em que sujeitos jovens e adultos são competentes.

34. Um currículo para a EJA não pode ser previamente definido, se não passar pela mediação com os estudantes e seus saberes, e com 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 é tarefa de diálogo entre especialistas, professores e até mesmo de estudantes. 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.

35. A tarefa de reconfigurar currículos impõe a formação docente continuada, como professor pesquisador, porque por meio dela professores e educadores poderão revelar seus fazeres e ressignificar seus dizeres, a partir do que, efetivamente, sabem e pensam. À formação inicial e continuada de professores, fazendo real o papel de um sistema, cabe contribuir para a qualidade do ensino, nos termos que vêm sendo explicitados neste documento.

36. Povos do campo defendem programas de formação continuada de educadores e de professores para a especificidade de sua educação. Defendem, assim, projetos de EJA para a *diversidade* dos povos do campo.

37. A avaliação na EJA também implica enfrentar o desafio e a lógica perversa da cultura hierárquica e submissa que formou o povo brasileiro. Mais do que pôr “cada um em seu lugar”, pensamento a ser abandonado, cabe agora pensar de

que modo cada sujeito se apropria dos conhecimentos e os faz seus, para si, para sua comunidade, para a sociedade. Esta avaliação remete 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 competência de jovens e adultos pelos aprendizados realizados.

38. Ao longo da história recente, muitos programas e projetos — governamentais e não-governamentais — produziram lições que devem ser 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 já foi produzido poderia evitar que os mesmos erros se repetissem. Em parceria ou não, a perspectiva primeira de que há forte fragmentação na oferta pode possibilitar uma nova leitura, se se trabalhar sob a ótica da *diversidade*.

39. Programas voltados a públicos específicos exigem sua manutenção como tal, ainda que devam estar integrados à EJA como modalidade do sistema de educação básica. Programas como *Integrar e Integração*, da Central Única dos Trabalhadores (CUT); *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária* (PRONERA), nascido da interlocução e parceria do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com o governo federal; *Programa Nacional de Inclusão de Jovens* (PROJOVEM), destinado a públicos juvenis que apontam necessidades e culturas próprias e reclamam atenção no que diz respeito ao cumprimento do preceito constitucional da educação básica; *Educando para a Liberdade*, voltado para jovens e adultos privados de liberdade; Concurso *Literatura para Todos*, que visa a aproximar o leitor comum da literatura, valorizando escritos de novos autores por meio de um concurso e estabelecendo referências para o que seja produzir literatura para jovens e adultos com pouca ou baixa intimidade com obras literárias; *Arca das Letras*, *Telecentros* etc. são algumas de muitas iniciativas que

compõem o espectro de atendimento a jovens e adultos, carecendo de maior compreensão e aproximação.

40. Programas que associam a modalidade EJA a formas de atendimento na educação profissional também têm contribuído 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.

41. Todas as estratégias 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.

Intersetorialidade da EJA

Dentro da linha de pensamento dos tópicos anteriores, é preciso olhar os jovens e adultos, não apenas como alunos, mas como sujeitos da e na totalidade. É preciso superar uma visão fragmentada destes jovens e adultos. Por isso tratamos de reconhecer a intersectorialidade da EJA: refletindo a EJA nos aspectos do trabalho, da saúde, do meio ambiente, das culturas, entre outros aspectos.

42. **Construir** a intersectorialidade da EJA como um desafio dialógico com o campo do trabalho, da economia, da saúde, do meio ambiente, das diversas culturas entre outros aspectos, reconhecendo o sujeito como um SER de totalidade.

43. **Desenvolver** uma relação EJA/trabalho que retome o conceito de formação integral dos cidadãos e cidadãs na produção de sua existência para o mundo do trabalho devendo reconhecer a economia solidária produzida 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 renda, revitalização e fortalecimento da agricultura familiar e descoberta de novos campos produtivos que respeitem as diversas realidades e potencialidades locais e condições ambientais para trabalhadores jovens e adultos.

44. Na relação EJA/saúde apontamos a necessidade de desconstrução de uma lógica que se materializou nas últimas décadas por meio do binômio saúde/doença, que reduziu a saúde ao “combate a doenças”. **Destacamos a necessidade da qualidade na saúde pública, com ações preventivas voltadas à valorização da vida saudável, com alimentação adequada, condições sanitárias e de moradia, segurança e transporte apropriados, com direito a lazer e a manifestações culturais, desenvolvendo palestras educativas, com formação sobre saúde e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, orientação e prevenção da gravidez na adolescência, doenças advindas do trabalho, doenças epidemiológicas, planejamento familiar e educação de higiene pública.**

45. O desafio da relação do mundo do trabalho e da saúde na vida de jovens e adultos está intimamente relacionado à forma como esses sujeitos 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.

46. 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, em condições ideais de saúde, com e a partir de todos os elementos

que se encontram no ambiente em que vive e convive. 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 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. Como a EJA pode ser um espaço de cultura na produção de conhecimentos?

47. Todos os campos abordados desafiam a implementação de políticas públicas para jovens e adultos com a necessária intersetorialidade que dê conta da complexidade desses campos na relação que estabelecem com a EJA. Políticas 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 e governos municipais — e, ainda, obrigam ao 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.

48. Um elemento fundamental no reconhecimento do valor e do significado do aspecto intersetorial 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 que atuam na EJA, interlocutores indispensáveis no processo de construção de políticas voltadas a jovens e adultos. Quer sejam fóruns de EJA ou demais movimentos ligados à luta pela terra, à luta sindical, aos direitos de mulheres, de afrodescendentes e de indígenas, 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 esta razão, o papel

desempenhado pela SECAD/MEC na articulação de políticas em diálogo com a sociedade tem sido fundamental, na experiência democrática de gestão.

49. O diagnóstico da realidade de jovens e adultos, todavia, demonstra a desarticulação ainda existente nas ações governamentais, o que não contribui com o desenvolvimento de políticas públicas eficientes para jovens e adultos. O que pode ser evidenciado como avanço? Pode-se apontar a construção de uma nova institucionalidade na relação entre governo e sociedade civil, no que se refere ao traçado da política intersetorial para a EJA? Mas, o que ainda precisa ser feito para que a intersetorialidade 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

50. Diante dos desafios enunciados, a necessidade de que a EJA se integre a um sistema nacional de educação capaz de oferecer oportunidade de acesso, garantia de permanência e qualidade a jovens e adultos 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 brasileiros que não possuem educação básica, e que a oferta existente ainda está longe de corresponder às reais necessidades de jovens e adultos brasileiros.

51. O desafio de fortalecer o atendimento e a qualidade na EJA é tarefa que exige repensar o atual modelo de colaboração, que deixa indefinida a responsabilidade dos entes federativos. A União tem o papel indutor e coordenador da política pública de educação como um todo. 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. Estados e municípios, na sua 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, utilizam-se do princípio da autonomia federativa no que concerne a modelos pedagógicos e administrativos que melhor respondem aos desafios postos pela *diversidade* dos sujeitos, **entendendo que o aluno deve ter completado 18 anos de idade para ingressar na EJA, e que esta modalidade de ensino tenha a sua oferta garantida em todos os turnos; e que o ensino regular, de nível fundamental e médio, seja também garantido ao jovem com idade inferior a 18 anos, em todos os turnos.**

52. Reconhecer o direito à organização do atendimento a jovens e adultos em tempos, espaços pedagógicos diferenciados **e implementar metodologias já existentes e de sucesso** no sistema nacional de educação pode 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 “alunos têm pressa, por isso a escola oferece pouco conteúdo em pouco tempo”. A realidade de propostas mais conseqüentes de EJA tem tensionado esse raciocínio e demonstrado que não há como pensar em educação como direito público subjetivo para jovens e adultos sem clara definição no sistema de ensino quanto a mudanças necessárias nas estratégias de acesso, permanência e qualidade do conhecimento produzido.

53. No que se refere a acesso, 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 de todo o processo de andamento do projeto pedagógico. Enfrentar questões de acesso é também reconhecer que o público jovem e adulto precisa

ser conquistado para voltar ao sistema, ser convencido de que vale a pena estudar e de que a escola que o espera tem outro formato daquela que abandonou ou de que foi excluído, anos antes. Não há acesso sem mobilização de demanda e, nesse aspecto, toda a sociedade civil precisa ser forte aliada do sistema de EJA. Poder público e sociedade organizada, juntos, podem reverter a visão negativa que marca o imaginário de jovens e adultos sobre a escola.

54. A mobilização pode ser feita por meio de chamada pública para matrícula; do convencimento da população por intermédio de lideranças sindicais, religiosas e associativas; do comprometimento das empresas com a escolarização de seus funcionários, entre outras medidas, o que não resolve isoladamente a questão de EJA, se o sistema não repensar também a educação básica que está oferecendo. Permanência tem a ver também com o que se encontra na escola; com a formação dos professores para lidar com o público jovem e adulto; com as condições materiais da escola para oferecer educação de qualidade; com o tratamento dispensado aos estudantes que, na condição de “não-crianças”, já têm ou ainda não têm expectativas muito claras quando retornam aos bancos escolares.

55. Permanência também tem a ver com o tema da intersectorialidade da EJA, 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, o que em grande medida indica condições de permanência ou não de jovens e adultos nela.

56. Além da difícil tarefa de mobilização de jovens e adultos para retorno à escola, do desafio de fazê-los permanecerem no sistema escolar, há um elemento fundamental que a EJA precisa enfrentar: como fazer para que conhecimentos

produzidos sejam significativos, tenham qualidade e permitam aos estudantes maior autonomia para serem sujeitos da própria história? Retornar à escola, participar de um processo em que a certificação é um fim em si mesmo, não parece ser o caminho apropriado para a EJA. O país ainda carece de avaliação mais cuidadosa e de âmbito nacional do processo de certificação de conhecimentos que utiliza há mais de trinta anos: os exames supletivos. Como e quando pautar a discussão da certificação de conhecimentos?

57. Discutir qualidade da educação implica reconhecer que a EJA precisa ter definição clara de **estratégias política-didático-pedagógicas** como já tratado anteriormente. Precisa, ainda, reconhecer a dinâmica diferenciada da vida e da trajetória escolar dos sujeitos da EJA. Por fim, precisa apresentar condições materiais concretas para sua sustentabilidade, **a partir de momentos formativos de geração de renda e trabalho, respeitando a potencialidade social, econômica e cultural de cada localidade**, o que representa ter uma estratégia coerente de gestão, de recursos financeiros e humanos compatíveis com as necessidades demandadas pelos desafios da EJA, **incluindo esses sujeitos nos programas do livro didático e da merenda escolar**.

58. A gestão da EJA no sistema nacional de educação 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 os gestores de sistemas públicos de ensino que ofertam EJA e os sujeitos dessa modalidade 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 à EJA precisa contar com o reconhecimento do que é específico dessa modalidade, por parte do Conselho de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) — coletivos de gestores de

estados e de municípios, fundamentais na construção da política pública de educação. Do mesmo modo é necessária 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.

59. Como reconhecimento da singular e imprescindível contribuição efetiva do movimento social dos fóruns estaduais/distrital/regionais de educação de jovens e adultos no Brasil, resultante da mobilização e organização preparatórias, desde 1996, da V CONFINTEA em 1997, a gestão do governo federal na formulação das 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 bianuais e no apoio político-financeiro anual aos Encontros Nacionais de EJA, aos Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos e à criação e desenvolvimento do Portal de Fóruns EJA Brasil.

60. 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, dois desafios passam a ser enfrentados: primeiro, a expectativa de continuidade à alfabetização, para que se cumprisse 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 **qualitativos e quantitativos** de atendimento, enraizando a EJA nos sistemas públicos, **incluindo a alfabetização como direito de todos e dever do Estado na rede pública de ensino.**

61. Do mesmo modo, o conceito de parceria e gestão se reformula no esforço de intersetorialidade entre campos de conhecimento da EJA e a ação 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.

62. No que tange aos recursos humanos, ainda há um grande desafio no Brasil em relação à formação de professores e gestores que atuam na EJA. Apesar de todo o esforço dos sistemas na formação continuada de professores de redes públicas, é tímido o resultado desse investimento. Quanto à formação inicial em nível superior, uma grande lacuna existe nas licenciaturas quanto ao reconhecimento da EJA como *locus* de formação específica. 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%). É de 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 e que seja **garantido aos educadores da rede pública e dos programas do Governo Federal, Estadual e Municipal que atuam na EJA, graduação e pós-graduação *stricto* e *lato sensu*.**

63. 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) na Associação Nacional de Pesquisa e Pós graduação 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, demonstrou 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. 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. Ainda a experiência do curso de *Educação na Diversidade* promovido pela SECAD/MEC, com mediação das TICs, também demonstrou as possibilidades de um ambiente novo e promissor para a formação.

64. O financiamento específico para a EJA por meio do FUNDEB, na mesma lógica do financiamento da educação básica, é uma conquista que precisa ser destacada, permanecendo ainda o desafio do tratamento isonômico de estudantes de EJA em relação aos demais do ensino fundamental e médio, além da participação efetiva, com controle social do uso dos recursos do Fundo. Como avaliar os desafios do investimento financeiro na EJA? Como superar esses desafios? Como discernir o financiamento público e custo da EJA, considerando o manifesto interesse de oferta da modalidade pelo setor privado com e sem o financiamento público, sobretudo, e com garantia do estabelecimento de mecanismos de controle social?

B. Recomendações:

C. Referências legais

BRASIL. *Conferência Regional Preparatória*. Brasília, janeiro 97. V Conferência Internacional sobre Educação de adultos.

Hamburgo, julho 97. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*. Parecer CEB nº. 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

BRASIL. *Constituição Brasileira*. 5 de outubro 1988.

BRASIL. *Diretrizes de Educação para a Liberdade*

BRASIL. *Diretrizes do Campo*

BRASIL. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*.

Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 abr. 2002.

Brasília: MEC: Secretaria de Inclusão Educacional, [2002].

BRASIL. *Estatuto do Idoso. Lei nº. 10.741 de 01/10/2003.*

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96.* Brasília, 20 dez.1996.

BRASIL. *Lei nº. 10.172/01.* Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

BRASIL. *Lei nº. 10.436 de 24/04/2002 (LIBRAS)*

BRASIL. *Lei no. 10.639/2003.*

BRASIL. *Lei no. 7.853 de 24/10/1989*

BRASIL. *Parecer CNE/CP no. 3/2004*

BRASIL. *Parecer CNE/CP no. 3/2004.*

BRASIL. *Resolução CNE/CP no. 1/2004*

BRASIL. *Resolução CNE/CP no. 1/2004.* Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. *Tribunal de Contas da União.* Avaliação do TCU sobre a Alfabetização Solidária de Jovens e Adultos. Sumário

Executivo. Ministro-Relator Guilherme Palmeira. Brasília: TCU, 2003.

Brasília, 20 de março de 2008