



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

Brasília, março de 2008.

DOCUMENTO BASE NACIONAL PREPARATÓRIO À VI CONFINTEA*

1. 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 oferecidas 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

Breve histórico do direito à EJA: marco legal e financiamento

2. 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.

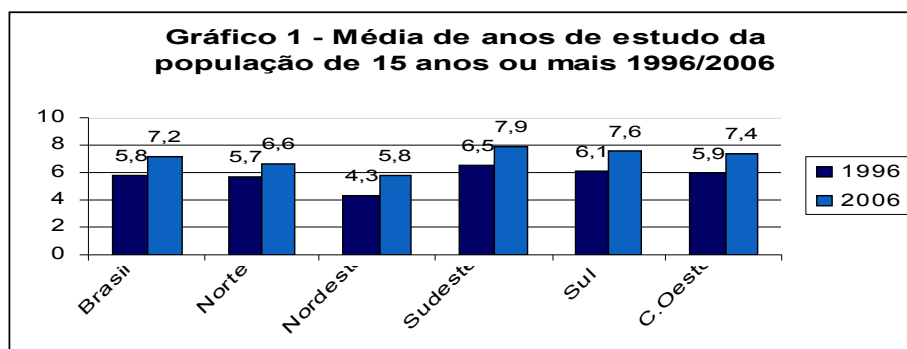
3. Neste novo contexto, o processo de discussão da nova Lei foi marcado por avanços e recuos em relação aos direitos de jovens e adultos a uma educação de qualidade. No processo, um momento de conquistas significativas para a EJA culminou na aprovação do Projeto de LDBEN do então Deputado Jorge Hage, da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados.
4. 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 neste período, à contabilização de educandos de EJA para cálculo dos recursos do novo Fundo, a EJA viveu seu momento mais difícil nos últimos anos.
5. 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.
6. 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.
7. 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 à EJA, 26 metas prioritárias foram definidas, para serem cumpridas até 2011.
8. 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.
9. 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.
10. 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

11. 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).

12. 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).
13. 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%.
14. 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.
15. Com relação ao analfabetismo funcional¹ 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)



Fonte: PNAD/IBGE

16. 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

¹ São considerados analfabetos funcionais 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 sabe ler e escrever um bilhete simples.

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.

17. 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.
18. Os dados também indicam ampliação do acesso à educação superior, mas essa melhoria não favoreceu de maneira igual 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 negros 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, e apenas 3,3% negras.
19. Outro grande desafio do sistema educacional brasileiro refere-se à melhoria do fluxo escolar. Dados de 2005, do INEP, indicam que, muito embora os estudantes do ensino fundamental devam permanecer, em média 8,2 anos na escola, o que seria suficiente para a conclusão desta etapa de ensino, a expectativa é que eles concluam apenas 6,3 séries, o que corresponde a uma taxa esperada de conclusão de 53,8%. A situação é pior no nordeste, onde a taxa esperada de conclusão é de 38,7%. No ensino médio, a expectativa é de 3,3 anos de permanência, o que também permitiria a conclusão desta etapa de ensino, mas com apenas 2,3 séries concluídas (taxa de 66,6%). O norte, com uma taxa esperada de conclusão de 62,7%, apresenta o pior índice. Com relação ao abandono, apesar de uma constante melhora no período, em 2005 a taxa era de 8,2% para o ensino fundamental, com o norte-rural apresentando o pior índice (15,3%) e o sul-rural o melhor (2,4%). Para o ensino médio a taxa de abandono em 2005 foi de 17,1%, ficando as regiões norte e nordeste (taxa de 22%) com a pior situação e o sudeste (taxa de 12,5%) com o índice mais baixo de abandono. Cabe ressaltar que as baixas taxas de conclusão e o abandono são os principais fatores que geram a demanda por EJA.

A oferta de EJA

20. A Tabela 1 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. Esse crescimento deveu-se, basicamente, à oferta da 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 1
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
2000	1.151.42	181	315.37	817.009	18.86	1.485.45	4.70	923.612	450.73	106.412

1	9	7	2	9	4	1				
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

21. Quanto ao atendimento de EJA no ensino médio, os dados da Tabela 2 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 2
Matrícula de EJA no ensino médio, em cursos presenciais com avaliação no processo, por dependência administrativa 1997 – 2006

	Ensino Médio				
	Total	Federal	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

22. 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.
23. Ao proceder à caracterização e quantificação dos jovens e adultos que encontram-se 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 optaram por outros tipos de oferta que não a EJA, como demonstra a Tabela 3.

Tabela 3 – Matrículas de jovens e adultos (pessoas com 15 anos ou mais), segundo tipos de oferta – Brasil, 2006

EJA– Fundamental (presencial)	
EJA – Fundamental (semi-presencial / presença flexível)	349.404
EJA – Ensino Médio (presencial)	1.345.167
EJA – Ensino Médio (semi-presencial / presença flexível)	405.497
Total na EJA	
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
Total nas demais ofertas	
Total Geral	8.384.374

Fonte: Censo Escolar, 2006

Financiamento de EJA

Estados e Municípios

24. 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 4. 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 adequada².

Tabela 4
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 ¹ (% do PIB)	Total
2000	0,19	0,32	0,51
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

25. 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 PIB³ 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

² 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.

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

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

26. 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 de Fernando Henrique Cardoso (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 do 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.
27. 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.
28. 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).
29. 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.
30. 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 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 dos 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.
31. Com relação ao PBA, houve clara mudança no perfil da ação, quando se compara o governo Lula com o governo FHC: 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.

32. A Tabela 5 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 5: 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 Alfabetização Solidária		Programa Brasil Alfabetizado		
	111	128	193	168	210
Investimentos em Educação de Jovens e Adultos no nível Fundamental	Programa Recomeço		Programa Fazendo Escola		
	260	380	339	412	448

Fonte: SIAFI Gerencial e SIGEF

33. 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 avaliabilidade 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 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 vem sendo paulatinamente divulgados desde 2007.
34. Outra ação de acompanhamento do Programa Brasil Alfabetizado foi a contratação de vinte e quatro consultores para a região nordeste, para o norte e nordeste, 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.
35. 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.
36. 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 poderá ser financiado pelos recursos do FUNDEB, nas ações que se enquadram na previsão do art. 70 da LDBEN.

37. 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, 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 a 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.
38. 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.
39. 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.
40. 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, realizaram-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 privado ou empresarial

41. 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 a 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.
42. 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 apontam para uma nova configuração da EJA como um campo específico de direitos e de responsabilidade político-educacional. Entretanto, estes avanços são ainda tensionados 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.
43. 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

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 este diagnóstico e que, mais do que isto, orientam políticas públicas de 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, 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, 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, propostas políticas. Propostas que incluam a todos nas suas especificidades sem, contudo, comprometer a coesão nacional, tampouco o direito garantido pela Constituição de ser diferente.
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, 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 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 de 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, de 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 conflituam 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.
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, 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.
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-social-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, privilegiando-os tanto economicamente como nas possibilidades de influir nas decisões políticas sobre os rumos da sociedade. Exige superar preconceitos que reforçam as

desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira. Exige 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 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, 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. 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 a 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 internos e suas famílias, além do que é visto como saída para manter internos ocupados, e 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 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 não se pode descartar 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 antes 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, mas mesmo a 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 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 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

42. Quando se trata de reconhecer a intersetorialidade da EJA é um desafio dialogar com o campo do trabalho, da saúde, do meio ambiente, das culturas da comunicação, entre outros aspectos.

43. A perspectiva de uma 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. É possível continuar pensando que jovens e adultos devem exclusivamente se preparar para competir no mercado de trabalho, em uma sociedade marcada pela dinâmica excludente do capitalismo? Existe efetivamente espaço para esses jovens e adultos no desenho de ocupações que o sistema capitalista vem assumindo nos últimos anos? É possível construir outros espaços de produção de existência material e imaterial não baseados em destituição do outro, no individualismo e na competição? Parte desta 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.

44. 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 ao “combate a doenças”. Condições precárias de sobrevivência de grande parte de jovens e adultos brasileiros os afastam da possibilidade de vida saudável, com alimentação adequada, condições sanitárias e de moradia, 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. Distorções causadas pela má distribuição de renda no Brasil têm conduzido à busca de “cura de doenças”, muito mais do que à promoção da saúde. Organizar-se para enfrentar essa condição desumana de sobrevivência é fundamental, mas não suficiente. De que forma jovens e adultos podem reconstituir, com base na rica e diversa formação étnico-cultural, hábitos saudáveis de alimentação, de utilização e manejo de recursos naturais, de lazer e descanso, fundamentais para a produção de uma vida com saúde?

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 impostas pelas condições físicas e biológicas do planeta constituem a ética do tempo presente. Como pensar a produção da existência e uma vida saudável de jovens e adultos que não destruam os demais elementos da natureza? Como mudar hábitos já incorporados à prática cotidiana que contribuem para colocar em risco a nossa própria existência?

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 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

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, explicitados neste documento.

52. Reconhecer o direito à organização do atendimento a jovens e adultos em tempos e espaços pedagógicos diferenciados 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 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, o que representa ter uma estratégia coerente de gestão, de recursos financeiros e humanos compatíveis com as necessidades demandadas pelos desafios da EJA.

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 quantitativos de atendimento e enraizando a EJA nos sistemas públicos.

61. Do mesmo modo, o conceito de parceria e gestão se reformula no esforço de intersectorialidade 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.

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?

C. RECOMENDAÇÕES:

D. 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.