



Documento Nacional Preparatório à
VI Conferência Internacional de Educação de Adultos
VI CONFINTEA

Comissão Organizadora Nacional do Encontro Preparatório à VI CONFITEA

A) Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA

Representantes:

Presidente da CNAEJA/ Ministro da Educação – MEC

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE

Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSEED

Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG

Diretoria de Políticas da Educação de Jovens e Adultos do MEC – DPJEA/SECAD

Educação Ambiental

Fóruns de EJA Brasil

Movimentos com Experiência em EJA

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra – MST

ONG's com experiência em EJA

Secretaria de Educação Básica do MEC – SEB

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD

Segmento Étnico-Racial

Segmento Indígena

Segmento Juventude

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME

Representação da UNESCO no Brasil

Universidades

B) Ministério da Educação – MEC

Diretoria de Políticas da Educação de Jovens e Adultos – DPEJA/SECAD



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Representação
da UNESCO
no Brasil

Ministério da Educação

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Esplanada dos Ministérios, Bl L, sala 700

Brasília, DF. CEP 70097-90

Tel: (55 61) 2104-8432

SAS, quadra 5, bloco H, lote 6,
Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar
70070-914 – Brasília/DF – Brasil

Tel.: (55-61) 2106 – 3500

Fax.: (55-61) 3322 – 4261

E-mail: grupoeditorial@unesco.org.br

Documento Nacional Preparatório à
VI Conferência Internacional de Educação de Adultos
VI CONFINTEA

© Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetização e Diversidade, 2009.

A logo do Encontro Nacional Preparatório à
VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)
foi criada por Michael Smitheram, representa as linhas da palma da mão.

Projeto Gráfico do Encontro Nacional Preparatório
Paulo Selveira - UNESCO no Brasil

Produção executiva
Maria Margarida Machado e Camila Aparecida Campos

Assessoria Editorial e Projeto Gráfico
André Barcellos Carlos de Souza - UFG

Produção Gráfica
CEGRAF - UFG

Tiragem
10.000 exemplares

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Henrique Bezerra de Araújo

M486d Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação
Continuada, Alfabetização e Diversidade.
Documento Nacional Preparatório à VI Conferência
Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) /
Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia:
FUNAPE/UFG, 2009.

112. il.
ISBN: 978 - 85 - 87191 - 08 - 3

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. VI CONFINTEA
I. Título.

CDU 37.013.83



Apresentação

O Brasil é o primeiro país do Hemisfério Sul a sediar uma Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA). Realizada desde 1949, a cada 12 anos, pela *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO), seu objetivo é debater e avaliar as políticas implementadas em âmbito internacional para essa modalidade de educação e traçar as principais diretrizes que nortearão as ações neste campo. As cinco edições anteriores foram recepcionadas, respectivamente, pela Dinamarca, Canadá, Japão, França e Alemanha.

Para o governo brasileiro, além do privilégio de sediar um evento dessa magnitude, essa é uma oportunidade ímpar de ampliar e aprofundar o debate nacional sobre as políticas que vêm sendo implementadas nos últimos anos com o fim de elevar o nível educacional da população brasileira. Mais do que isso, é um momento propício para se refletir e propor soluções para os enormes desafios que a sociedade brasileira precisa enfrentar a fim de resgatar a sua dívida histórica para com aqueles que foram excluídos da educação. E a dimensão deste desafio é dada por 67 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade que não concluíram o Ensino Fundamental, das quais 15 milhões não completaram quatro anos de estudo e 14 milhões sequer sabem ler, escrever ou contar.

De fato, a realização da Conferência no Brasil desencadeou um rico e democrático processo de discussão e construção dos documentos básicos do país. Durante os dois últimos anos, o Ministério da Educação, em parceria com os sistemas de ensino e movimentos sociais vinculados à educação popular, promoveu 33 encontros preparatórios à VI CONFITEA – 27 estaduais, cinco regionais e um nacional. A partir desse amplo debate com a sociedade, no qual interagiram gestores, educadores, alunos, organizações não-governamentais e sindicais, universidades, coletivos e colegiados vinculados à educação, entre outros, foi possível obter um diagnóstico aprofundado e mapear a situação da EJA em todo o país.

Além de todo esse movimento deflagrado com a realização da CONFINTEA, é importante ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos alcançou uma situação singular com a instituição, em 2007, do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica (Fundeb), quando passou a ter a mesma estatura, no que diz respeito ao financiamento, que as demais modalidades da educação básica. Tal medida representou pela primeira vez possibilidades concretas de, progressivamente, ampliar a sua oferta – com qualidade e efetividade – e garantir a sua institucionalização, uma vez que os sistemas de ensino em todos os níveis de governo poderão ampliar a infra-estrutura disponível, tornando-a mais estável e adequada às necessidades da população jovem, adulta e idosa.

Este documento é fruto do profícuo debate sobre “Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida” realizado nos encontros preparatórios à VI CONFINTEA. Ele representa um importante registro da conjuntura dos debates sobre a questão no país. Consideramos que os consensos e as divergências trazidas à tona neste amplo processo participativo e aqui compilados contribuirão para avançarmos coletivamente na proposição e implementação de políticas públicas de estado para a Educação de Jovens e Adultos no país.

André Lázaro

Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Ministério da Educação



Sumário

9	Introdução
13	Diagnóstico da realidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil
27	Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil
45	Recomendações
61	Anexos
63	Anexo 1 – Mapeamento da participação no Encontro Nacional Preparatório à VI CONFINTEA
69	Anexo 2 – Regimento dos Encontros Preparatórios à VI CONFINTEA
81	Anexo 3 – Desenvolvimento e situação atual da Educação de Jovens e Adultos



Introdução

O Brasil no processo preparatório à VI CONFINTEA realizou um amplo debate envolvendo Estado e sociedade civil, através dos fóruns de EJA que congregam educadores/professores de EJA; alunos de EJA; gestores municipais e estaduais; universidades, movimento social e sindical além de muitos outros atores¹. Neste processo foram realizados:

- ☞ 05 (cinco) Oficinas Regionais de Formação em Organização e Análise de Dados, no mês de fevereiro, que produziram dados para o diagnóstico estadual da alfabetização e da EJA;
- ☞ 27 (vinte e sete) encontros estaduais/distrital, nos meses de março e abril, reunindo em cada um entre 80 e 600 participantes de diferentes segmentos interessados na temática da EJA;
- ☞ 05 (cinco) encontros regionais com cerca de 10 (dez) delegados por estado, realizados no mês de abril de 2008;

¹ Agradecimentos a equipe de elaboração do documento inicial encaminhado para o debate nacional: Jane Paiva, José Marcelino Rezende Pinto, Leôncio Soares, Maria Luiza Pereira Angelim, Maria Margarida Machado, Miguel Arroyo, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Vera Maria Masagão Ribeiro.

☞ 01 (um) Encontro Nacional, com 300 participantes, vindos como delegados de cada um dos estados brasileiros e do Distrito Federal e das representações do GT IntraMEC (que reúne as várias secretarias/órgãos envolvidos na construção da política de EJA), do GT Interministerial, do Conselho Nacional de Educação e da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNA-EJA, realizado em maio de 2008.

A partir de todos estes encontros, o Brasil produziu este Documento, denominado “BRASIL – Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida”, composto de três partes: diagnóstico nacional, desafios e recomendações para a Educação de Jovens e Adultos.

Este processo preparatório se constituiu de forma ímpar, no país, pois além de ter sido construído com o envolvimento de todos os segmentos representantes da EJA, contou com a coordenação e articulação, nas etapas estaduais e regionais dos Fóruns de EJA do Brasil, instâncias independentes criadas a partir da última CONFINTEA, e que hoje já estão presentes em todos os estados, tornando-se uma interlocução importante para o MEC, na construção de políticas públicas de alfabetização e EJA. A importância conferida às etapas preparatórias, especialmente ao Encontro Nacional, exprime o entendimento de que todo esse processo produzirá resultados que ultrapassam a realização da VI Confinteia, na medida em que se configura a possibilidade de consolidar e fortalecer a política nacional de Educação de Jovens e Adultos.

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

☞ o ainda insuficiente nível de oportunidades e de condições oferecidos a jovens e adultos dos setores populares para garantir seu direito à educação básica;

☞ a persistência de desigualdades sócio-étnico-raciais, de gênero, do campo, das periferias urbanas, entre outros, no processo histórico-estrutural na sociedade;

☞ a precariedade e vulnerabilidade dos direitos humanos básicos, o que condiciona o direito à educação de jovens e adultos populares;

☞ o avanço da consciência dos direitos humanos básicos e especificamente do direito à educação, assim como as pressões pela igualdade do direito à cidadania em nossa sociedade;

☞ as crescentes pressões de coletivos populares e da diversidade de movimentos sociais para que políticas públicas atendam a especificidade de comunidades indígenas, quilombolas, negras, do campo, de periferias urbanas, de idosos e de pessoas privadas de liberdade que lutam por direitos coletivos e por políticas diferenciadas que revertam a negação histórica de seus direitos como coletivos;

☞ os avanços que vêm acontecendo nas políticas públicas socioeducativas, de qualificação, de geração de emprego e renda etc. articuladas especificamente para a juventude e vida adulta populares, inaugurando formas compartilhadas de gestão colegiada, notadamente com a participação dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos em instâncias de representação nacional e na CNAEJA;

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

Brasil – Educação e Aprendizagens de
Jovens e Adultos ao Longo da Vida

Diagnóstico da realidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil



Breve histórico do direito a EJA: marco legal e financiamento

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

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

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

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

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

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

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

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

Este Fundo contempla, na contabilização e na destinação de recursos, os educandos de EJA. A conquista de espaço no Fundo, contudo, não foi integral, uma vez criado o limite de destinação de 15% dos recursos do Fundo, em cada estado, para a modalidade de EJA e a contabilização de um educando de EJA como equivalente a 0,7 de outro, estudante das séries iniciais do ensino fundamental urbano.

Situação educacional

O país, no período pós-LDBEN, apresentou também avanços significativos em alguns indicadores educacionais, entretanto, chega ao século XXI ainda com importantes déficits a serem superados. Em 2006, apesar do índice de analfabetismo ter baixado 3,8% pontos percentuais em relação a 1996, o IBGE registrou a cifra de 14,4 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais no país. Ainda que os dados mostrem que houve redução das taxas de analfabetismo em todas as regiões do país, persiste, contudo, grande variação entre elas: o Nordeste, em pior situação, com uma taxa de 20,7% em 2006; seguido

pelo Norte (11,3%); Centro-Oeste (8,3%); Sudeste (6,0%) e Sul (5,7%). Em termos absolutos, a região Nordeste tem o maior número de analfabetos, chegando a 2006 com 7,6 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, seguida pelo Sudeste (3,7 milhões), Sul (1,2 milhão), Norte (1,1 milhão) e Centro-Oeste (0,8 milhão).

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

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

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

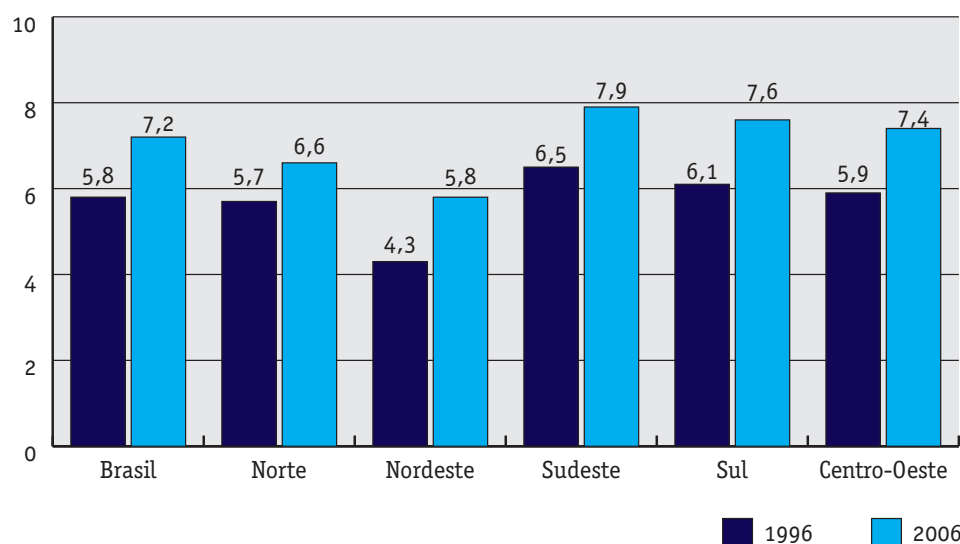
Com relação ao analfabetismo funcional² na população de 15 anos ou mais, o país sai de uma taxa de 32,6%, em 1996 e chega em 2006 com uma taxa de 22,2%. Em termos absolutos, eram 35,5 milhões de analfabetos funcionais em 1996 e 30,5 milhões, em 2006. No Sul e Sudeste esta taxa, em 2006, era de 16,5%, enquanto no Nordeste ela chegava a 34,4%, ficando em 25,6% na região norte e em 20% no Centro-Oeste.

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

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

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.

Gráfico 1 – média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais (1999–2006)



Fonte: PNAD/IBGE

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

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

uma grande disparidade entre as diferentes regiões do país. Ressalta-se que as baixas taxas de conclusão e o abandono são fatores que geram demanda por Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 1 – Indicadores de fluxo escolar – 2004

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

Fonte: MEC/INEP

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

A oferta de EJA

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

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

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

Fonte: Censo Escolar do INEP

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

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

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

Do ponto de vista das condições de oferta na EJA, os dados do Censo Escolar do INEP apontam sérios problemas. Em 2006, apenas 27% das escolas que possuíam matrículas em EJA contavam com biblioteca e, em somente 12% dessas escolas, os educandos tinham acesso a computador. Em termos regionais, prevalece a desigualdade nas condições de oferta relacionadas aos equipamentos acima descritos: Região Nordeste, 17% das escolas com EJA possuem biblioteca e 5% possuem computadores; Norte (22% e 6%), Sudeste (38% e 30%), Centro-Oeste (49% e 20%) e Sul (78% e 33%). Em relação ao total de escolas que

combinam estas duas características, mais de 70% situam-se nas regiões Norte e Nordeste e possuem até 100 alunos. Cerca da metade encontra-se na zona rural.

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

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

EJA- Fundamental (presencial)	3.516.225
EJA - Fundamental (semi-presencial / presença flexível)	349.404
EJA - Ensino Médio (presencial)	1.345.167
EJA - Ensino Médio (semi-presencial / presença flexível)	405.497
Total na EJA	5.616.293
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	2.768.081
Total Geral	8.384.374

Fonte: Censo Escolar, 2006

Financiamento de EJA

Estados e Municípios

A responsabilidade constitucional pelo financiamento da EJA é de estados e municípios. O governo federal exerce um papel importante de suplementação, visando minorar as desigualdades regionais e promover um investimento por aluno que, pelo menos, iguale o valor-aluno nacional definido anualmente. Para se avaliar gastos de estados e municípios com EJA, é necessário que se faça uma série de estimativas, uma vez que o Brasil não possui, ainda, um sistema adequado de acompanhamento dos gastos educacionais dos entes federados. Boa parte das despesas com EJA dessas esferas de governo, em geral, não é contabilizada como investimento em EJA. O critério adotado para se chegar a uma estimativa realista desses gastos foi tomar por base a matrícula de EJA presencial de estados e municípios em diferentes etapas e multiplicá-la pela estimativa de gasto médio por educando obtida pelo INEP para essas respectivas etapas (séries iniciais do ensino fundamental, séries finais e ensino médio) cujos resultados são apresentados na coluna A da Tabela 5. Já na Coluna B da mesma tabela são apresentadas as despesas levando-se em conta

os educandos contabilizados no Censo Escolar como atendidos no ensino regular, mas com idade acima daquela considerada adequada³.

Tabela 5 – Estimativa de gastos de estados e municípios com EJA (2000–2004)

Anos	A Considerando a matrícula em cursos de EJA presencial (% do PIB)	B Considerando a matrícula no E. Regular, mas com idade acima da adequada (% 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

Como se observa na Tabela 5, 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 PIB⁴ no mesmo período. Os dados parecem indicar também que a entrada em vigor do Programa *Recomeço*, em 2001, contribuiu para que alunos com perfil etário de estudantes de EJA, mas que eram atendidos em cursos regulares, voltassem a ser atendidos em cursos de EJA presencial. De toda forma, cerca de 40% dos gastos estimados destinam-se ao atendimento de alunos com idade acima da considerada adequada em cursos considerados de ensino regular. Este fato pode gerar distorções no que se refere ao material didático que lhes é destinado e políticas de formação continuada que não levam em conta o seu perfil etário, mais próximo daquele apresentado pelos alunos de EJA. A queda nos gastos com alunos atendidos no sistema regular mas com idade acima da adequada (coluna 3 da tabela) está associada à queda das matrículas nesta faixa etária.

Governo Federal

De acordo com a legislação, o papel do governo federal é, principalmente, de orientador e indutor de políticas, visando a corrigir desigualdades com garantia de um padrão mínimo de qualidade de ensino. Durante as duas gestões do Governo Federal (1995 – 2002), a política do Ministério da Educação (MEC) foi de focalização no ensino fundamental para crianças e adolescentes. A estrutura de suporte político-pedagógico para a EJA, neste período, era reduzida. A ação de maior visibilidade nesse período foi o Programa *Alfabetização Solidária* (PAS), lançado pelo Conselho do Comunidade Solidária, órgão

3 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.

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

da Presidência da República que coordenava ações emergenciais de combate à pobreza. Em 1998, a execução do PAS foi assumida por uma organização não-governamental que passou a canalizar a quase totalidade dos recursos do MEC para a alfabetização de jovens e adultos e a dispor de professores e estrutura de universidades públicas e privadas como parceiras.

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

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

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

No ano seguinte, 2004, respondendo à reivindicação dos movimentos sociais de que a alfabetização se integrasse às 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 intersetorialidade como gestão pública da EJA. A nova gestão também redefiniu o Programa *Recomeço* para o Programa de *Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos – Fazendo Escola* que consiste na transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros em favor de Estados, Distrito Federal e Municípios destinados a ampliar a oferta de vagas no ensino fundamental de jovens e adultos e propiciar o atendimento educacional com qualidade aos alunos matriculados nessa modalidade de ensino, nos estados e municípios, conforme Censo Escolar INEP/MEC.

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

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

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

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

Fonte: SIAFI Gerencial e SIGEF

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

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

Outra marca da nova gestão foi a atenção à educação profissional integrada à educação básica, sobretudo por meio da implementação do *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos* (PROEJA) que torna obrigatória a oferta de EJA na rede de escolas técnicas e incentiva redes estaduais a também ofertarem essa modalidade, além

de promover formação de educadores e pesquisas sobre a temática. O orçamento do PROEJA, em 2007, foi de R\$22 milhões.

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

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

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

O *Programa Nacional de Inclusão de Jovens* (PROJOVEM), lançado em 2005 e executado pela Secretaria Especial de Juventude da Presidência da República, reafirma a integração da educação básica com

a profissional, na perspectiva de formação integral às populações em situação de maior vulnerabilidade, focalizando o público jovem entre 18 e 24 anos com baixa escolaridade e sem emprego formal. Segundo dados da Secretaria do Tesouro Nacional (STN), sua execução, em 2006, movimentou a expressiva soma de R\$131 milhões no âmbito de despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino.

Finalmente, outro marco político do período foi a atuação do governo federal em relação à educação de jovens e adultos privados de liberdade. O *Projeto Educando para a Liberdade* desenvolvido entre 2005 e 2006, promoveu uma aproximação inédita entre o MEC e o Ministério da Justiça, com apoio da Unesco, com o objetivo de afirmar o direito à educação e melhorar as condições de sua oferta nos presídios brasileiros, onde vivem aproximadamente 423.000 jovens e adultos, dos quais 67% não têm o ensino fundamental completo (analfabetos – 8%, alfabetizados – 14%, ensino fundamental incompleto – 45%) e apenas 17% participam de atividades educacionais. Se considerarmos os participantes em exames e em cursos de qualificação profissional, os dados apontam para 19%. Com investimentos em torno 1,7 milhões de reais, foram apoiados técnico e financeiramente doze estados que empreenderam ações para melhorar a oferta educativa no sistema prisional. Além disso, realizou-se em 2007 encontros regionais que culminaram em um encontro nacional, do qual resultou uma proposta de diretrizes nacionais para a educação em prisões. Em 2007, o II Seminário Nacional definiu elementos estruturantes à elaboração do Plano Estratégico de Implantação ou Fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos em prisões. Em 2008, realizou-se uma Oficina de Planejamento Estratégico da Educação em Prisões, com a intenção de auxiliar na implementação e fortalecimento das ações de educação em prisões nos estados de abrangência do *Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania* – PRONASCI (RJ, RS, PR, PA, CE, PE, GO, DF e entorno, AL, SP, BA e MG).

Setor empresarial

O país possui amplo e complexo sistema de ensino profissional, que existe desde 1942, para o qual recursos tributários (na modalidade contribuições) — que são, portanto, públicos — são recolhidos pelo governo federal e repassados a entidades de natureza privada, podendo mesmo ser recolhidos diretamente por estas entidades, que os aplicam de acordo com o previsto em sua lei de criação e que envolvem políticas de formação profissional e de serviço social, destinados essencialmente a jovens e adultos da classe trabalhadora. Em geral essas contribuições incidem sobre a folha de salários das empresas, e essas organizações sempre foram integralmente controladas pelo setor patronal. Somente em março de 2006, com os Decretos Presidenciais nos. 5.725, 5.726, 5.727, 5.728 houve a inclusão de representantes de trabalhadores nos conselhos deliberativos dos Sistemas Sesi, Senai, Sesc e Senac. O orçamento do Sistema S foi disponibilizado pela primeira vez de forma orgânica, em 2007, graças à criação do Fórum Nacional do Sistema S, em 2003. Da análise deste orçamento constata-se que, neste ano, os recursos totais chegam à expressiva soma de R\$11,8 bilhões. Mesmo excluindo recursos do Sesc, Sebrae e Sest que não possuem vínculo direto com a formação de trabalhadores, os valores ainda são superiores 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.

Perspectivas para a EJA e expectativas para a VI CONFINTEA

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

O Governo Brasileiro entende a VI CONFINTEA como uma oportunidade estratégica para desencadear processos articulados de fortalecimento nacional da EJA. Para tanto, planejou um processo preparatório que inclui: a) oficinas regionais de formação em organização e análise de dados para o diagnóstico da EJA nos estados, nas quais participaram representantes das secretarias estaduais e municipais (capital) da educação, comitês estaduais ou gestores da educação do campo, fóruns de EJA, UNDIMEs, universidades; b) encontros estaduais; c) cinco encontros regionais; d) encontro nacional. Tais processos, entretanto, não devem se encerrar com a realização do evento em 2009, mas ter continuidade através da articulação e diálogo construídos no bojo deste processo com governos estaduais e municipais, universidades e sociedade civil, com destaque para os fóruns estaduais de EJA.



Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos

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

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

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

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

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

Pensar sujeitos da EJA é trabalhar para, com e na *diversidade*. A *diversidade* é constituída das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afro-descendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, de latino-americanos, entre outros. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar e agir que se enfrentam. Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da *diversidade* tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas que incluam a todos nas suas especificidades sem, contudo, comprometer a coesão nacional, tampouco concepções e propostas de EJA voltadas à formação humana que passam a entender quem são esses sujeitos e que processos político-pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades, desejos, resistências e utopias.

A *desigualdade* tem sido a marca da *diversidade* em nosso país, conforme demonstrado no diagnóstico anterior. Segundo o IBGE (PNAD, 2006), para 49,5% da população, por exemplo, constituída por negros

(pretos e pardos), e por 0,3% de indígenas, fazer valer seus direitos na prática é resultado de lutas encabeçadas por movimentos sociais.

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

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

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

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

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

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

Nas cidades, a EJA é constituída predominantemente por jovens e adultos residentes nas periferias urbanas. O mapa do analfabetismo e dos sujeitos pouco escolarizados se confunde com o mapa da pobreza em nosso país, conseqüência do processo de exclusão social causado pelo sistema capitalista. Encontram-se nas periferias urbanas índices e situações humanas degradantes, dentre as quais: precárias condições de moradia, de saneamento básico, de trabalho, insuficientes equipamentos públicos como postos de saúde, escolas, praças e áreas de lazer, além do crescente índice de violência e desemprego. De lá também se acompanha o surgimento de iniciativas comunitárias que levam milhares de jovens e adultos a participar de atividades culturais e econômicas, de geração de trabalho e renda e demais atividades, buscando superar desigualdades sociais e criando identidades e expressando a diversidade ali existente.

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

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

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

As relações de gênero no país têm sofrido mudanças consideráveis nas últimas décadas e as mulheres avançaram em direitos nos muitos aspectos da vida cotidiana – trabalho, educação, saúde, moradia, segurança e política —, em particular, com estratégias de sobrevivência ao machismo personificado nas mais diferentes formas. Com muitas questões a enfrentar como, por exemplo, a desigualdade salarial entre homens e mulheres na mesma função profissional, pode-se dizer que, entretanto, no campo educacional,

só as gerações mais velhas ainda revelam a discriminação de há 60-70 anos contra as mulheres, quando não merecia importância a ida à escola, o saber ler e escrever, o conhecimento sistematizado. Nas gerações mais novas, a tendência tem sido inversa, observando-se um número superior de mulheres que acessam a educação, em relação aos homens. Muitas mulheres vivem problemas de duplas jornadas e, também, de assumirem sozinhas a chefia da família uniparental, em que a mulher garante o sustento e a educação dos filhos com o trabalho, sem que, muitas vezes, possa escolarizar-se, seja pelo tempo escasso, seja pelos horários de oferta inadequados à realidade de vida dessas famílias. Também a falta de centros de educação infantil e a falta de apoio da própria escola contribuem para a não-permanência dessas mulheres no espaço escolar.

O Estado brasileiro ainda não reparou iniquidades e desigualdades provocadas pela política dos latifúndios, retomada pela apropriação, por parte do agronegócio, da exploração da terra, da biotecnologia e da industrialização. O uso e a posse da terra têm sido objetos de lutas históricas de diferentes movimentos dos povos do campo. Defendem um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário do campo, em outro projeto de nação, nos termos da Constituição Federal de 1988. As lutas pelo direito à educação se articulam às lutas pela terra e pela preservação da cultura dos povos do campo e pela garantia de acesso aos diversos bens culturais, afirmadas nas conferências nacionais e nas diretrizes da educação do campo. Não só a educação no campo, mas a educação do campo, vista como espaço de vida, culturas, saberes e identidades.

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

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

Tanto quilombos formados durante a escravidão, como quilombos constituídos em outras datas e circunstâncias têm assegurado na lei, em acordo com a Constituição Federal de 1988, o direito às terras que historicamente ocupam, aos territórios e expressões materiais e imateriais que vêm construindo. No

tocante à educação é ainda preciso definir políticas de Estado que preservem e valorizem marcas de suas culturas, destacando a importância da resistência de afro-descendentes à escravização e mantendo tradições e concepções de mundo resguardadas durante anos em agrupamentos zelosos de seus saberes e de seu conhecimento. Processos educativos em quilombos, oferecidos pelos sistemas de ensino, ainda devem superar o caráter assimilacionista, presente em toda a educação.

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

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

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

Estratégias político-didático-pedagógicas para a EJA

Tomando como base a referência da educação popular, a EJA, historicamente, tem-se caracterizado por articular processos de aprendizagem que ocorrem na escola, segundo determinadas regras e lógicas do que é saber e conhecer, com processos que acontecem com homens e mulheres por toda a vida — em todos os espaços sociais, na família, na convivência humana, no mundo do trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, em entidades religiosas, na rua, na cidade, no campo, nos movimentos sociais e organizações

da sociedade civil, nas manifestações culturais, nos ambientes virtuais multimídia etc., cotidianamente, e o tempo todo. A EJA deve perceber esses processos tão presentes no cotidiano, revelando-os por meio de estratégias didáticas que valorizem esses aprendizados. São frutos da experiência e da ação inteligente de sujeitos no mundo, segundo a ordem de necessidade e expectativa em relação ao que se quer ou se precisa aprender.

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

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

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

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

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

Na contemporaneidade não se pode descartar o ambiente virtual multimídia e o papel das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) como recursos pedagógicos à ação do professor, pelo que têm possibilitado ao desenvolvimento de processos de aprendizado, ao acelerarem o ritmo e a quantidade de informações disponibilizadas, ao favorecerem o surgimento de novas linguagens e sintaxes, enfim, ao cria-

rem novos ambientes de aprendizagem que podem ser postos 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.

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

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

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

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

Um currículo para a EJA deve ser construído de forma integrada, respeitando a diversidade de etnias e manifestações regionais da cultura popular; não pode ser previamente definido, e sem passar pela mediação com os estudantes e seus saberes, bem como a prática de seus professores, o que vai além do regulamentado, do consagrado, do sistematizado em referências do ensino fundamental e do ensino médio, para reconhecer e legitimar currículos praticados. Reconfigurar currículos não é desafio individual, mas coletivo, de gestão democrática, que exige pensar mais do que uma intervenção específica: exige projeto político-pedagógico para a escola de EJA como comunidade de trabalho/aprendizagem em rede, em que a diversidade da sociedade esteja presente. É tarefa de diálogo entre educadores, educandos, especialistas, assim como os demais segmentos envolvidos no processo e requer a formação docente continuada, como professor/pesquisador, pois por meio dela poderão revelar seus fazeres e ressignificar seus dizeres, a partir do que, efetivamente, sabem e pensam.

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

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

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

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

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

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

A modalidade EJA em suas formas de atendimento na educação profissional e para a vida, tem contribuído também para alterar o quadro de oferta mas, principalmente, o quadro referencial quanto ao que é fazer educação básica integrada à educação profissional na modalidade EJA. Outra exigência na constituição de currículos é a de reconhecer competências profissionais como conteúdo e saberes já portados por jovens e adultos, alterando a forma de produzir currículo na escola, reconhecendo a necessidade de uma formação crítica e ética que extrapole a mera profissionalização.

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

Intersetorialidade da EJA

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

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

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

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

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

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

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

órgão de governo, quando se trata da implementação de políticas de cada campo, que envolvem a produção de conhecimentos de jovens e adultos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Permanência também tem a ver com o tema da intersetorialidade, pois o retorno à escola e o sentido do conhecimento ali produzido estão relacionados à vida e ao cotidiano das pessoas que convivem no mundo do trabalho, que precisam saber cuidar da saúde, que produzem cultura, que precisam reaprender,

na convivência com o ambiente em que habitam. Portanto, é um desafio inter e extra-escolar, o que exige da EJA saber exatamente o que se passa do lado de fora dos muros da escola, cabendo ao poder público garantir a ação conjunta e a integração de seus órgãos setoriais de saúde, transporte, desenvolvimento social, cultura, entre outros — o que em grande medida indica condições de permanência ou não de jovens e adultos nessa escola. Para tanto, considerar: a regionalidade dos conteúdos e entendimento da modalidade de EJA por todos os profissionais da educação; a intersetorialidade na EJA, por meio de parcerias de instâncias governamentais e não-governamentais na formação de jovens e adultos. Isso envolve, ainda, enfrentar a exploração da mão-de-obra a que jovens e adultos trabalhadores de camadas populares estão submetidos no mercado de trabalho, no que diz respeito a cargas horárias extensas, à baixa remuneração, a esforço físico despendido — condições que dificultam a permanência na escola.

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

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

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

a universalização dessa modalidade, em igualdade de condições com os demais níveis de ensino. Discutir a qualidade da educação de jovens e adultos exige, ainda, rever recursos orçamentários e financeiros, para que sejam destinados ao sistema público, com controle social, e passíveis de prestação de contas à União e a tribunais de contas.

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

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

A gestão e o conceito de parceria mudaram substantivamente em relação ao modelo anterior do programa de alfabetização — traduzido pela ação do *Programa Alfabetização Solidária* — quando é criado o *Programa Brasil Alfabetizado* pelo governo federal em 2003, com financiamento exclusivo do poder público. Desde então, três desafios passam a ser enfrentados: primeiro, a expectativa de continuidade à alfabetização, para que se cumpra o princípio do direito à educação para todos, independente da idade, tarefa que exigia o envolvimento e a chamada à responsabilidade de municípios, primordiais parceiros do *Programa*; segundo, de que o esforço ético precisava do concurso de toda a sociedade para cumprir o direito, ampliando cada vez mais os dados quantitativos e qualitativos de atendimento e enraizando a EJA nos sistemas públicos; terceiro, de que o desafio é superar a precarização das condições de trabalho e desprofissionalização do campo da EJA estabelecida pela forma de remuneração e recrutamento de educadores no âmbito do programa. Mesmo com o esforço realizado até o momento ainda não se superou a perspectiva

de campanha de alfabetização, pois não há efetiva qualidade na oferta e continuidade nos estudos. Há um retorno significativo dos educandos às mesmas classes de alfabetização, sem escolarização. A consolidação de uma política pública de Estado que supere o modelo de programas e de projetos de governo no âmbito da alfabetização de jovens e adultos demanda, portanto, efetiva avaliação do modelo, entre os envolvidos.

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

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

Desde a década de 1990, a pós-graduação nas universidades vem-se empenhando no estímulo, no desenvolvimento e na formação de pesquisadores em EJA. Há que se destacar as contribuições aportadas aos Seminários de EJA no Congresso de Leitura do Brasil (COLE), ao Grupo de Trabalho de EJA (GT 18) e ao Grupo Trabalho e Educação (GT 09) na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e os inúmeros trabalhos apresentados anualmente nas reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). A realização do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, em 2006, e sua continuidade em 2007, no II Seminário, demonstram a intensificação do investimento em programas de pesquisa e formação de gestores e educadores de jovens e adultos com significativa contribuição das universidades públicas e da ANPEd. Ações pioneiras de governos estaduais e municipais voltadas para a formação continuada de professores no âmbito da pós-graduação caminham no mesmo sentido. Também em 2006 o lançamento de edital para projetos de pesquisa e formação *stricto sensu* no âmbito do *Programa de Educação Profissional Integrado ao Ensino Médio na modalidade EJA* (PRO-EJA) pela CAPES/SETEC representa uma primeira iniciativa voltada especificamente para esse campo. E ainda há que se destacar a experiência do curso de *Educação na Diversidade* promovido pela SECAD/

MEC, em ambiente virtual e promissor, com a criação da *rede de educação para a diversidade*, no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A continuidade de ampliação dessas iniciativas é o desafio a ser enfrentado pelo poder público e a sociedade organizada.

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

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

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



Recomendações

Recomendações ao Ministério da Educação

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

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

... quanto a políticas públicas

1. Reconhecer a EJA como direito do cidadão.
2. Assegurar política nacional de valorização da EJA, envolvendo todas as esferas de poder (União, Estados e Municípios), a começar por órgãos do governo federal.
3. Garantir a realização de censo escolar nacional específico para a EJA e constantes chamadas públicas nos diversos meios de comunicação para matrículas nos diferentes sistemas de ensino.

4. Definir a responsabilidade dos entes federativos quanto à implementação e fortalecimento do atendimento e da qualidade da educação de jovens e adultos.
5. Propor políticas de acesso e permanência a educandos de EJA no ensino fundamental e médio, assim como acesso à universidade pública e gratuita.
6. Reafirmar o direito ao acesso e permanência, em todos os níveis de ensino das redes públicas, de educandos jovens e adultos egressos de programas de alfabetização.
7. Reafirmar o direito ao acesso e permanência de educandos com necessidades educativas especiais, com estrutura material, recursos didáticos, profissionais habilitados e segurança, para adequado atendimento às suas especificidades.
8. Fomentar a participação da sociedade na definição de políticas públicas para a EJA em todos os níveis de governo, de forma a contemplar reais necessidades dos alunos no que se refere a currículo, metodologia, avaliação, idade de ingresso, duração de cursos, criando possibilidades de práticas alternativas de ensino e aprendizagem.
9. Formular política pública de Estado para a educação de jovens e adultos que supere a fragmentação de ações em programas e projetos, tomando como eixo integrador o trabalho, a ciência, a cultura e o sujeito na sua integralidade e responsabilizando os sistemas pela oferta de matrículas que integrem programas de alfabetização à continuidade de estudos dos alunos até a conclusão da educação básica.
10. Construir políticas públicas de Estado articuladas e de qualidade para jovens e adultos, reconhecendo a intersetorialidade nos avanços da EJA e priorizando questões como a relação entre a EJA e o trabalho, a saúde, o meio ambiente, a cultura e a comunicação, considerando as necessidades das diferentes faixas etárias.
11. Considerar experiências acumuladas pelos movimentos sociais, organizações não-governamentais e instituições do terceiro setor na construção de políticas de EJA.
12. Fomentar ações afirmativas de gênero e geração de trabalho e renda que contribuam para a superação da desigualdade socioeconômica entre os educandos da EJA, considerando a diversidade cultural e social como bandeira de luta na promoção da igualdade e como subsídio na proposição de políticas públicas, face à história da sociedade de classes brasileira, hierárquica e autoritária.
13. Expandir a oferta da educação profissional integrada à educação básica por meio de política pública, e não em forma de programa que caracterize situação temporária.
14. Estabelecer políticas públicas que atendam à necessidade educacional da diversidade dos sujeitos privados de liberdade e em conflito com a lei, fomentando a ampliação do atendimento educacional na modalidade EJA integrada à formação profissional, em presídios e nas unidades socioeducativas, nestas últimas para sujeitos com idade compatível à modalidade, contando para isso com a formação específica de educadores e professores.
15. Suprimir a oferta do Exame Nacional de Certificação de Competências na Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA) uma vez que este não atende as especificidades da EJA no Brasil.
16. Fomentar aos educandos de EJA, conforme explicitado nos desafios desse documento, condições de apoio ao acesso e à permanência na escola, tais como: alimentação adequada no período de escolariza-

ção; transporte público e escolar quando necessário; material específico para a EJA; educadores/professores habilitados; instalações apropriadas; projeto pedagógico adequado à diversidade de sujeitos, entre outras.

17. Assegurar políticas de transporte escolar para educandos de EJA em geral e, especificamente, para aqueles residentes no campo, incentivando e possibilitando o acesso às salas de aula no próprio campo/comunidade e ainda viabilizando acesso às salas de aula mais distantes.

18. Formular políticas públicas que garantam a democratização do acesso a bens culturais, privilegiando aqueles produzidos pela comunidade local.

19. Fomentar assistência a educandos com dificuldades de aprendizagem detectadas por equipe multidisciplinar assim como a continuidade de estudos para aqueles com necessidades educacionais especiais, após avaliação de rendimento em período de escolarização, bem como a garantia de participação em programas de formação para o trabalho.

20. Estimular o atendimento à EJA com equipes especializadas integradas por psicólogos, psicopedagogos, oftalmologistas e outros.

21. Garantir participação social na gestão das políticas públicas de EJA.

22. Fomentar a qualidade da educação de jovens e adultos por meio de políticas públicas de Estado, no que concerne a aspectos estruturais e pedagógicos, possibilitando permanência e continuidade de estudos, formação inicial e continuada de educadores e favorecendo o exercício da cidadania.

23. Ampliar o apoio técnico às SEEs/SMEs e movimentos sociais e populares que atuam com EJA, visando à melhoria da qualidade da educação oferecida a jovens e adultos.

... quanto à intersetorialidade

1. Promover ações afirmativas e intersetoriais de não-violência, propiciando a cultura da paz.

2. Implementar políticas públicas que promovam a integração da EJA com setores da saúde, do trabalho, meio ambiente, cultura e lazer, dentre outros, na perspectiva da formação integral dos cidadãos.

3. Promover parcerias horizontais, intersetoriais e articuladas em programas de escolarização de jovens e adultos e trabalho, nas diferentes instâncias governamentais e da sociedade civil, ampliando o sistema de atendimento da EJA.

4. Articular mais intensamente Ministério da Justiça, Secretarias de Segurança Pública ou de Administração Penitenciária e de Educação em relação à educação nas prisões.

5. Promover diálogo permanente entre os vários setores do MEC e entre as escolas da rede federal, garantindo integração e objetividade nas ações e projetos para a EJA.

6. Fomentar, em parceria com MJ, levantamento de demanda de escolarização na modalidade EJA entre internos penitenciários e demais trabalhadores e gestores penitenciários, reconhecendo-os como sujeitos da EJA em todas as unidades penitenciárias, garantindo compatível oferta pública de ensino durante a privação de liberdade, e adequada formação continuada para educadores e professores envolvidos na especificidade.

... quanto a dados na EJA

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

... quanto a financiamento

1. Garantir imediatamente, nos orçamentos federal, estaduais e municipais, recursos financeiros complementares ao FUNDEB, para a viabilização da oferta de continuidade da escolarização pós-alfabetização, possibilitando condições estruturais — contratação de professores, material didático, adequação de espaços físicos, transporte e alimentação escolar — indispensáveis à área, sem o que não haverá efetividade das ações desenvolvidas pelo Programa Brasil Alfabetizado.
2. Defender e encaminhar proposta de equivalência dos percentuais da EJA no FUNDEB aos demais da educação básica, ampliando recursos financeiros a ela destinados, melhorando o sistema distributivo, e promovendo condições de qualidade e ampliação de matrículas na EJA.
3. Redirecionar imediatamente os recursos do MEC que atualmente são orientados ao Sistema S e a setores empresariais para as esferas públicas federal, distrital, estaduais e municipais.

4. Assumir a responsabilidade de repassar recursos rigorosamente dentro dos prazos para os programas que oferta.

5. Acompanhar a efetiva aplicação dos recursos de seus programas destinados à EJA.

... quanto a controle social

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

2. Fortalecer os conselhos de controle social do FUNDEB.

... quanto a concepções de EJA

1. Promover o princípio do direito de aprender, ampliando conhecimentos ao longo da vida e não apenas escolarizando.

2. Promover a educação inclusiva pautada nos direitos humanos e no reconhecimento da diversidade.

3. Estimular a concepção de projetos que contemplem a pedagogia da alternância, segundo as necessidades dos educandos.

4. Promover educação não-sexista que combata a homofobia e todas as formas de discriminação e preconceito.

... quanto à formação de educadores

1. Incorporar ao planejamento e orçamento do MEC a formação e qualificação de educadores de EJA, contemplando as diversas áreas de conhecimento e a diversidade dos sujeitos e as suas relações com o mundo do trabalho.

2. Fomentar a perspectiva popular e intersetorial na formação inicial e continuada de profissionais que atuam na EJA, com aprofundamento da compreensão sobre a geração de sustentabilidade e renda; sobre experiências de educação ambiental, com ênfase na concepção de sociedade baseada no desenvolvimento sustentável; sobre temáticas afro-descendente e indígena; e sobre princípios solidários.

3. Fomentar programas de formação (graduação e pós-graduação) para educadores de EJA e técnicos das redes públicas, em turno compatível com o exercício da docência, levando em consideração a diversidade de sujeitos da EJA.

4. Estimular, na formação docente inicial e continuada, a formação digital.

5. Fomentar a formação do professor indígena e o acesso ao trabalho docente nas escolas indígenas.

6. Estimular a participação de gestores de políticas públicas em cursos de formação continuada, para efetivar o diálogo sobre a EJA e suas especificidades e promover a intersetorialidade.

7. Fomentar a qualificação de gestores de EJA para acesso ao sistema estatístico nacional e para conhecimento da legislação pertinente, com vista à utilização de recursos informacionais, legais e de financiamento, em atendimento a necessidades e demandas desta modalidade de ensino.

8. Fomentar o acesso e a discussão, nas escolas, nos fóruns, nas secretarias de ensino, nas universidades, de experiências significativas em EJA e de documentos básicos de políticas de diversos setores so-

ciais, como: Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PNQ) e Planos Territoriais de Qualificação (PLANTEQS).

9. Fomentar a habilitação, nos níveis médio e superior, de educadores populares vinculados a movimentos de alfabetização do campo e da cidade.

10. Prover ampliação de quadro docente nas IFES que viabilize a formação *lato sensu* e *stricto sensu* de professores do ensino médio e de graduação, vinculada à educação tecnológica.

... quanto a aspectos didático-pedagógicos

1. Construir para a EJA, intersetorialmente, matriz de referência curricular de formação integral (saúde, ambiente, cultura, comunicação, trabalho e segurança) com ampliação do conceito de sujeito de direito. Reafirmar a concepção de economia popular e solidária na organização de currículos de EJA, na perspectiva da formação humana e solidária, mais cooperativa e coletiva.

2. Estimular CONSED e UNDIME, Conselhos Nacional, Estaduais, Municipais, Distrital e os próprios Fóruns de EJA para que apresentem e divulguem nas entidades e sistemas a lei que regulamenta o ensino de História e Cultura Afro-Descendente e Indígena.

3. Reafirmar a necessidade de inclusão, no currículo, de temas que valorizem o respeito a fases da vida, compreendendo-as no âmbito de suas culturas específicas e buscando a superação de conflitos geracionais.

4. Estimular a inclusão, nos projetos político-pedagógicos de EJA, de princípios e valores para um futuro sustentável definidos em documentos, particularmente a *Carta da Terra* e o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*, com ênfase nos novos desafios que as mudanças climáticas trazem para a espécie humana e para toda a teia da vida.

5. Estimular o debate dentro do processo nacional de revisão da LDBEN, no tocante à idade e a tempos de acesso à EJA.

6. Promover o debate entre SEB, SECAD e Sistemas sobre idade dos educandos que chegam à EJA, considerando a necessidade de garantia da qualidade dos processos educativos.

7. Estimular o debate nacional sobre as formas de organização curricular da EJA – presencial, semi-presencial e à distância.

8. Fortalecer a discussão e a mobilização para a inserção do termo “ambiente virtual multimídia” como um dos espaços educativos previstos no art. 1º da LDBEN.

9. Assegurar recursos para publicação e divulgação da produção científica e cultural dos educadores e educandos de EJA.

10. Formular políticas de livros e materiais didático-pedagógicos para o ensino fundamental e médio da EJA nas redes públicas de ensino, e suas respectivas parcerias, assegurando distribuição gratuita.

11. Produzir e apoiar técnica e financeiramente a elaboração e publicação de materiais pedagógicos de EJA respeitadas a diversidade dos sujeitos e suas especificidades.

12. Realizar pesquisa nacional para avaliar a efetividade e o sentido dos exames em EJA, sejam eles de base estadual ou nacional, para estabelecer política adequada de certificação dos educandos.

... quanto ao Documento Base Nacional

1. Criar estratégias conjuntas com outros órgãos de governo, a sociedade e os fóruns de EJA para socialização do documento brasileiro formulado em preparação à VI CONFINTEA.
2. Garantir a publicação e a divulgação a educadores e educandos do documento brasileiro formulado em preparação à VI CONFINTEA e demais documentos pertinentes à EJA.

Recomendações a outros Ministérios

1. Ampliar políticas públicas de geração de emprego, trabalho e renda, estimulando a expansão do programa “primeiro emprego”.
2. Acompanhar discussões nacionais referentes à construção da TV pública no Brasil, estimulando seu caráter de independência e promoção dos direitos humanos.
3. Garantir o acesso de jovens e adultos a programas de saúde e prevenção nos espaços educativos.
4. Fomentar ações coletivas intersetoriais nas várias esferas governamentais e não-governamentais, e com os sistemas de segurança, que garanta aos sujeitos da EJA, de forma preventiva e protetiva, acesso e permanência nas escolas e nos demais espaços socialmente construídos.
5. Encaminhar, periodicamente, materiais pedagógicos, textos, publicações no âmbito da saúde, do meio ambiente, do trabalho e da comunicação em interface com a EJA, a instituições de ensino.
6. Promover o exercício da cidadania através dos diversos meios de comunicação, particularmente os comunitários.

Recomendações ao Poder Legislativo

1. Rever a isonomia de direitos dos alunos de EJA na Lei do FUNDEB, revisando a restrição do valor-aluno 0,7 e a restrição de matrícula a 15% do total da matrícula do Fundo.
2. Rever na legislação a idade de acesso aos cursos de EJA, tendo em vista evitar a migração de alunos da educação básica para essa modalidade.
3. Rever a legislação no que diz respeito à equiparação de dias de aula a dias trabalhados para fins de remição de pena, garantindo o direito à aprendizagem de internos penitenciários.

Recomendações aos Sistemas de Ensino Estaduais e Municipais

... quanto ao direito à educação

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

... quanto a políticas públicas

1. Reconhecer a EJA como direito do cidadão.
2. Fomentar a participação da sociedade na definição de políticas públicas para a EJA de forma a contemplar as reais necessidades dos alunos no que se refere a currículo, metodologia, avaliação, idade de ingresso, duração de cursos, criando possibilidades de práticas alternativas de ensino e aprendizagem.
3. Assegurar políticas públicas de Estado articuladas e de qualidade para jovens e adultos, reconhecendo a intersetorialidade nos avanços da EJA e priorizando questões como a relação entre a EJA e o trabalho, a saúde, o meio ambiente, a cultura e a comunicação, considerando as necessidades das diferentes faixas etárias.
4. Considerar experiências acumuladas pelos movimentos sociais, organizações não-governamentais e instituições do terceiro setor na construção de políticas de EJA.
5. Garantir aos educandos condições de apoio à permanência na escola, tais como: alimentação adequada no período de escolarização; transporte público e escolar quando necessário; material específico para EJA; professores habilitados; instalações apropriadas; projeto pedagógico adequado, entre outros aspectos.
6. Garantir condições de infra-estrutura para o funcionamento da EJA, tais como biblioteca, laboratório de informática, quadras esportivas, adequando os espaços para pessoas portadoras de necessidades especiais e recursos para a instalação de laboratórios, de modo a favorecer a comunicação e o diálogo entre diversos campos de conhecimento.
7. Assegurar aos educandos jovens e adultos, o acesso irrestrito à infra-estrutura existente na escola em todos os turnos, prioritariamente naquele em que estudam.
8. Garantir merenda, acesso às escolas por meio de transporte escolar, energia elétrica/solar, construção e melhoria da infra-estrutura dos espaços pedagógicos a educandos e educadores, de modo a favorecer a qualidade de ensino-aprendizagem, especialmente para populações do campo.
9. Assegurar políticas de transporte escolar para educandos de EJA em geral e, especificamente, para aqueles residentes no campo, incentivando e possibilitando o acesso às salas de aula no próprio campo/comunidade e ainda viabilizando acesso às salas de aula mais distantes.
10. Implementar ações afirmativas de gênero e geração de trabalho e renda que contribuam para a superação da desigualdade socioeconômica entre os educandos da EJA, considerando a diversidade cultural e social como bandeira de luta na promoção da igualdade e como subsídio na proposição de políticas públicas, face à história da sociedade de classes brasileira, hierárquica e autoritária.
11. Oferecer, na EJA, atendimento educacional especializado a educandos com necessidades educacionais especiais.
12. Expandir a oferta da educação profissional integrada à educação básica por meio de política pública, e não em forma de programa que caracterize situação temporária.
13. Implantar políticas públicas que garantam a democratização do acesso a bens culturais, privilegiando aqueles produzidos pela comunidade local. .
14. Garantir a participação social na gestão das políticas públicas de EJA.

15. Garantir a qualidade da educação de jovens e adultos por meio de políticas públicas de Estado, no que concerne a aspectos estruturais e pedagógicos, possibilitando permanência e continuidade de estudos, formação inicial e continuada de educadores e favorecendo o exercício da cidadania.
16. Assumir, como princípio, a dimensão do mundo do trabalho e da educação profissional na política de educação de jovens e adultos, na perspectiva de currículo integrado.
17. Fortalecer os conselhos de controle social do FUNDEB.
18. Implementar políticas públicas que articulem educação e mundo do trabalho, assegurando a formação integral dos sujeitos da EJA, entendida como desenvolvimento pleno, requerido para a participação efetiva na sociedade.
19. Oferecer atendimento educacional a sujeitos não-alfabetizados oriundos de outros estados, migrantes, inseridos nas indústrias sucroalcooleiras, considerando a diversidade de vida e trabalho que os afastou da escola.
20. Ampliar o atendimento escolar em todas as unidades penitenciárias, reconhecendo também os trabalhadores e os gestores do sistema como sujeitos de EJA, e efetivando a garantia do direito à educação, além de maiores condições de reintegração social dos internos.
21. Assegurar a educação profissional integrada à educação básica de jovens e adultos nos presídios.
22. Garantir, em parceria com a sociedade civil, condições satisfatórias à mulher para cursar a EJA, bem como possibilitar espaços apropriados como ludotecas e/ou creches em que fiquem seus filhos, com profissionais habilitados e em segurança, durante os horários de estudo.
23. Atender a EJA com equipes especializadas integradas por psicólogos, psicopedagogos, oftalmologistas e outros.
24. Diversificar o calendário escolar de acordo com necessidades regionais, na organização da oferta de EJA, garantido no projeto político-pedagógico e no regimento, horários diversificados e flexíveis — turnos matutino, vespertino e noturno, desvinculando o ano letivo do ano civil, atendendo a diversidade de demandas existentes na sociedade e possibilitando o acesso de todos à educação, a permanência e o sucesso nas trajetórias escolares, pelo respeito aos tempos dos educandos de EJA.
25. Propor políticas educacionais específicas que atendam sujeitos da faixa etária de 14 a 18 anos na educação básica regular, com aprendizagem de qualidade.
26. Fortalecer e ampliar o atendimento da EJA no campo, com material específico.
27. Investir na produção de material didático adequado às especificidades do público da EJA em número suficiente para professores e alunos, atingindo vários campos da intersetorialidade.
28. Estabelecer políticas públicas que atendam à necessidade educacional da diversidade dos sujeitos privados de liberdade e em conflito com a lei, fomentando a ampliação do atendimento educacional na modalidade EJA integrada à formação profissional, em presídios e nas unidades socioeducativas, nestas últimas para sujeitos com idade compatível à modalidade, contando para isso com a formação específica de educadores e professores.
29. Integrar ações do sistema de educação básica regular com a EJA, discutindo questões decorrentes da primeira que, nos últimos tempos, em especial, vêm tornando a EJA extensão dos anos de escolaridade

para pessoas oriundas de classes desfavorecidas, por não terem êxito na escola básica que acessam e na qual não permanecem nem têm sucesso.

30. Promover a melhoria da Educação Básica, com o intuito de minorar o fracasso escolar de crianças e adolescentes, reduzindo a demanda por EJA gerada por esse processo de exclusão educacional, ao mesmo tempo que se fortalece a EJA enquanto uma opção do sujeito.

31. Assegurar às escolas equipamentos e acesso a tecnologias da informação e da comunicação (TICs).

32. Fortalecer a discussão e a mobilização para que TICs e ambientes virtuais sejam integrados ao trabalho pedagógico emancipador na EJA.

33. Discutir e articular, nas normatizações de Conselhos de Educação, as especificidades da modalidade EJA previstas pela LDBEN, de modo a possibilitar currículos flexíveis e diferenciados; formas de avaliação adequadas à realidade dos educandos jovens e adultos; matrículas em qualquer tempo; alternativas de atendimento que complementem a exigência de frequência diária, face a tempos de trabalho que interferem na presença em sala de aula, assegurando condições para que o direito de todas as pessoas à educação seja exercido, não promovendo novas exclusões no sistema.

... quanto à gestão pública

1. Acompanhar as condições de oferta da EJA nas unidades escolares, no sentido de garantir a qualidade social dessa educação.

2. Criar condições de permanência de professores na modalidade, superando a realidade de complementação de carga-horária na EJA, a rotatividade de professores e o vínculo sem compromisso com a modalidade, assegurando condições dignas de trabalho e recursos didáticos adequados e suficientes; valorização profissional; critérios de admissão por concurso público; plano de cargos, carreiras e remuneração, garantindo os mesmos direitos e condições de igualdade com os demais professores da educação básica.

3. Priorizar, no processo de lotação, professores com formação inicial e específica na modalidade EJA, e criar mecanismos que possibilitem ao docente ser lotado em uma só escola e na mesma modalidade.

4. Estabelecer, em curto prazo, políticas de formação inicial e continuada em nível de graduação e pós-graduação voltadas a profissionais que atuam na EJA, com o concurso das universidades estaduais e federais, com hora de formação remunerada e equipes multidisciplinares nas escolas para atuar com educandos de EJA, admitindo-se o envolvimento de segmentos governamentais e não-governamentais, por meio de parcerias.

5. Implementar sistema de documentação escolar com registro de situações de aprendizagem dos educandos, promovendo formas de atendimento da educação profissional inclusiva na modalidade EJA e reconhecendo competências profissionais como conteúdos e saberes portados por jovens e adultos, de modo a alterar a forma de produzir currículo na escola.

6. Assegurar a adequação física das escolas bem como material didático-pedagógico que atenda necessidades educacionais especiais em parceria com setores especializados.

7. Exercer controle social e intensa fiscalização sobre a propaganda e propostas de instituições não-credenciadas de EJA que oferecem venda de serviços (cursos e exames supletivos) em tempos inaceitáveis para a conclusão de níveis de ensino e certificação de educandos, por seu caráter mercantil, incompatível com um direito humano e pelo desrespeito à cidadania, às quais cabe interpor ações de lesa-cidadão.

... quanto a concepções de EJA

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

... quanto à intersetorialidade

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

... quanto a dados na EJA

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

... quanto a financiamento

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

... quanto à formação de educadores

1. Incentivar, na formação de professores e na execução dos projetos didáticos, a discussão de formas alternativas de produção e utilização de alimentos e de manutenção da saúde.
2. Promover formação inicial e continuada de professores que contemple a discussão e experiências de educação ambiental, com ênfase na concepção de sociedade pautada no desenvolvimento sustentável.
3. Desenvolver e aprimorar processos educativos e culturais com professores indígenas, para que atuem como mediadores e articuladores de informações entre seu povo, a escola e a sociedade em geral.
4. Aperfeiçoar mecanismos de regulação e controle social sobre IES privadas nas quais, em geral, a formação de professores se desenvolve em faculdades isoladas e instituições superiores que não têm entre suas funções a pesquisa e a investigação sobre a escola, o ensino e a educação.

... quanto a currículo

1. Realizar estudos e discussão envolvendo diversos atores sobre conhecimentos e saberes produzidos por jovens e adultos em variados contextos não-formais ao longo da experiência de vida, a fim de que possam ser reconhecidos e validados nos sistemas públicos de ensino.
2. Organizar currículos adequados à especificidade dos educandos de EJA, que levem em conta a diversidade e realidades locais, rompendo: com práticas de aligeiramento dos conhecimentos, superando a visão compensatória dessas práticas; com a redução do tempo e do direito à educação; e favorecendo sua permanência no processo e a qualidade dessa educação.
3. Articular e associar no currículo e na ação pedagógica com educandos da EJA, perspectivas emergentes do mundo do trabalho — economia solidária, cooperativismo, mercado sucroalcooleiro —, estimulando iniciativas de geração de renda, trabalho e desenvolvimento da economia solidária, como alternativa forjada no meio social, em contraposição ao capitalismo.
4. Favorecer a ampliação do conceito de saúde, contemplando no currículo a questão da segurança alimentar e articulando o saber popular ao científico, fomentando a leitura crítica do modo como o binômio saúde/doença tem sido veiculado na mídia e proporcionando experiência permanente para a auto-educação.
5. Fortalecer relações solidárias familiares e/ou parentais, incentivando temas pertinentes na execução de projetos didáticos e na formação de professores.
6. Contemplar a história de assentamentos de trabalhadores rurais sem terra no currículo de EJA.
7. Implantar a Política Nacional de Educação Ambiental na EJA, por meio de ComVidas: Comunidade de Aprendizagem para a Qualidade de Vida, e com o apoio de Coletivos Educadores/Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola e Coletivos Jovens de Meio Ambiente, partindo de ações conjuntas do órgão gestor da EJA e o comitê gestor (MEC – MMA) da Política Nacional de Educação Ambiental.
8. Reafirmar a concepção de economia popular e solidária na organização de currículos de EJA, na perspectiva da formação humana e solidária, mais cooperativa e coletiva.

9. Reafirmar a necessidade de inclusão, no currículo, de temas que valorizem o respeito a fases da vida, compreendendo-as no âmbito de suas culturas específicas e buscando a superação de conflitos geracionais.

10. Estimular a inclusão, nos projetos político-pedagógicos de EJA, de princípios e valores para um futuro sustentável definidos em documentos, particularmente a Carta da Terra e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, com ênfase nos novos desafios que as mudanças climáticas trazem para a espécie humana e para toda a teia da vida.

11. Realizar estudos socioeconômicos sobre os educandos da EJA, a fim de implementar currículos com metodologias adequadas, tempos flexíveis e qualidade de ensino capaz de promover melhorias na vida dos cidadãos-educandos.

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

Recomendações aos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação

1. Acompanhar condições de oferta da EJA nas unidades escolares, públicas e privadas, visando a garantir a qualidade social da educação.

2. Estabelecer critérios para normatização e fiscalização da oferta de EJA.

3. Acompanhar e fiscalizar os números de educandos matriculados na EJA, declarados nos Censos Escolares.

4. Sustar o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), uma vez que este instrumento de avaliação e certificação não atende as especificidades da EJA.

5. Zelar pelo cumprimento da educação escolar bilíngüe e intercultural de povos indígenas (Art. 78, LDBEN), estimulando a ampliação da oferta.

6. Assumir a responsabilidade pelo monitoramento e avaliação de programas e projetos de EJA e de seus resultados, não só quantitativos, mas também qualitativos.

7. Fiscalizar, com rigidez, a oferta de cursos aligeirados e a distribuição de certificados sem efetividade e qualidade na oferta de cursos de EJA.

8. Levar em consideração em suas normatizações as especificidades da modalidade EJA previstas pela LDBEN, de modo a possibilitar currículos flexíveis e diferenciados; formas de avaliação adequadas à realidade dos educandos jovens e adultos; matrículas em qualquer tempo; alternativas de atendimento que complementem a exigência de frequência diária, face a tempos de trabalho que interferem na presença em sala de aula, assegurando condições para que o direito de todas as pessoas à educação seja exercido, não promovendo novas exclusões no sistema.

9. Exercer controle social e intensa fiscalização sobre a propaganda e propostas de instituições não-credenciadas de EJA que oferecem venda de serviços (cursos e exames supletivos) em tempos inaceitáveis para a conclusão de níveis de ensino e certificação de educandos, por seu caráter mercantil, incompatível com um direito humano e pelo desrespeito à cidadania, às quais cabe interpor ações de lesa-cidadão.

Recomendações às Instituições de Ensino Superior

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

Recomendações aos Fóruns de EJA

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

10. Fortalecer o caráter formativo das atividades desenvolvidas pelos Fóruns de EJA.
11. Pautar a discussão da certificação de educandos de EJA em eventos, seminários e encontros, estimulando que o Conselho Nacional de Educação aprove parecer que trate sobre a temática.

Recomendações às empresas

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

Brasília, maio 2008.



The image features a solid dark green background. In the upper-left corner, there is a complex arrangement of overlapping geometric shapes in various shades of green, including a large triangle and several smaller polygons. In the lower-right area, three thick, curved lines sweep upwards from the bottom edge towards the center. These lines are colored blue, yellow, and white from top to bottom, with the white line being the widest and most prominent. The word "Anexos" is centered in the upper half of the image in a white, serif typeface.

Anexos



Mapeamento da participação no Encontro Nacional Preparatório à VI CONFINTEA

1. Introdução

Em preparação à VI CONFINTEA, o Brasil realizou 27 Encontros Estaduais e Distrital, cinco Encontros Regionais e um Encontro Nacional. Os Encontros Preparatórios em todas as suas etapas buscaram:

☞ Consolidar a compreensão do conceito de educação e aprendizagens de jovens e adultos como um direito humano que se efetiva ao longo da vida e por diversos meios, expressando a idéia de que a juventude e a “adulterz” também são tempos de aprendizagem.

☞ Contribuir na construção de políticas estratégicas de implantação ou fortalecimento da modalidade de EJA na Educação Básica no Brasil, tendo como marco de referência a promulgação da Emenda Constitucional que instituiu o Fundo Nacional de Financiamento da Educação Básica (Fundeb) e garantiu recursos para o financiamento dessa modalidade, estabelecendo um novo patamar para qualificar e ampliar as oportunidades aos alunos da EJA.

☞ Fortalecer a política pública de EJA, por meio do diálogo com diferentes esferas da sociedade civil e do Estado, aprofundando a discussão das políticas em curso e a formulação de novas iniciativas na área educacional.

O Regimento dos Encontros, construído em diálogo com os representantes dos Fóruns de EJA e com a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, foi orientador dos processos de construção coletiva, que tiveram como fruto o Documento Nacional – *BRASIL – Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida*.

É importante destacar o papel dos Fóruns Estaduais de EJA, fundamentais na articulação, coordenação e construção das diferentes etapas do processo brasileiro preparatório à VI CONFINTEA.

2. Sobre os participantes

A dinâmica estabelecida para a participação no Encontro Nacional, conforme o seu Regimento, previa a eleição e homologação de um número máximo de 10 (dez) delegados por Estado e Distrito Federal, distribuídos da seguinte forma: um educador/professor de EJA, um aluno de EJA, um gestor municipal, um gestor estadual, cada um deles indicado por seus pares; o representante do Fórum de EJA Estadual e outros 05 (cinco) delegados eleitos em plenária. Dos 270 delegados dos estados/Distrito Federal previstos, compareceram 254, ou seja, 94% do total.

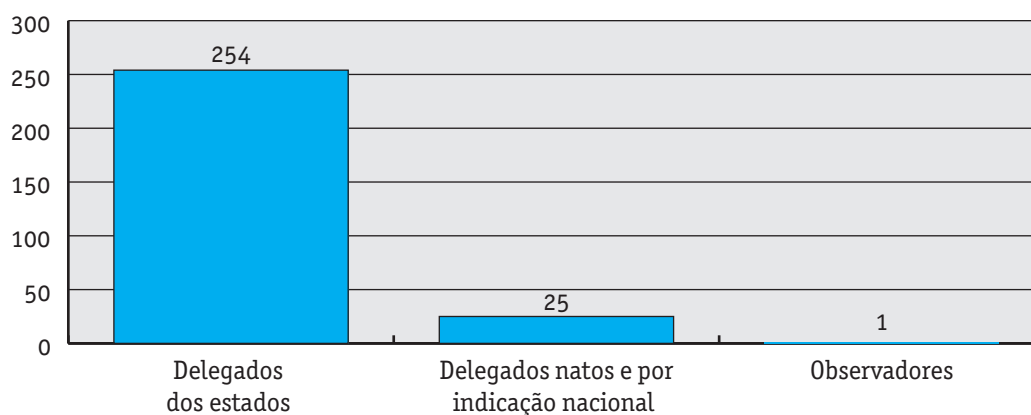
Além dos delegados eleitos nos Estados e Distrito Federal, participaram do Encontro, também conforme previsto em Regimento, delegados natos e delegados por indicação nacional. São eles respectivamente: 1) a Comissão Organizadora Nacional, composta pela Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) e por três representantes do MEC/SECAD; 2) um representante do Conselho Nacional de Educação; 3) o Grupo de Trabalho Intra – MEC preparatório à VI CONFINTTEA, o Grupo de Trabalho Interministerial preparatório à VI CONFINTTEA, 08 (oito) consultores que elaboraram o Documento Base Nacional, um representante da Comissão de Educação, Cultura e Esportes do Senado e um representante da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados.

O Regimento previu a participação, como observadores, de personalidades internacionais e representantes de Organismos Internacionais, interessados em acompanhar o desenvolvimento do Encontro.

Tabela 1 – Participantes do Encontro Nacional, segundo a categoria

Categoria	Total	%
Delegados dos Estados e Distrito Federal	254	90,7
Delegados natos e delegados por indicação nacional	25	9,0
Observadores	1	0,35
Total	280	100

Gráfico 1 – Participantes segundo a categoria

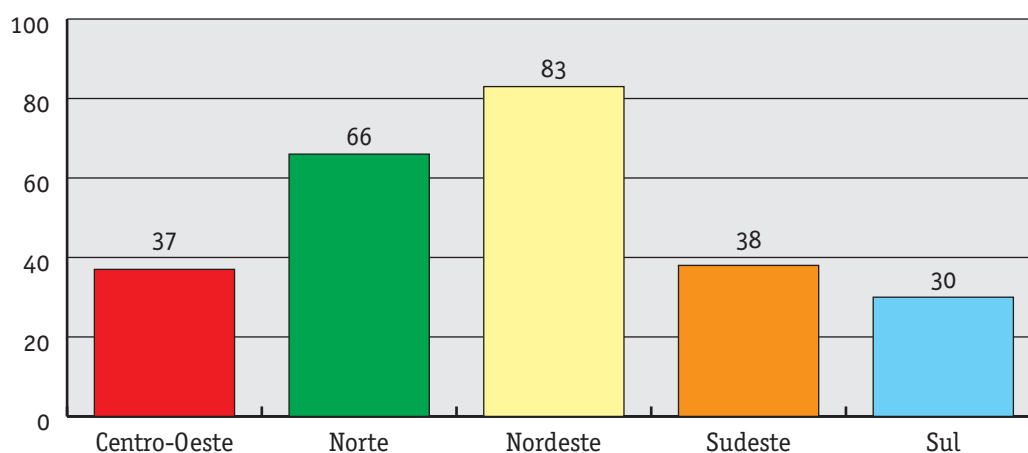


3. Sobre a região de origem dos participantes

Tabela 2 – Participantes dos Estados e Distrito Federal, segundo a região

Região	Nº de Delegados
Centro Oeste	37
Norte	66
Nordeste	83
Sudeste	38
Sul	30
Total	254

Gráfico 2 – Participantes por região



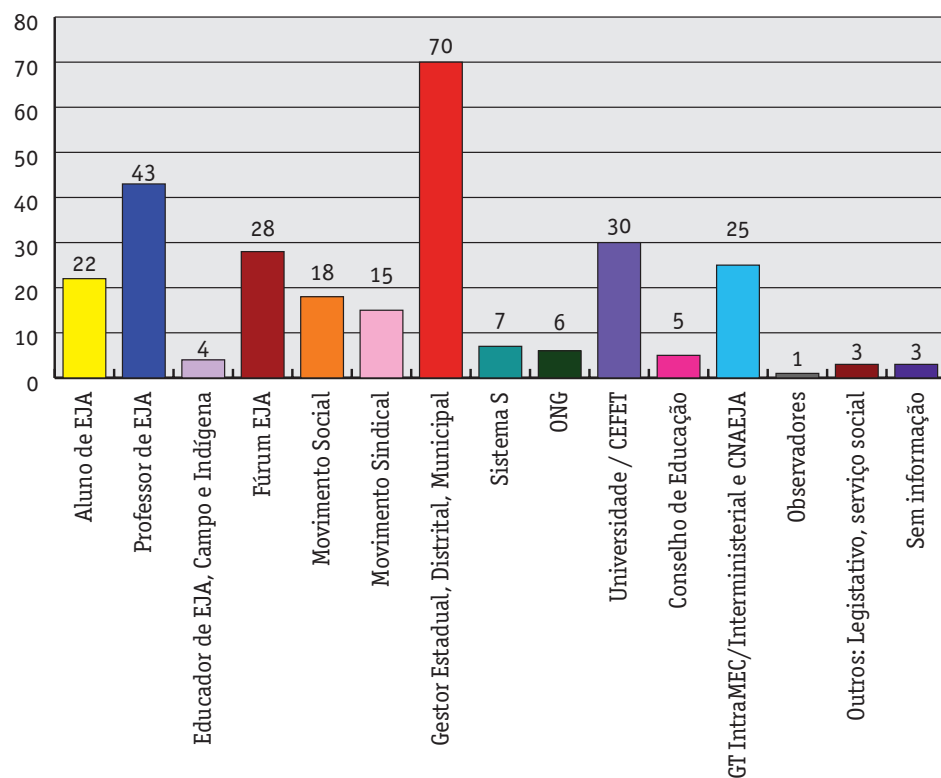
4. Sobre os segmentos a que pertenciam os participantes

A tabela a seguir mostra o número de participantes do Encontro Nacional, segundo o segmento ao qual declararam pertencer. Note-se que alguns dos participantes faziam parte de mais de um segmento. É o caso, por exemplo, do segmento Fórum de EJA que, dada as suas características, é composto por representantes de instituições governamentais e não-governamentais, movimentos sociais, sindicatos, universidades, educadores e educandos.

Tabela 3 – Participantes segundo segmento auto-declarado

Segmento	Nº Total
Aluno de EJA	22
Professor de EJA	43
Educador de EJA, Campo e Indígena	4
Fórum EJA	28
Movimento Social	18
Movimento Sindical	15
Gestor Estadual, Distrital, Municipal	70
Sistema S (segmento empresarial)	7
ONG	6
Universidade / CEFET	30
Conselho de Educação	5
Outros: Legislativo, Serviço Social	3
GT IntraMEC/Interministerial e CNAEJA	25
Observadores	1
Sem Informação	3

Gráfico 3 – Participantes por segmento



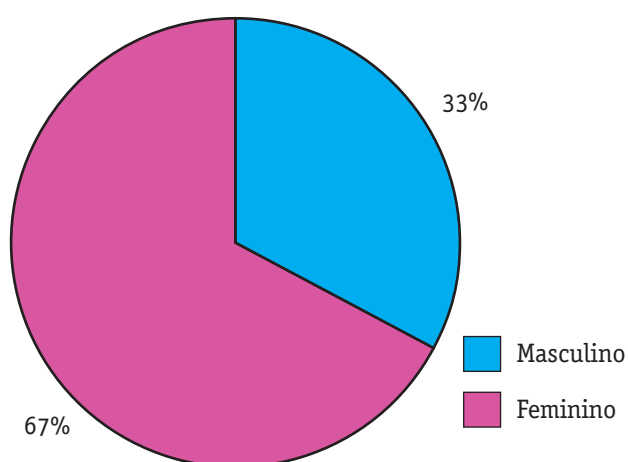
5. Sobre o gênero e faixa etária dos participantes

No Encontro Nacional 67% dos participantes eram mulheres e 33% homens. Entre os professores, assim como entre os alunos, a relação foi equilibrada, com participação de 50% para cada gênero. Os segmentos que apresentaram maiores diferenças, com predominância do feminino, foram as universidades e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) com, respectivamente, 83% e 74% de mulheres.

Tabela 4 – Participantes segundo o gênero

Gênero	Nº de Participantes
Masculino	92
Feminino	188
Total	280

Gráfico 4 – Gênero dos participantes

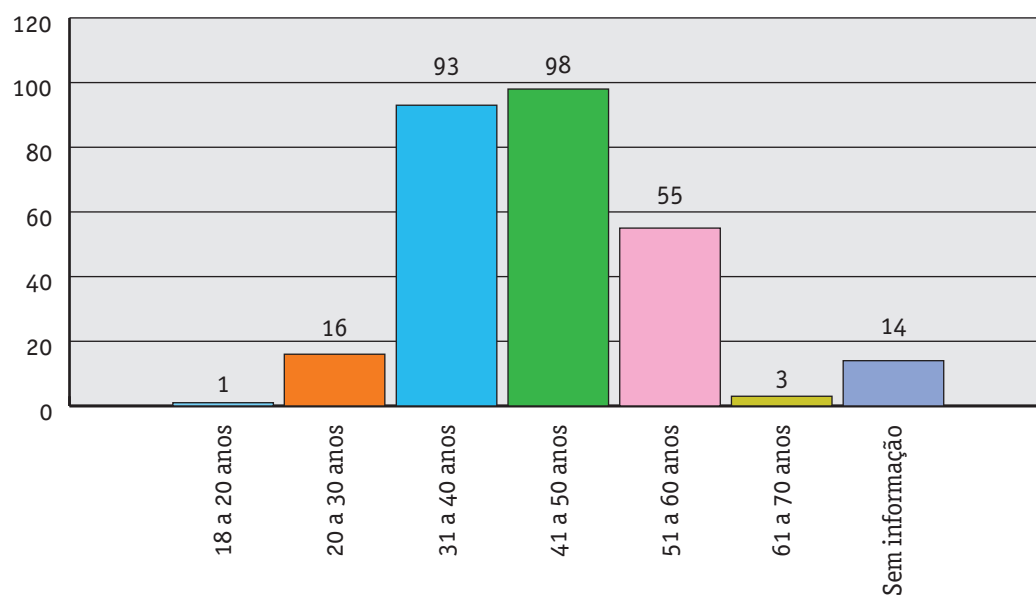


No que diz respeito à idade, a faixa etária predominante dos participantes foi de 41 a 50 anos (35%), seguida, respectivamente, pelas faixas etárias de 31 a 40 anos (33,2%) e 51 a 60 anos (19,6%). Entre os alunos, 77% se encontravam nestas mesmas faixas etárias, com predominância na faixa etária de 41 a 50 anos.

Tabela 5 – Participantes segundo a faixa etária

Faixa Etária	Participantes	%
18 a 20 anos	1	0,4
20 a 30 anos	16	5,7
31 a 40 anos	93	33,2
41 a 50 anos	98	35,0
51 a 60 anos	55	19,6
61 a 70 anos	3	1,1
Sem Informação	14	5,0
Total	280	100

Gráfico 5 – Faixa etária dos participantes



Regimento dos Encontros Preparatórios à VI CONFINTEA

Apresentação

O Brasil sediará a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) em maio de 2009.

A VI CONFINTEA será uma conferência intergovernamental convocada e coordenada pela UNESCO. Os processos preparatórios fornecerão plataformas para o diálogo sobre a educação de jovens e adultos dentro e por intermédio dos países na perspectiva das aprendizagens ao longo da vida.

O Brasil será o primeiro país do hemisfério sul a sediar uma Conferência de tamanha grandeza no campo da Educação de Jovens e Adultos – EJA. As cinco conferências anteriores foram realizadas em Helsingor (Dinamarca) em 1949, Montreal (Canadá) em 1960, Tóquio (Japão) em 1972, Paris (França) em 1985 e em Hamburgo (Alemanha) em 1997.

Em preparação à VI CONFINTEA, o Brasil realizará 27 (vinte e sete) Encontros Estaduais/Distrital, 05 (cinco) Encontros Regionais e 01 (um) Encontro Nacional. Os Encontros Preparatórios em todas as suas etapas buscarão:

- ☒ Consolidar a compreensão do conceito de educação e aprendizagens de jovens e adultos como um direito humano que se efetiva ao longo da vida, por diversos meios, e expressa a idéia de que a juventude e a adultez também são tempos de aprendizagem;

- ☒ Contribuir na construção de políticas estratégicas de implantação ou fortalecimento da modalidade de EJA na Educação Básica no Brasil, tendo como marco de referência a promulgação da Lei nº 11.494/2007 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb e garantiu recursos para o financiamento dessa modalidade, estabelecendo um novo patamar para qualificar e ampliar as oportunidades aos alunos(as) da EJA;

- ☒ Fortalecer a política pública de EJA, por meio do diálogo com diferentes esferas da sociedade civil e do Estado, aprofundando a discussão das políticas em curso e a formulação de novas iniciativas na área educacional.

Este regimento, construído em diálogo com os representantes dos Fóruns de EJA e com a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos CNAEJA, é orientador dos processos de construção coletiva a partir do *Documento Nacional, BRASIL – Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida*, dos Encontros Estaduais/Distrital, Regionais e Nacional Preparatórios à VI CONFINTEA.

Capítulo I – Dos Encontros Preparatórios à VI CONFINTEA

Seção I – Da Realização dos Encontros Preparatórios à VI CONFINTEA

Art. 1º. Os Encontros Preparatórios à VI CONFINTEA serão realizados em três etapas articuladas entre si, da seguinte forma:

I – Encontros Estaduais e Distrital, nas vinte e sete unidades da Federação, que ocorrerão durante o mês de março de 2008;

II – Encontros Regionais, nas cinco regiões geográficas do país, que ocorrerão durante o mês de abril de 2008;

III – Encontro Nacional que será realizado no mês de maio de 2008.

Art. 2º. Os Encontros Preparatórios articulam-se aos objetivos da VI CONFINTEA, definidos pela UNESCO, quanto:

I – ao reconhecimento da EJA como um elemento importante e fator que contribui com as aprendizagens ao longo da vida, onde a alfabetização constitui o alicerce;

II – ao papel crucial da EJA para a realização das atuais agendas de educação e desenvolvimento internacionais: Educação Para Todos – EPT; Metas de Desenvolvimento do Milênio – MDMs; Década das Nações Unidas para a Alfabetização – UNLD; Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento – LIFE; Compromisso Educação para Todos, firmado na Conferência Internacional de Hamburgo (1997); as metas para alfabetização de adultos, especialmente para mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos, bem como o compromisso de eliminar disparidades de gênero na educação firmados no Fórum Mundial de Dakar (2000).

Art. 3º. Os Encontros Preparatórios articulam-se também com:

I – o Plano Nacional de Educação – PNE que reconhece como prioridades a garantia do ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram; a erradicação do analfabetismo; e a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino, assim como o Plano de Desenvolvimento da Educação, que reitera o PNE, afirmando que a alfabetização de jovens e adultos receberá atenção especial do Governo Federal.

II – os compromissos do Brasil no Plano Ibero – americano de Alfabetização e Educação Básica de Pessoas Jovens e Adultas – 2007 a 2015 –, firmado a partir da Declaração da XV Conferência Ibero – americana de Chefes de Estado e de Governo, em Salamanca/ 2005, por iniciativa da Organização dos Estados Iberoamericanos – OEI;

III – o Plano Estratégico de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos nos países de língua portuguesa, elaborado na I Oficina de Cooperação Sul – Sul em Brasília/2006, revisado e redimensionado na II Oficina na Bahia/2008, nos marcos da EPT e da UNLD;

IV – o Encontro Regional Latino – americano de Educação nas prisões e a Rede Latino – americana de Educação nas Prisões – REDLECE na qual o Brasil atua como interlocutor regional para o diálogo e a reflexão sobre as políticas de Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade;

V – a comemoração dos 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, com o Programa Nacional de Direitos Humanos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, O Programa *Brasil sem Homofobia* e a importância de se promover o pluralismo e assegurar o respeito à diversidade sociocultural, étnicoracial, etária, de gênero, de orientação afetivo – sexual e às pessoas com necessidades educacionais especiais associadas à deficiência;

VI – a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho que versa sobre os direitos dos povos indígenas e tribais e a responsabilidade de desenvolver ações coordenadas e sistemáticas com vistas a proteger os direitos desses povos;

VII – o Ano Internacional dos Idiomas – 2008, proclamado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, dentro do entendimento de que os idiomas e suas complexas incidências sobre a identidade, a comunicação, a integração, a educação e o desenvolvimento são tópicos de importância estratégica para as pessoas e o planeta.

VIII – a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) que busca a integração de valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos do ensino para encorajar mudanças no comportamento e permitir a formação de uma sociedade mais sustentável e mais justa.

IX – o Projeto de Educação para América Latina e o Caribe (PRELAC) 2002 – 2017 de caráter regional concebido para cumprir os objetivos de Educação para Todos e para e impulsionar mudanças substanciais nas políticas e práticas de educação mediante a transformação dos paradigmas vigentes.

X – a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata realizada em Durban – África do Sul em 2001.

Seção II – Dos objetivos dos Encontros Preparatórios à VI CONFITEA

Art. 4º. Os Encontros Preparatórios à VI CONFITEA têm por objetivos:

I – Compreender a Educação de Jovens e Adultos como direito de aprender ao longo da vida, e não apenas de escolarizar – se;

II – Enfatizar o papel crucial da educação e aprendizagens de jovens e adultos para a realização das atuais agendas de educação e desenvolvimento nacional;

III – Construir um quadro diagnóstico de referência sobre os desafios a serem enfrentados na Educação de Jovens e Adultos e que orientarão as políticas públicas de Estado;

IV – Compreender a diversidade dos sujeitos da EJA e suas relações no espaço e tempo, tensionando e enfrentando as desigualdades a eles e a elas impostas;

V – Refletir e propor estratégias didático – pedagógicas para a EJA, considerando os diferentes sujeitos, tempos e espaços;

VI – Reconhecer a intersectorialidade da EJA, construindo diálogos com os campos do trabalho, da economia solidária, da saúde, da cultura, do desenvolvimento socialmente sustentável, da comunicação, dentre outros;

VII – Reconhecer os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos como interlocutores na construção de políticas públicas nos Estados e no Distrito Federal;

VIII – Promover a construção da especificidade da EJA no Sistema Nacional de Educação, como consequência de um regime de colaboração entre os entes federados e na relação com a sociedade civil organizada, capaz de garantir o acesso, a permanência e a qualidade na educação de jovens e adultos;

IX – Construir estratégias para o enfrentamento dos desafios relacionados à gestão e ao financiamento da EJA;

X – Construir o *Documento Nacional, BRASIL – Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida*, para a VI CONFINTEA.

Seção III – Do Temário dos Encontros Preparatórios à VI CONFINTEA

Art. 5º. Os Encontros Preparatórios à VI CONFINTEA terão como tema geral *BRASIL – Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida* que será discutido a partir do Documento Base Nacional contendo diagnóstico, desafios e recomendações relativas à EJA no Brasil, tendo como referência quatro eixos temáticos:

I – Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos;

II – Estratégias didático – pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos;

III – Intersetorialidade da Educação de Jovens e Adultos;

IV – Educação de Jovens e Adultos no Sistema Nacional de Educação: gestão, recursos e financiamento.

Seção IV – Do Caráter dos Encontros Preparatórios

Art. 6º. Os Encontros Preparatórios assumem caráter estratégico municipal, estadual/distrital, Regional e Nacional para a consolidação de políticas públicas de Estado que contemplem a especificidade da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Nacional de Educação no Brasil.

Capítulo II – Dos Encontros Estaduais e Distrital Preparatórios

Seção I – Da Estrutura e Organização dos Encontros Estaduais e Distrital Preparatórios

Art. 7º. Os 27 Encontros Estaduais e Distrital serão realizados durante o mês de março de 2008, conforme datas a serem definidas nos Estados e no Distrito Federal e publicadas no sítio do MEC (www.mec.gov.br).

Art. 8º. Os Encontros Estaduais e Distrital serão organizados e coordenados pelas secretarias estaduais e distrital de educação e pelos fóruns estaduais e distrital de EJA.

Parágrafo único – As secretarias estaduais/distrital de educação e os fóruns estaduais/distrital de EJA, de cada Estado e do Distrito Federal constituirão *Comissões Organizadoras Estaduais/Distrital, uma em cada Estado e no Distrito Federal*, que terão como referência, nas suas composições, representantes dos diversos segmentos que atuam na EJA: Secretaria Estadual e Distrital de Educação; Fórum de EJA; UNDIME; UNCME; Instituições de Ensino Superior – IES; Conselho Estadual/Distrital de Educação; Conselhos

Municipais de Educação; Comissão de Educação da Assembléia Legislativa/Distrital; movimentos sociais; movimentos sindicais; educadores(as)/professores(as); alunos(as) de EJA; educação do campo; educação profissional; Sistema S; ONG; e outros.

Art. 9º. Compete a cada *Comissão Organizadora Estadual e Distrital*:

- I – Coordenar e promover a realização dos Encontros Estaduais e Distrital;
- II – Mobilizar a sociedade civil e o poder público, no âmbito de sua atuação no Estado e nos municípios, para participarem do Encontro Estadual e Distrital;
- III – Definir o número de participantes do Encontro Estadual e Distrital;
- IV – Viabilizar a infra – estrutura necessária à realização da etapa estadual e Distrital;
- V – Deliberar sobre todas as questões referentes à etapa Estadual/Distrital que não estejam previstas neste Regimento;
- VI – Constituir uma Comissão de Sistematização do Relatório do Encontro Estadual/Distrital composta por, no mínimo, dois membros;
- VII – Acompanhar o processo de sistematização dos Relatórios dos Encontros Estaduais/Distrital e garantir o seu envio, até o dia 07 de abril de 2008, à *Comissão Organizadora Regional*, conforme previsto no Art.22, com cópia à *Comissão Organizadora Nacional*, conforme previsto no Art. 40 deste Regimento;
- VIII – Encaminhar à Comissão Organizadora Regional de sua Região, com cópia à Comissão Organizadora Nacional, as inscrições (anexo I) dos(as) 10 delegados(as) e seus(suas) respectivos(as) suplentes eleitos(as) e homologados(as) no Encontro Estadual e Distrital até o dia 07 de abril de 2008;
- IX – Credenciar um de seus membros, através do endereço confinteanacional@mec.gov.br, para receber a senha de acesso ao formulário eletrônico de inscrição dos(as) delegados(as) ao Encontro Regional.

Seção II – Da Programação e Dinâmica dos Encontros Estaduais e Distrital Preparatórios

Art. 10º. A programação dos Encontros Estaduais e Distrital deverá ser organizada a partir do tema geral *BRASIL – Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida* e contemplará a discussão dos quatro eixos temáticos:

- I – Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos;
- II – Estratégias didático-pedagógicas para a EJA;
- III – Intersetorialidade da EJA
- IV – Educação de Jovens e Adultos no Sistema Nacional de Educação: gestão, recursos e financiamento.

Art. 11º. Os Encontros Estaduais e Distrital serão realizados com a seguinte dinâmica:

- I – apresentação da VI CONFINTEA e seus objetivos;
- II – leitura do Regimento;
- III – exposição do diagnóstico da EJA de cada Estado e Distrito Federal, pelas equipes estaduais/distrital participantes das Oficinas Regionais de Formação em Organização e Análise de Dados para o Diagnóstico da EJA, durante o mês de fevereiro de 2008;
- IV – grupos de trabalho, por eixo temático, para debate do diagnóstico estadual/distrital, discussão do *Documento Base Nacional* e elaboração de recomendações;

V – plenária, instância máxima, para deliberação das propostas oriundas dos grupos de trabalho e eleição/homologação de delegados(as) titulares e suplentes.

Seção III – Da Participação nos Encontros Estaduais e Distrital Preparatórios

Art. 12º. A participação nos Encontros Estaduais e Distrital será aberta a todos os envolvidos com a EJA nos segmentos: governamental, fóruns de EJA Estadual/Distrital, alunos(as) de EJA, educadores(as)/professores(as) de EJA, movimentos sociais, movimentos sindicais, Instituições de Ensino Superior – IES, educação profissional, sistema “S” e ONGs com direito a voz e voto.

Art. 13º. Poderão participar dos Encontros Estaduais/Distrital, na condição de observadores, a critério da *Comissão Organizadora Estadual/Distrital*, representantes do MEC, personalidades internacionais e representantes de Organismos Internacionais, interessados em acompanhar o desenvolvimento do Encontro, com direito a voz.

Art. 14º. Os participantes com deficiência deverão registrar na ficha de inscrição o tipo de acessibilidade que necessitam.

Seção IV – Da Composição da Delegação para os Encontros Regionais Preparatórios

Art. 15º. Nos Encontros Estaduais/Distrital serão eleitos(as) e homologados(as) o número máximo de 10 (dez) delegados(as) e seus(suas) respectivos(as) suplentes ao Encontro Regional.

§ 1º. A plenária homologará os(as) delegados(as):

I – Um(a) educador(a)/professor(a) de EJA – indicado(a) por seus pares;

II – Um(a) aluno(a) de EJA – indicado(a) por seus pares;

III – Um(a) gestor(a) municipal – indicado(a) por seus pares;

IV – Um(a) gestor(a) estadual – indicado(a) por seus pares;

V – O(a) representante do Fórum de EJA Estadual;

VI – Outros 05 (cinco) delegados(as) eleitos(as) em plenária.

§ 2º. Na ausência de indicação de delegados(as) dos segmentos a que se referem os incisos I, II, III, IV do parágrafo anterior, amplia-se o número de delegados(as) a serem eleitos(as) em plenária.

§ 3º. Recomenda-se que na composição da representação de cada Estado/Distrito Federal sejam consideradas as diversidades de gênero, étnico-racial, etária e de populações do campo.

§ 4º. Serão eleitos(as) ou homologados(as) para os Encontros Regionais e Nacional somente os(as) delegados(as) presentes nos Encontros Estaduais/Distrital.

§ 5º. Os(as) 10 (dez) delegados(as) de cada Estado/Distrito Federal participarão tanto do Encontro Regional quanto do Encontro Nacional.

Seção V – Da Metodologia dos Encontros Estaduais e Distrital Preparatórios

Art. 16º. O diagnóstico estadual/distrital apresentado em plenária será discutido nos grupos de trabalho para identificar as demandas dos diferentes sujeitos por alfabetização e EJA, as debilidades dos dados informacionais e as estratégias para a implantação e/ou fortalecimento da Alfabetização e da EJA no Estado/Distrito Federal.

Art. 17º. O *Documento Base Nacional* será discutido nos grupos de trabalho, a partir dos quatro eixos temáticos, conforme Art. 5º deste Regimento.

Parágrafo único – As contribuições consensuais ou majoritárias dos grupos ao *Documento Base Nacional* deverão ser encaminhadas à plenária, por escrito, indicando o parágrafo a que se referem. Estas contribuições poderão ocorrer na forma de:

- I – Supressão de texto, expressões ou palavras;
- II – Agrupamento de texto ou idéias;
- III – Acréscimo de palavra(s) ou expressão(ões);
- IV – Proposição de novo texto.

Art. 18º. As propostas de *Recomendações*, consensuais ou majoritárias, dos grupos de trabalho serão encaminhadas para deliberação da plenária.

Art. 19º. A plenária é a instância máxima de deliberação das propostas do Encontro. Serão consideradas aprovadas as propostas que, submetidas à apreciação da plenária, forem consensuais ou majoritárias.

Art. 20º. O relatório final do Encontro Estadual/Distrital deve conter as propostas consensuais ou majoritárias aprovadas em plenária referentes:

- I – às análises do diagnóstico estadual/Distrital da EJA;
- II – ao *Documento Base Nacional*;
- III – às *Recomendações*;

Art. 21º. A *Comissão de Sistematização* consolidará o Relatório do Encontro Estadual/Distrital, em formato Rich Text (rtf).

Art. 22º. As Comissões Organizadoras dos Encontros Estaduais/Distrital encaminharão seus relatórios, até o dia 07 de abril de 2008, para a *Comissão Organizadora Regional*, com cópia para a *Comissão Organizadora Nacional* pelo endereço eletrônico confinteanacional@mec.gov.br.

Capítulo III – Dos Encontros Regionais Preparatórios

Seção I – Da Estrutura e Organização dos Encontros Regionais Preparatórios

Art. 23º. Os cinco Encontros Regionais serão realizados durante o mês de abril de 2008, em datas a serem publicadas no sítio do MEC (www.mec.gov.br) nos seguintes Estados:

- I – Região Sul: Florianópolis/SC;
- II – Região Sudeste: Belo Horizonte/MG;
- III – Região Nordeste: Salvador/BA;
- IV – Região Norte: Manaus/AM;
- V – Região Centro Oeste: Cuiabá/MT.

Art. 24º. Cada Encontro Regional será organizado e coordenado por uma *Comissão Organizadora Regional* composta por:

- I – Um(a) representante do MEC;
- II – Dois(duas) representantes do Fórum Estadual de EJA, do Estado sede do Encontro Regional;
- III – Dois(duas) representantes da Secretaria Estadual de Educação do Estado sede do Encontro Regional.

Art. 25°. Compete a cada *Comissão Organizadora Regional*:

- I – Coordenar e promover a realização dos Encontros Regionais;
- II – Viabilizar a infra-estrutura necessária à realização da etapa regional;
- III – Deliberar, com a supervisão da *Comissão Organizadora Nacional*, prevista no Art. 40 deste Regimento, sobre todas as questões referentes à etapa regional que não estejam previstas neste Regimento;
- IV – Constituir uma Comissão de Sistematização do Relatório do Encontro Regional composta por, no mínimo, dois membros;
- V – Acompanhar o processo de sistematização do Relatório do Encontro Regional e garantir o envio à *Comissão Organizadora Nacional* até 07 de maio de 2008.

Seção II – Da Programação e Dinâmica dos Encontros Regionais Preparatórios

Art. 26°. A programação de cada Encontro Regional deverá ser organizada a partir do tema geral *BRASIL – Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida* que contemplará a discussão dos quatro eixos temáticos:

- I – Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos;
- II – Estratégias didático-pedagógicas para a EJA;
- III – Intersetorialidade da EJA.
- IV – Educação de Jovens e Adultos no Sistema Nacional de Educação: gestão, recursos e financiamento.

Art. 27°. Cada Encontro Regional será realizado com a seguinte dinâmica:

- I – abertura;
- II – leitura do Regimento;
- III – exposição de síntese do diagnóstico da EJA regional;
- IV – grupos de trabalho, por eixo temático, para discussão das deliberações consensuais ou majoritárias dos Encontros Estaduais/Distritais sobre o *Documento Base Nacional* e a elaboração de recomendações;
- V – plenária, instância máxima, para deliberação sobre as propostas consensuais ou majoritárias oriundas dos grupos de trabalho e que farão parte do Relatório do Encontro Regional.

Seção III – Da Participação nos Encontros Regionais Preparatórios

Art. 28°. Participarão de cada Encontro Regional os(as) 10 (dez) delegados(as) eleitos(as) e homologados(as) nos Estados/Distrito Federal da respectiva região.

Art. 29°. Poderão participar dos Encontros Regionais Preparatórios, na condição de observadores, a critério da *Comissão Organizadora Regional*, representantes do MEC e de outros ministérios, personalidades

internacionais e representantes de Organismos Internacionais, interessados em acompanhar o desenvolvimento do Encontro, com direito a voz.

Parágrafo único – A substituição de delegados(as) inscritos(as) por suplentes deverá ocorrer com apresentação de documento que comprove a ciência do(a) delegado(a) titular, até 3 dias antes do Encontro, junto à *Comissão Organizadora Regional*.

Seção IV – Da Metodologia dos Encontros Regionais Preparatórios

Art. 30º. A síntese do diagnóstico regional da EJA será apresentada no início dos trabalhos do Encontro.

Art. 31º. As deliberações de cada Encontro Regional sobre o *Documento Base Nacional* serão discutidas nos grupos de trabalho a partir dos quatro eixos temáticos, conforme Art. 26 deste Regimento.

Parágrafo único – As contribuições consensuais ou majoritárias dos grupos ao *Documento Base Nacional* deverão ser encaminhadas à plenária, por escrito, indicando o parágrafo a que se referem. Estas contribuições poderão ocorrer na forma de:

- I – Supressão de texto, expressões ou palavras;
- II – Agrupamento de texto ou idéias;
- III – Acréscimo de palavra(s) ou expressão(ões);
- IV – Proposição de novo texto.

Art. 32º. As propostas de *Recomendações*, consensuais ou majoritárias, dos grupos de trabalho serão encaminhadas para deliberação da plenária.

Art. 33º. A plenária é a instância máxima de deliberação das propostas do Encontro. Serão consideradas aprovadas as propostas que, submetidas à apreciação da plenária, forem consensuais ou majoritárias.

Art. 34º. O relatório final do Encontro Regional deve conter as propostas consensuais ou majoritárias aprovadas em plenária referentes:

- I – à síntese do diagnóstico regional da EJA;
- II – ao *Documento Base Nacional*;
- III – às *Recomendações*;

Art. 35º. Cada *Comissão de Sistematização* consolidará o Relatório do Encontro Regional, em formato *Rich Text (rtf)*.

Art. 36º. Todas as Comissões Organizadoras dos Encontros Regionais encaminharão os seus relatórios, até o dia 07 de maio de 2008, para a *Comissão Organizadora Nacional* pelo endereço eletrônico confinteanacional@mec.gov.br.

Seção V – Da composição da Delegação para o Encontro Nacional Preparatório

Art. 37º. Participarão como delegados(as) ao Encontro Nacional os(as) 10 (dez) delegados(as) presentes nos Encontros Regionais.

Capítulo IV – Do Encontro Nacional

Seção I – Da Estrutura e Organização do Encontro Nacional Preparatório

Art. 38º. O Encontro Nacional Preparatório à VI CONFINTEA será realizado no mês de maio de 2008 em data e local a serem publicados no sítio do MEC www.mec.gov.br.

Art. 39º. O Encontro Nacional será organizado e coordenado pela *Comissão Organizadora Nacional*, composta pela Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA e por três representantes do MEC/SECAD.

Parágrafo único – A CNAEJA é composta pelos seguintes segmentos/ instituições/ entidades: Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME; UNESCO; Fóruns de EJA; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade SECAD/MEC; Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE; Universidades: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura CONTAG; Movimentos com Experiência em EJA: MOVA BRASIL; Segmento Indígena: Conselho de Professores Indígenas do Amazonas – COPIAM; Segmento Étnico-racial: Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário – IBEAC; Segmento Juventude: União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES; Educação Ambiental; ONGs com experiência em EJA: Ação Educativa.

Art. 40º. Compete à *Comissão Organizadora Nacional*:

- I – Aprovar o Regimento para o Encontro Nacional e para as suas etapas estaduais/distrital e regionais;
- II – Apreciar o *Documento Base Nacional* para o Encontro Nacional e suas etapas estaduais/distrital e regionais;
- III – Promover e coordenar o Encontro Nacional;
- IV – Acompanhar a viabilização de infra-estrutura necessária à realização do Encontro Nacional;
- V – Constituir uma Comissão de Sistematização do Relatório do Encontro Nacional composta por, no mínimo, dois membros;
- VI – Acompanhar o processo de sistematização do relatório da etapa nacional;
- VII – Deliberar sobre todas as questões referentes ao Encontro Nacional que não estejam previstas neste Regimento.

Parágrafo único – A *Comissão Organizadora Nacional* poderá estabelecer subcomissões para o atendimento de atribuições, considerando o alcance dos objetivos e os prazos previstos.

Seção II – Da Programação e Dinâmica do Encontro Nacional

Art. 41º. A programação do Encontro Nacional deverá ser organizada a partir do tema geral *BRASIL – Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida* e contemplará a discussão dos quatro eixos temáticos:

- I – Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos;
- II – Estratégias didático-pedagógicas para a EJA;

III – Intersetorialidade da EJA;

IV – Educação de Jovens e Adultos no Sistema Nacional de Educação: gestão, recursos e financiamento.

Art. 42º. O Encontro Nacional será realizado com a seguinte dinâmica:

I – abertura;

II – apresentação da VI CONFINTEA, seus objetivos e sua organização;

III – exposição sobre temas do *Documento Base Nacional*;

IV – grupos de trabalho, por eixo temático, para discussão das deliberações dos Encontros Regionais sobre o *Documento Base Nacional* e elaboração de recomendações;

V – plenária, instância máxima, para deliberação sobre as propostas consensuais ou majoritárias oriundas dos grupos de trabalho e que farão parte do Relatório do Encontro Nacional.

Seção III – Da Composição e Participação no Encontro Nacional

Art. 43º. Os participantes no Encontro Nacional estarão distribuídos em quatro categorias:

I – delegados(as) eleitos(as) e homologados(as) nos Estados/Distrito Federal, com direito à voz e voto;

II – delegados(as) natos(as), com direito à voz e voto;

III – delegados(as) por indicação nacional, com direito à voz e voto;

IV – observadores(as), com direito à voz.

§ 1º. Serão considerados(as) delegados(as) natos(as) ao Encontro Nacional os membros titulares da *Comissão Organizadora Nacional*.

§ 2º. Serão delegados(as), por indicação nacional, ao Encontro Nacional: um(a) representante do Conselho Nacional de Educação; o Grupo de Trabalho Intra – MEC preparatório à VI CONFINTEA (Portaria nº 1280, de 28 de dezembro de 2007, publicada no DOU em 31 de dezembro de 2007); o Grupo de Trabalho Interministerial Preparatório à VI CONFINTEA; os 08 (oito) consultores que elaboraram o *Documento Base Nacional*; um(a) representante da Comissão de Educação, Cultura e Esportes do Senado; e um(a) representante da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados.

§ 3º. Serão observadores(as) ao Encontro Nacional, a critério da *Comissão Organizadora Nacional*, personalidades internacionais e representantes de Organismos Internacionais, interessados(as) em acompanhar o desenvolvimento do Encontro.

Seção IV – Da Metodologia do Encontro Nacional

Art. 44º. As deliberações dos Encontros Regionais sobre o *Documento Base Nacional* serão discutidas nos grupos de trabalho a partir dos quatro eixos temáticos, conforme Art. 41 deste Regimento.

Parágrafo único – As contribuições consensuais ou majoritárias dos grupos ao *Documento Base Nacional* deverão ser encaminhadas à plenária, por escrito, indicando o parágrafo a que se referem. Estas contribuições poderão ocorrer na forma de:

I – Supressão de texto, expressões ou palavras;

II – Agrupamento de texto ou idéias;

III – Acréscimo de palavra(s) ou expressão(ões);

IV – Proposições de novo texto.

Art. 45º. As propostas de *Recomendações*, consensuais ou majoritárias, dos grupos de trabalho serão encaminhadas para deliberação da plenária.

Art. 46º. A plenária é a instância máxima de deliberação das propostas do Encontro. Serão consideradas aprovadas as propostas que, submetidas à apreciação da plenária, forem consensuais ou majoritárias.

Art. 47º. O relatório final do Encontro Nacional deve conter as propostas consensuais ou majoritárias aprovadas em plenária referentes:

I – ao *Documento Base Nacional*;

II – às *Recomendações*;

Art. 48º. A *Comissão de Sistematização* consolidará o Relatório do Encontro Nacional, em formato *Rich Text (rtf)*.

Seção V – Do Credenciamento

Art. 49º. O credenciamento de delegados(as) ao Encontro Nacional deverá ser feito junto à estrutura instalada no local do evento.

Parágrafo único – A substituição de delegados(as) inscritos(as) por suplentes deverá ocorrer com apresentação de documento que comprove a ciência do(a) delegado(a) titular, até 3 dias antes do Encontro, junto à *Comissão Organizadora Nacional*.

Seção VI – Dos Recursos Financeiros

Art. 50º. As despesas com a organização e a realização do Encontro Nacional correrão à conta do Ministério da Educação em parceria com as diversas entidades dos Estados.

Capítulo V – Da Participação na Conferência Regional Latino-americana Preparatória à VI CONFINTEA

Art. 51º. A definição do número de delegados(as) e suplentes à Conferência Regional Latino-americana Preparatória à VI CONFINTEA, que ocorrerá em setembro de 2008, no México, está condicionada aos critérios da UNESCO e da infra-estrutura do país sede desta Conferência.

Capítulo VI – Das Disposições Gerais

Art. 52º. Recomenda-se que os Encontros, em todas as suas etapas, levem em conta a sustentabilidade ambiental privilegiando, na organização dos eventos, opções socioambientalmente orientadas como, por exemplo, redução do uso de materiais descartáveis, preferência a materiais reciclados ou de baixo impacto socioambiental, bem como à produção local na confecção de material de apoio e outros bens que serão disponibilizados durante os Encontros.

Art. 53º. Os casos omissos neste Regimento serão resolvidos pelas Comissões Organizadoras dos Encontros Nacional, Regionais e Estaduais/Distrital.

Desenvolvimento e situação atual da Educação de Jovens e Adultos

Informe Nacional do BRASIL

1 – Visão de conjunto da situação do país

Ocupando um território de 8,5 milhões de km², o Brasil chega a 2006 com 187,2 milhões de habitantes, dos quais 83% residem em zonas urbanas e 17% em zonas rurais. Caracterizada pela diversidade étnico-racial, essa população é composta por 49,7% brancos, 49,5% negros (42,6% que se declaram pardos e 6,9% que se declaram pretos), 0,5% amarelos e 0,3% indígenas. A minoria indígena congrega 227 povos, que falam cerca de 180 línguas.

No período que nos separa da última Confintea, aumentou a participação dos adultos no conjunto da população. Assim é que, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 1996 a 2006, a população acima de 14 anos cresceu em 5,5 pontos percentuais e na faixa acima de 24 anos esse crescimento foi de 7 pontos percentuais. Este fato confirma a crescente necessidade de ampliar as oportunidades de educação e aprendizagem ao longo de toda a vida.

Do ponto de vista dos indicadores econômicos e sociais, o país apresentou uma melhora significativa no período. De 1996 a 2006, houve um crescimento real do PIB *per capita* de 11,2% e o salário mínimo aumentou 61%, também em termo reais. Na mesma direção, em 2007, o país foi classificado pelo PNUD entre os países com IDH alto 0,8, enquanto em 1987 este índice era de 0,73 (PNUD, 2007). No período também houve uma redução significativa da taxa de desemprego e uma pequena melhora na distribuição de renda, com uma queda de 5,5% no Coeficiente de Gini⁵, entre 1996 e 2006 (Ipeadata).

5 O Coeficiente de Gini é um indicador que mede a desigualdade na distribuição de renda. Ele varia entre 0 e 1, sendo que 0 corresponde à completa igualdade de renda (todas as pessoas com a mesma renda), e 1 corresponde à completa desigualdade (toda a renda concentrada em apenas uma pessoa).

Não obstante estes inegáveis avanços, o país ainda precisa avançar muito nestes indicadores. Em termos de IDH, na América Latina e Caribe, Argentina, Chile, Uruguai, Costa Rica, Cuba e México, apresentam situação melhor que o Brasil. Quanto à desigualdade de renda, e considerando a mesma região, o país só apresenta uma situação melhor àquela do Paraguai, Colômbia, Haiti e Bolívia (PNUD, 2006).

Apesar do Brasil ser a oitava maior economia do mundo, a extrema desigualdade de renda que ainda caracteriza o país faz com que persistam problemas de exclusão social concomitantes ao crescimento econômico. Assim é que os dados da PNAD revelam que, em 2006, brancos ganhavam em média 40% mais que os pretos e pardos com a mesma escolaridade. Enquanto a participação dos brancos era de 26% no grupo dos 10% mais pobres, os pardos e negros respondiam por 73%. Já entre os 1% mais ricos, os pardos e negros representavam pouco mais de 12%, enquanto os brancos representavam quase 86%. Metade das famílias brasileiras vivia, em 2006, com uma renda familiar *per capita* inferior a R\$ 350. Entre as famílias situadas nos segmentos dos 40% mais pobres o valor médio era um pouco inferior a ½ salário mínimo (R\$ 147,00). Do ponto de vista regional, enquanto 70% das famílias na Região Nordeste viviam com um rendimento médio *per capita* de até ¾ do salário mínimo, no Sudeste este índice era de 54%. Do ponto de vista do gênero, enquanto 31% das famílias nas quais a mulher era a pessoa de referência viviam com rendimento mensal de até ½ salário mínimo *per capita*, nas famílias em que a referência era masculina este índice era de 27%. Do ponto de vista da renda, os dados da PNAD indicam também que, em geral, as mulheres recebem cerca de 70% do rendimento obtido pelos homens.

A situação educacional

O país no período apresentou também avanços significativos em alguns indicadores educacionais, entretanto, chega ao século XXI com importantes déficits a serem superados. Em 2006, o IBGE registrava a cifra de 14,4 milhões de brasileiros analfabetos com 15 anos ou mais de idade. Ainda que os dados mostrem que houve uma redução das taxas de analfabetismo em todas as regiões do país, persiste, contudo, uma grande variação entre elas: o Nordeste, em pior situação, com uma taxa de 21,9% em 2006, seguido pelo Norte (11,5%), Centro-Oeste (8,9%), Sudeste (6,5%) e Sul (5,9%). Em termos absolutos, a região Nordeste tem o maior número de analfabetos, chegando a 2006 com 7,6 milhões de analfabetos acima de 14 anos, seguida pelo Sudeste (3,7 milhões), Sul (1,2 milhão), Norte (1,1 milhão) e Centro-Oeste (0,8 milhão).

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

pessoas de 18 anos ou mais ocupadas por sexo, em 2006, os homens recebiam em média 40% a mais que as mulheres (PNAD, 2006).

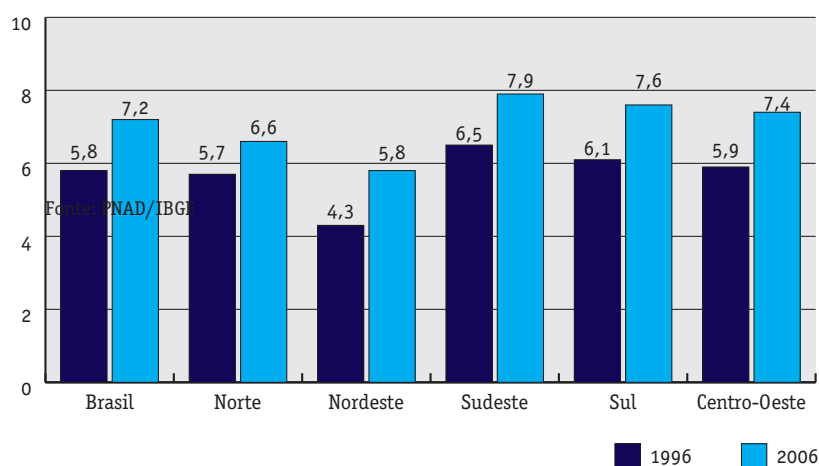
Na perspectiva étnico-racial, embora tenha havido melhoras, constata-se que a taxa de analfabetismo, em 2006, de 14% entre pretos e pardos (em 1996 era de 20,4%) é ainda mais de duas vezes superior àquela apresentada pelos brancos (6,5%). Dos 14,4 milhões de analfabetos existentes em 2006, 69,4% eram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

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

Com relação ao analfabetismo funcional⁶ 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).

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 de estudo de 1996 a 2006. A pior situação é apresentada pela região nordeste, com 2,1 anos de estudo a menos que o sudeste. Os dados da PNAD mostram 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.

Gráfico 1 – Média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais (1999–2006)



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

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

Os dados também indicam ampliação do acesso à educação superior, mas essa melhoria não favoreceu 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 pretos e de pardos nesse nível de ensino aumentou em 15 pontos percentuais, de 7,1% para 22%, o que pode ser creditado a políticas de ação afirmativa que se foram ampliando e firmando, entre outras medidas. Entre as pessoas com mais de 15 anos de estudo — suficientes para concluir o ensino superior: em 2006, 78% delas eram brancas, 16,5% pardas e apenas 3,3% pretas.

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

Tabela 1 – Indicadores de fluxo escolar – 2004

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

Fonte: MEC/INEP

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

A situação de exclusão socioeconômica e o insuficiente atendimento na educação básica se refletem também nas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Esse vasto universo, que corresponde à visão ampliada de educação de adultos afirmada pela V Confinteia e defendida por movimentos sociais brasileiros interessados na temática, não é fácil de captar por meio da informação estatística, uma vez que abarca as mais diversas formas de participação na cultura, que vão da assistência a cursos livres ou à TV até a interação entre pares no trabalho e na comunidade. Alguns dados disponíveis, entretanto, podem servir como indicador de como as desigualdades sociais aí se refletem. É o caso, por exemplo, do acesso às Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC), que atualmente são ferramentas potentes de disseminação de conhecimentos. Estudo baseado em dados da Pnad 2005 (Waiselfisz, 2007), mostra que a situação vem melhorando, mais ainda é muito reduzido no Brasil o acesso à computadores e à Internet. Em 2005, só 18,5% da população tinha computador e 13,6% acesso à Internet no domicílio; em 2001, esses índices eram de 12,5% e 8,3% respectivamente. A proporção da população brasileira que tem acesso à Internet corresponde a 17,2%, mas a diferença entre estratos socioeconômicos é brutal: enquanto entre os 10% mais ricos a taxa de acesso é 58,7%, entre os 40% mais pobres é somente 5,7%. Infelizmente, as políticas públicas que poderiam reverter esse quadro ainda não estão sendo eficazes quanto ao alcance e focalização. Só 2,1% da população de 10 anos ou mais de idade manifestaram ter freqüentado um centro gratuito de acesso à Internet, contra 10,5% que usaram a rede no domicílio, 8,3% no trabalho, 5,4% na escola e 4,6% em centros pagos.

Dados como esses mostram, portanto, que mais do que a simples elevação dos níveis de escolarização da população, o país precisa de uma educação escolar de qualidade e claramente orientada para a promoção da justiça social, do desenvolvimento sustentável e da solidariedade; aliada a políticas públicas que promovam o acesso ao conhecimento e a aprendizagem ao longo da vida, centrando nos grupos menos privilegiados.

2 – A Educação de Jovens e Adultos

1. Legislação, políticas e financiamento

1.1. Marcos legais

A educação de pessoas jovens e adultas no Brasil, em especial no que se refere à escolarização formal, tem amplo amparo legal na legislação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei Federal 9394/96), que regula os dispositivos constitucionais referentes à educação, conferiu ao ensino fundamental para jovens e adultos o estatuto de direito público subjetivo, amparando sua justiciabilidade.

A LDB propugna que, além da oferta gratuita, “compete aos Estados e Municípios, em regime de colaboração e com a assistência da União, recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental,

e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso” (“Princípios e Fins”, artigo 5º, §1º). Mais adiante, na Seção V do Capítulo II, Educação Básica, a LDB determina que cabe aos sistemas de ensino assegurar cursos e exames que proporcionem oportunidades educacionais apropriadas aos interesses, condições de vida e trabalho dos jovens e adultos. No artigo 37, estabelece que “o acesso e a permanência dos trabalhadores na escola sejam viabilizados e estimulados por ações integradas dos poderes públicos”. Outro tópico da LDB relevante para os jovens e adultos é o que se refere à educação profissional, onde se estabelece que esta será ofertada de forma articulada ao ensino fundamental ou médio ou ainda por diferentes estratégias de educação continuada aos trabalhadores jovens e adultos.

No mesmo ano em que a LDB era promulgada, 1996, a Educação de Jovens e Adultos sofreu um grande revés do ponto de vista da legislação. A Emenda Constitucional 14/96 suprimiu das Disposições Transitórias da Constituição o artigo que comprometia a sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental até 1998 e obrigava ainda o governo federal aplicar metade dos recursos vinculados à educação para essa finalidade. A mesma emenda criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que estabeleceu um sistema de financiamento para o ensino fundamental de caráter redistributivo, garantindo aos estados e municípios o repasse de um valor mínimo por aluno matriculado no ensino fundamental. A lei que regulamentou esse fundo (9.424/96) foi aprovada por unanimidade no Congresso Nacional, mas recebeu vetos do Presidente da República à época. Um dos vetos presidenciais impediu que as matrículas em cursos presenciais de EJA fossem computadas para cálculo dos repasses do Fundef, desestimulando assim estados e municípios a expandir essa modalidade de ensino. Como veremos mais adiante, a exclusão da EJA do Fundef criou uma série de distorções e dificuldades para o desenvolvimento da EJA nos últimos dez anos.

Em 2000, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que regulamentou aspectos da LDB, definindo regras gerais para o oferecimento dessa modalidade educativa, mas deixando ampla margem de flexibilidade quanto à duração e estrutura curricular dos cursos, cuja normatização fica a cargo dos Conselhos Estaduais e Municipais.

O Parecer que fundamenta as Diretrizes apresenta uma distinção esclarecedora quanto a três funções que a EJA cumpre em nosso país. Com a função reparadora, a EJA deve criar oportunidades àqueles que tiveram negado seu direito ao ensino fundamental na idade apropriada, por meio de programas de escolarização que tenham um modelo pedagógico diferenciado, que responda às necessidades de aprendizagem dessa população, normalmente destituída de outros direitos de cidadania. Com a função equalizadora, visa gerar oportunidades iguais para todos os cidadãos que, a partir da escolaridade obrigatória, desejem seguir aprendendo, elevando seu grau de escolaridade segundo as exigências contemporâneas do mercado de trabalho ou outras motivações de caráter individual ou social. Finalmente, em sua função qualificadora, a EJA deve propiciar a todos oportunidade de atualização de conhecimentos e desenvolvimento de seu potencial humano nas mais diferentes áreas.

No ano seguinte à aprovação das Diretrizes, 2001, o Congresso Nacional promulgou, por meio da Lei Federal nº 10.172, o Plano Nacional de Educação (PNE), definindo 26 metas prioritárias para a EJA a serem alcançadas até 2011. Entre elas, constam a erradicação do analfabetismo e o compromisso de assegurar que ao menos 50% dos jovens e adultos com escolaridade incompleta tenham acesso às quatro

primeiras séries do Ensino Fundamental até 2006 e a esse nível completo até 2011. A realização de censos para mapear a demanda, o provimento de materiais didático-pedagógicos, a formação de educadores para a EJA são outros tópicos a que se referem as metas do plano. Com relação à educação profissional, o PNE prevê, para o período, que se triplique a cada cinco anos a oferta de cursos básicos dirigidos especialmente à população desempregada, somados aos cursos de formação profissional permanente para toda a população economicamente ativa, integrando essa oferta a programas que permitam aos que não têm ensino fundamental obter certificação equivalente.

Infelizmente, as metas do PNE estão ainda longe de serem alcançadas e a importância do documento como norte das políticas nem sempre é plenamente assumida pelos poderes executivos. Os limites impostos pela exclusão da EJA do Fundef só seriam revertidos a partir de 2007, quando o legislativo aprovou Emenda Constitucional transformando o Fundef em Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, abrangendo também a educação infantil, o ensino médio e a EJA, que antes estavam excluídos desse mecanismo de financiamento.

1.2. Marcos políticos

1.2.1. O Ministério da Educação

Tal como previsto na LDB, a oferta pública de cursos de EJA nos níveis fundamental e médio é realizada em sua quase totalidade pelos estados e municípios. O governo federal, entretanto, exerce um papel importante como indutor e orientador das políticas, ao definir diretrizes curriculares, empreender avaliações, prover materiais didático-pedagógicos e, principalmente, ao financiar projetos elaborados por estados e municípios.

Durante as duas gestões do Governo anterior (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 foi reduzida e as principais ações relativas a esse campo aconteceram na esteira das políticas voltadas à educação das crianças e adolescentes: elaboração de uma proposta curricular para o ensino fundamental e oferta de cursos de formação de educadores para estados e municípios, no âmbito do programa Parâmetros em Ação. A ação de maior visibilidade nesse período foi o *Programa Alfabetização Solidária* (PAS), lançado pelo Conselho da Comunidade Solidária, órgão da Presidência da República que coordenava ações emergenciais de combate à pobreza. Em 1998, dois anos após sua criação, a execução do PAS foi assumida por uma organização não governamental que, além de angariar fundos junto à iniciativa privada, passou a canalizar a quase totalidade dos recursos do MEC para a alfabetização de jovens e adultos.

A ação de maior impacto, entretanto, foi a criação em 2001 do Programa de Apoio a Estados e Municípios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos denominado Programa Recomeço – Supletivo de Qualidade que oferecia apoio financeiro aos governos municipais e estaduais integrantes do Projeto Alvorada das regiões Norte e Nordeste e a outros 390 municípios localizados em nove estados (AM, AP, GO, ES, MG, MT, PR, SP e RS) situados em microrregiões com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), menor ou igual a 0,500.

Em 2003, início de nova gestão no governo federal, o MEC reassume a responsabilidade e o protagonismo no campo da alfabetização de adultos, lançando como uma das prioridades da pasta o Programa

Brasil Alfabetizado (PBA). Para geri-lo, criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), concentrando recursos do PBA e disposição política para enfrentar o analfabetismo em todo o país, em quatro anos. Criou a Comissão Nacional de Alfabetização (CNA), depois transformada em Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), com representações de vários segmentos envolvidos com o campo com função consultiva.

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 conforme Censo Escolar INEP/MEC. Com esse novo desenho, o programa de apoio amplia-se significativamente e, a partir de 2005, passa a atender todos os estados e municípios, com diferencial de *per capita* a favor de áreas com maiores taxas de analfabetismo e com baixa escolaridade.

A SECAD também investiu na produção de mais uma coleção didática para a EJA.. Promoveu a distribuição de coleções de livros de literatura e ensaio para os alunos de EJA e também na produção e divulgação de obras inéditas voltadas a neo-leitores por meio do programa *Literatura Para Todos*.

Lançado em 2005, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), executado pela Secretaria Especial de Juventude da Presidência da República, ampliou o protagonismo do governo federal nesse campo. Inicialmente, o PROJOVEM se destinou a jovens de 18 a 24 anos com baixa escolaridade e sem emprego formal residentes nas capitais, oferecendo oportunidade de conclusão do ensino fundamental integrado à formação profissional e ação comunitária. Contando com auxílio financeiro de 100 reais, iniciativa inédita no campo, os jovens podiam concluir o ensino fundamental em um ano, complementando a escolaridade com inclusão digital, certificação abrangendo três ocupações dentro de um arco de profissões afins, além de desenvolver projeto de ação comunitário e elaborar um Plano de Orientação Profissional. Posteriormente, o programa ampliou sua abrangência territorial, incluindo outras regiões urbanas, estendeu a faixa etária atendida para até 29 anos e a duração do curso para 18 meses.

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 doze estados do país. A execução da proposta pedagógica e curricular se desenvolve em sistema de alternância, ou seja, em diferentes tempos e espaços formativos: tempo-escola e tempo-comunidade. Atualmente o Programa integra a Política Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM com a denominação de ProJovem Campo – Saberes da Terra. A meta para 2008 é atender, em parceria com 21 estados, 35 mil jovens agricultores entre 15 e 29 anos de idade e até 2011, 275 mil jovens. A formação continuada dos profissionais que atuarão no Programa será de responsabilidade das instituições de ensino superior públicas, em parceria com os sistemas públicos de ensino estaduais e municipais que a ele aderirem. Este Programa é compreendido como EJA enquanto modalidade de ensino e pode ser financiado pelos recursos do FUNDEB, nas ações que se enquadram na previsão do art. 70 da LDBEN.

Quanto à integração da educação básica e profissional, essa não foi uma ação isolada no MEC. Na gestão federal anterior (1995 – 2002), tinha sido deliberado o esforço de retração dessa modalidade educativa. A Lei 9.649 de 1998 determinou que a expansão da rede de escolas técnicas federais só poderia se dar em parceria com estados, municípios ou Distrito Federal. Visando implantar política de expansão, a nova gestão se esforça em modificar esse quadro legal, conseguindo que, em 2005, a Lei 11.195 indicasse a parceria como prioridade e não obrigatoriedade (Holanda, 2007). Desde 2003, foram criadas 39 novas unidades, que se somaram às 140 antes existentes. Ainda que pequena para as dimensões do país, essa rede é de reconhecida excelência e vêm ampliando o atendimento aos jovens e adultos. Em 2006, foi criado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que promove a oferta a jovens e adultos a partir dos 18 anos de educação profissional técnica de nível média, além de formação inicial e continuada integrada ao ensino fundamental ou médio. Em 2007, estavam matriculados sete mil alunos nas escolas federais, 87% em cursos onde a formação profissional é integrada ao currículo na educação básica. O Decreto que o criou obriga as escolas federais a reservar 10% de suas vagas para a modalidade EJA e também prevê a participação de escolas técnicas estaduais, que ficam isentas da reserva de vagas. Além disso, o programa promoveu curso de especialização para 1800 professores e induziu o órgão de fomento à pesquisa, CAPES, a destinar 3 milhões para a pesquisa sobre a educação profissional em EJA, reforçando assim esta modalidade educativa.

O INEP (autarquia ligada ao MEC responsável pelos sistemas de avaliação da educação básica e superior) também influenciou o campo, lançando em 2002 o ENCCEJA, instrumento de avaliação para medir competências e certificar escolaridade de nível fundamental e médio. Até então, os exames dessa natureza eram promovidos somente pelas Secretarias Estaduais de Educação, de forma autônoma. Em 2006, foram 52 secretarias municipais, três estaduais e uma distrital. Em algumas edições, a logística de distribuição, aplicação e correção das provas ficou a cargo do Inep e em outras das próprias Secretarias de Educação, responsáveis também pela emissão dos certificados, com autonomia para definir a nota mínima para aprovação nas disciplinas. Em sua criação, o exame causou bastante polêmica, provocando posicionamento formal de fóruns de EJA contra a iniciativa, entendendo que ela favorecia a proliferação de cursos preparatórios privados de baixa qualidade, ameaçava o desenvolvimento da modalidade presencial com avaliação no processo, além da autonomia pedagógica dos estados e municípios.

Ainda em âmbito federal, outros ministérios tiveram atuação destacada na educação de jovens e adultos. Em 1995, o Ministério do Trabalho lançou o Planfor – Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional, para promover educação profissional no nível básico em parceria com secretarias estaduais, sindicatos, empresas, escolas e universidade. A meta do programa era atender anualmente 20% da PEA e até 2002, quando se encerrou, 15,3 milhões de trabalhadores foram atendidos. Em 2003, essa ação do MTE foi incorporada pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ), que ampliou a carga horária dos cursos, diminuindo os custos da hora de formação e integrando os egressos em mecanismos de intermediação de mão-de-obra. 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.

Em 1998, como iniciativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que se vinculou ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, para desenvolver a educação nas regiões de assentamento e acampamentos de sem terra. Entre 1999 e 2002 o Pronera alcançou 105.491 assentados inscritos em cursos de alfabetização, elevação de escolaridade e formação técnico profissional, dos quais 56.776 concluíram o nível ou modalidade de estudo pretendido. Foram habilitados em nível superior ou médio 1074 professores. A partir de 2003, ampliam-se os investimentos nesse programa, como se verá mais adiante.

Finalmente, outro marco político do período foi à 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%. 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).

1.2.2. Estados, municípios e iniciativa privada

Nos estados e municípios, a regulamentação específica e as autorizações para programas e cursos ficam a cargo dos conselhos de educação estaduais e municipais, enquanto a implementação de programas próprios e fiscalização das iniciativas privadas são atribuições das secretarias de educação. Programas que envolvem qualificação profissional ou para a cidadania, ou ainda aqueles voltados a segmentos específicos são empreendidos também por outras pastas, como as de assistência social, ciências e tecnologia, trabalho e emprego, entre outras, a exemplo do que ocorre também no âmbito federal, ou ainda por organizações não governamentais.

As informações estatísticas e financeiras disponíveis no país permitem um razoável dimensionamento das ações dos governos, como se verá nos próximos tópicos. Com relação à iniciativa privada, entretanto, o quadro é menos nítido. Há estudos que indicam a participação de empresas privadas na oferta de cursos livres preparatórios para exames, não existem, entretanto, estatísticas atualizadas a respeito. Quanto a programas de alfabetização, que também não são contabilizados no Censo Escolar, é possível ter uma dimensão da participação de organizações não governamentais graças ao registro de convênios com o MEC. Nesse caso, destacam-se grandes organizações nacionais, como o Serviço Social da Indústria (SESI), a Associação de Desenvolvimento Social (ADS, ligada à Central Única dos Trabalhadores), a Associação Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA, ligada ao MST), o Alfasol (criado a partir do *Programa Alfabetização Solidária*) e o Alfalit (entidade internacional ligada a igrejas protestantes).

No âmbito da escolarização básica e qualificação profissional, o ente não governamental com participação mais expressiva no atendimento à EJA é o chamado sistema S. Esse sistema envolve o Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), Sesi (Serviço Social da Indústria), Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio), Sesc (Serviço Social do Comércio), Senar (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), Senat (Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte), Sest (Serviço Social de Transporte), Sebrae (Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas), e SESCOOP (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo). Criado em 1942, é mantido por recursos tributários (na modalidade contribuições) que são, portanto, públicos, recolhidos diretamente por estas entidades que devem aplicá-los de acordo com o previsto em sua lei de criação e envolvem políticas de formação profissional ou de serviço social, destinados essencialmente a jovens e adultos da classe trabalhadora. Ainda assim, essas organizações sempre foram integralmente controladas pelo setor patronal. Somente em março de 2006, com os Decretos Presidenciais de n.ºs 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.

Entre os órgãos do sistema S, o que têm atendimento mais expressivo na modalidade EJA é o SESI, que em 2006 contabilizou oferta de 766.536 matrículas nessa modalidade, parte delas em parceria com governos locais. Pouco mais de um terço delas atendia aos industriários enquanto as demais eram ocupadas pela comunidade em geral.

1.2.3. Os Fóruns de EJA

Finalmente, outra instância que define o campo político em que se desenvolve essa modalidade educativa no Brasil são os Fóruns de EJA. Os fóruns são articulações estaduais ou regionais de instituições envolvidas com esse campo: secretarias de educação, universidades, movimentos sociais, organizações não governamentais e sistema S. Essa nova forma de movimento social teve origem no Rio de Janeiro, onde se criou o primeiro fórum estadual por ocasião do processo preparatório da V Confinteia em 1996. O exemplo foi seguido em outros estados e, com apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Conselho de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e da Unesco, os primeiros fóruns estaduais organizaram o I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja) em 1999. Animando progressivamente a organização de fóruns nos demais estados, os Enejas passaram a se realizar anualmente, estabelecendo uma instância de debate democrático das políticas para o setor e de construção da identidade profissional de seus agentes. No relatório do ENEJA 2007 reporta-se a existência de 26 fóruns estaduais, além do fórum do Distrito Federal e 52 fóruns regionais. Apesar da pluralidade

dos atores e perspectivas, os documentos dos ENEJAs mostram também que estes se constituem como espaço de afirmação de uma visão da Educação de Jovens e Adultos identificada com a Educação Popular de matriz freireana, comprometida com a emancipação e reconhecimento da educação como direito. Entre um encontro nacional e outro, os fóruns estaduais e regionais mantêm suas programações periódicas de eventos, contado com o patrocínio e apoio das organizações envolvidas. Os Fóruns de Eja e os Encontros Nacionais foram durante muitos anos um espaço de resistência à marginalização da EJA nas políticas do governo federal. Durante a gestão do Governo Lula, passaram a ser reconhecidos como interlocutores do MEC e sua coordenação nacional ganhou assento na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.

1.3. Financiamento

A Educação pública no país possui como principais fontes de financiamento a vinculação de um percentual mínimo da receita de impostos (18% para a União e 25% para estados e municípios) e a contribuição social do salário-educação (2,5% da folha de pagamento) que é recolhida pelas empresas. Como aponta estudo de Jorge Abrahão de Castro (2007) do IPEA, no período de 1995 a 2005, o gasto público total com educação manteve-se em torno de 4% do PIB, enquanto o gasto com educação básica ficou na casa dos 3,1% do PIB. Como aspecto negativo cabe comentar que, no mesmo período, a carga tributária bruta em relação ao PIB cresceu em 6,5 pontos percentuais enquanto os gastos com educação básica ficaram basicamente estáveis em relação ao mesmo PIB. Como dado positivo o estudo mostra que, em termos reais houve um crescimento de 48% nos gastos com educação básica, motivados pelo crescimento econômico que teve um impacto positivo na receita tributária.

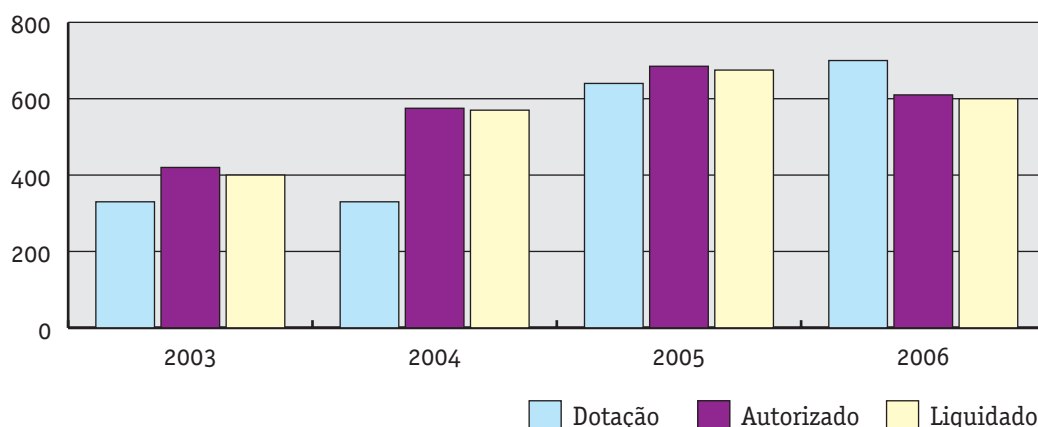
Outro ponto crítico no financiamento da educação básica refere-se à divisão de responsabilidades entre os entes federativos. Conforme aponta o mesmo estudo, no período de 1995 a 2005, os municípios ampliaram sua participação relativa no total gasto em educação básica de 37,2% para 49,6%, enquanto os estados a reduziram de 54,7% para 46%. A União, por sua vez, apresentou uma queda de 8,1% para 4,5%. Esta mudança na divisão de responsabilidade foi decorrência direta da municipalização do ensino fundamental induzida pelo Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) assim como pelo não cumprimento pelo governo federal da contrapartida que lhe cabia no fundo. Com a aprovação do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), haverá uma ampliação significativa da participação da União no financiamento da educação básica. Particularmente em relação ao novo fundo, esta participação sairá de cerca de 1% do total de recursos do Fundef (2006) para 10% da soma dos recursos dos estados e municípios no Fundeb, a partir de 2010. Para a EJA, o novo fundo pode ter um potencial de melhora frente ao atual padrão de financiamento do setor, tendo em vista que seus alunos passam a ser contabilizados para efeito de recebimento dos recursos. De qualquer forma, o limite de destinação de 15% dos recursos do fundo em cada estado para programas de EJA e a contabilização de um aluno de EJA como equivalente a 0,7 vez um aluno das séries iniciais do ensino fundamental urbano, podem gerar um crescimento das matrículas além das metas definidas pelo Plano Nacional de Educação. Um importante avanço com o Fundeb ocorreu também com a melhoria do controle social na aplicação dos seus recursos. Vejamos agora as principais fontes de recurso para os programas de EJA.

1.3.1. Governo Federal: Ministério da Educação.

Como aponta Maria Clara de Pierro (2002), a entrada em vigor, em 2001, do Programa Recomeço que se estrutura em moldes similares ao Fundef, com repasse automático de recursos para EJA em estados e municípios das regiões Norte e Nordeste do país e para municípios com valores de IDH abaixo de 0,5, representou uma mudança no padrão de financiamento do governo federal para a área de EJA, que saiu de um patamar médio de R\$ 25 milhões no triênio 1998/2000, para valores que oscilam entre R\$ 300 milhões a R\$ 500 milhões no biênio 2001/2002.

Com o início do governo Lula, o Programa Recomeço é substituído pelo Programa Fazendo Escola que atinge um conjunto mais amplo de municípios e, com a criação da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), observa-se uma tendência à expansão desses valores para um patamar de cerca de R\$ 600 milhões conforme mostra o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Execução orçamentária da SECAD 2003–2006 (R\$ milhões nominais)



Comparando-se os gastos do governo federal em programas de EJA com o total gasto por ele com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, e tendo por base os valores levantados por Pierro (2002) para o período 1997 a 2001, constata-se que essa esfera de governo sai de um patamar médio de 0,4% de participação no período 1997/2000 para um patamar de 3,5% no período 2001/2006, o que representa um avanço importante, mas sinaliza ainda para uma participação pequena dos programas de EJA no orçamento federal.

A Tabela 2 mostra a evolução da execução orçamentária das principais ações voltadas à alfabetização e a EJA do governo federal no período 2001 – 2006. 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 2: Evolução da execução orçamentária dos principais programas de alfabetização e EJA no nível fundamental

	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

Analisando-se a execução orçamentária da SECAD, constata-se que basicamente duas ações concentram mais de 95% dos recursos. A primeira delas denomina-se 'Apoio à ampliação da oferta de vagas em EJA', referente aos programas Recomeço e Fazendo Escola, que responde por mais de 2/3 das despesas realizadas. Com a entrada em vigor do Fundeb, essa ação foi extinta, o que pode implicar um certo desestímulo para estados e municípios oferecerem programas de EJA. A outra ação de vulto da SECAD, denominada no orçamento como Concessão de Bolsas para Alfabetizador, responde por cerca de 27% das despesas realizadas pelo órgão. No caso específico desta ação, muito embora os recursos não tenham sofrido mudanças significativas em seu montante, houve uma clara mudança no perfil da ação quando se compara o atual governo com o Governo anterior: em 2002, 100% dos recursos destinados à alfabetização foram canalizados para uma única ONG que gerenciava o PAS; a partir de 2003, com o Brasil Alfabetizado este índice de repasse a ONGs foi caindo progressivamente com a estimativa de atingir zero em 2007, ficando os estados com 60% dos recursos e os municípios com 40% o que tende a melhorar o acompanhamento e fiscalização na aplicação dos recursos, assim como a articulação dos programas de alfabetização com a oferta de cursos de EJA para continuidade de estudos.

Cabe ainda ressaltar os investimentos no PROEJA, cujo orçamento para 2007 foi de R\$ 22 milhões. Por fim, há a rede federal de educação profissional, que atendia 80 mil alunos em 2006, sendo que a despesa liquidada na sub-função Ensino Profissional, no mesmo ano, foi de R\$ 1 bilhão. Contudo, boa parte dos alunos dessa rede ainda possuem um perfil distinto dos alunos de EJA⁷.

Destaca-se ainda o *Projeto Educando para a Liberdade* desenvolvido entre 2005 e 2006, numa articulação entre o MEC e o Ministério da Justiça, com investimentos em torno 1,7 milhões de reais para apoio técnico e financeiro de doze estados que empreenderam ações para melhorar a oferta educativa no sistema prisional.

1.3.2. Governo Federal: Outros ministérios

Além dos programas do MEC, são significativos também os investimentos de outras pastas, como já indicado no tópico anterior.

⁷ Considerando que em boa parte destas escolas, como a procura de vagas é muito maior que a oferta, adotam-se processos seletivos, há uma tendência de privilegiar os alunos com maior capital econômico e cultural.

Na linha de valorização da educação básica contextualizada e integrada à profissional, destaca-se 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.

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

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

1.3.3. Governos locais e regionais

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 3. 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 adequada⁸.

8 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.

Tabela 3 – 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

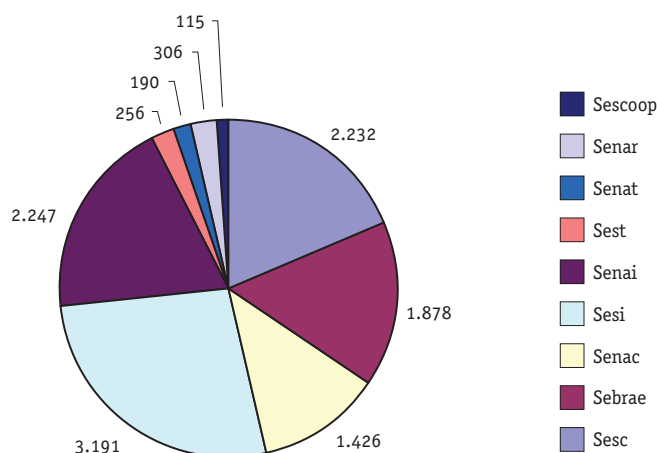
Como se observa na Tabela 3, estados e municípios apresentaram no período um comprometimento significativo de recursos com EJA, com um gasto médio anual estimado de 0,54% do PIB. Este índice corresponde a cerca de 18% do valor gasto com educação básica por estados e municípios, estimado em cerca de 3% do PIB⁹ no mesmo período. Os dados parecem indicar também que a entrada em vigor do Programa Recomeço, em 2001, contribuiu para que alunos com perfil etário de estudantes de EJA mas que eram atendidos em cursos regulares, voltassem a ser atendidos em cursos de EJA presencial. De toda forma, cerca de 40% dos gastos estimados destinam-se ao atendimento de alunos com idade acima da considerada adequada em cursos considerados de ensino regular. Este fato pode gerar distorções no que se refere ao material didático que lhes é destinado e políticas de formação continuada que não levam em conta o seu perfil etário, mais próximo daquele apresentado pelos alunos de EJA. A queda nos gastos com alunos atendidos no sistema regular mas com idade acima da adequada (coluna 3 da tabela) está associada à queda das matrículas nesta faixa etária.

1.3.4 Setor empresarial

O país possui amplo e complexo sistema de ensino profissional, que existe desde 1942, para o qual recursos tributários (na modalidade contribuições) — que são, portanto, públicos — são recolhidos pelo governo federal e repassados a entidades de natureza privada, podendo mesmo ser recolhidos diretamente por estas entidades, que os aplicam de acordo com o previsto em sua lei de criação e que envolvem políticas de formação profissional e de serviço social, destinados essencialmente a jovens e adultos da classe trabalhadora. Em geral essas contribuições incidem sobre a folha de salários das empresas, e essas organizações sempre foram integralmente controladas pelo setor patronal. Somente em março de 2006, com os Decretos Presidenciais nos. 5.725, 5.726, 5.727, 5.728 houve a inclusão de representantes de trabalhadores nos conselhos deliberativos dos Sistemas Sesi, Senai, Sesc e Senac. O orçamento do Sistema S foi disponibilizado pela primeira vez de forma orgânica, em 2007 (gráfico 3), graças à criação do Fórum Nacional do Sistema S, em 2003.

⁹ 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.

Gráfico 3 – Orçamento do Sistema “S” (R\$ mil)



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.

1.3.5. Apoio da sociedade civil, contribuição dos educandos de organismos bilaterais ou multilaterais estrangeiros.

Embora existam vários programas desenvolvidos por entidades da sociedade civil, boa parte deles depende de repasse de recursos públicos e faltam parâmetros para calcular os valores de suas contrapartes.

Com relação à contribuição dos educandos, no caso das redes públicas, a Constituição Federal veda a cobrança de taxas ou mensalidades. Já no setor privado essa cobrança é permitida. Cabe ressaltar que, em 2006, o setor privado respondia por 1,5% do total de matrículas de EJA presencial no ensino fundamental, 9,4% no ensino médio, e a significativa cifra de 55% na educação profissional. Vale mencionar ainda que essas estatísticas não cobrem os cursos livres, preparatórios para exames ou outros, onde a oferta privada atua mediante cobrança dos alunos.

Finalmente, cabe mencionar que organismos bilaterais e multilaterais como a Unesco e mais recentemente a OEI desenvolvem, em conjunto com entidades governamentais, projetos, pesquisas e eventos de disseminação e intercâmbio.

1.3.6. Recursos necessários para ampliar a oferta de EJA com qualidade.

Uma questão que sempre se apresenta refere-se à demanda efetiva de alunos para a EJA. Há várias formas de se chegar a este número. Neste trabalho tomaremos por base estimativa feita pelo INEP (2001) tendo por referência as principais metas definidas pelo Plano Nacional de Educação. Segundo este estudo, o país deveria chegar a 2011 com 10 milhões de alunos de EJA no ensino fundamental público (cerca de três vezes

a matrícula de 2006), três milhões no ensino médio público (2,5 vezes a matrícula de 2006) e sem nenhum analfabeto, o que significaria ter alfabetizado até 2006, os 14,4 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais então existentes. O mesmo estudo estimava recursos da ordem de 0,15% do PIB (por um período de quatro anos) para garantir o fim do analfabetismo absoluto; cerca de 1% do PIB para assegurar o Ensino Fundamental de EJA com um padrão de qualidade e de cerca de 0,35% do PIB para fazer o mesmo com o EJA ensino médio, perfazendo um total de 1,5% do PIB para o setor. Naquele estudo estimava-se um gasto por aluno-ano de EJA, em 2011, como equivalente a 19% do PIB *per capita* (para o ensino fundamental) e de 23% do PIB *per capita* (para o ensino médio), um valor que representa cerca de duas vezes a média por aluno propiciado pelo Fundef, em 2006.

2. Oferta, participação e resultados

2.1.Oferta

A matrícula na modalidade EJA veio crescendo nos últimos dez anos, graças à participação crescente dos municípios em sua oferta, evidenciando aumento da demanda real por essa modalidade de ensino. Como já foi comentado no item sobre financiamento, para dimensionar melhor essa demanda, será preciso ainda considerar, como se verá mais adiante (item 2.2), um número considerável de jovens e adultos que é atendido por outras modalidades de educação básica e profissional.

Pela Tabela 4, que apresenta a evolução das matrículas de EJA no ensino fundamental em cursos presenciais com avaliação no processo, de 1997 a 2006. Observa-se que, no período, houve um aumento de 59% para o conjunto de matrículas. Trata-se de um índice significativo uma vez que no mesmo período a matrícula no ensino fundamental regular caiu 3%. Desta forma, as matrículas de EJA, que representavam, em 1997, 6,4% das matrículas do ensino fundamental regular, em 2006 alcançam uma participação de 10,5%. Analisando por segmento, constata-se que nas séries iniciais do ensino fundamental esse crescimento foi de 65%, enquanto nas séries finais foi de 55%. Esse crescimento deveu-se basicamente à rede municipal cuja participação no total de matrículas no ensino fundamental de EJA, saltou de 26,4% em 1997, para 59,2%, em 2006. Constata-se também a redução das matrículas da rede estadual (5% para o conjunto do ensino fundamental, mas de 45% nas séries iniciais) e na rede privada (69%, no total).

Tabela 4 – Matrícula de EJA no Ensino Fundamental em Cursos Presenciais com Avaliação no Processo por Dependência Administrativa 1997 – 2006

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

Fonte: Censo Escolar do INEP

Quanto ao atendimento de EJA no ensino médio, os dados da Tabela 5 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. Embora o ensino médio não seja de responsabilidade dos municípios e nem do governo federal, no período de 1997 a 2006 houve crescimento no seu atendimento, com a participação de 3,5% em 2006.

Tabela 5 – 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

Considerando toda a Educação Básica pública, os dados do Censo Escolar de 2006 apontam que as matrículas de EJA, neste ano, respondiam por cerca de 11% das mesmas, o que mostra uma possibilidade de crescimento, considerando o limite de 15% do Fundeb e o fato do aluno de EJA ser contabilizado como valendo apenas 70% de um aluno das séries iniciais. De qualquer forma, esse potencial de crescimento está muito aquém das metas definidas pelo PNE. Por exemplo, tomando por base estimativa feita pelo INEP (RBEP, vol 82, 2001, p. 126), em 2011, a matrícula pública de EJA (ensino fundamental e médio) deveria chegar a 13,1 milhões, ou seja, 2,8 vezes a matrícula de 2006.

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.

2.2. Participação

2.2.1. Educação formal

Um primeiro elemento a ser levando em conta ao se tentar quantificar e caracterizar os jovens e adultos que participam de programas de escolarização é que uma parte significativa deles não está matriculada na modalidade EJA. O Censo de 2006 mostra que aproximadamente 1/3 dos jovens e adultos matriculados estão sendo atendidos por outras modalidades, como demonstra a Tabela 6.

Tabela 6 – Matrículas de jovens e adultos (pessoas com 15 anos ou mais), segundo as modalidades – Brasil, 2006

EJA– Fundamental (presencial)	3.516.225
EJA – Fundamental (semi-presencial / presença flexível)	349.404
EJA – Ensino Médio (presencial)	1.345.167
EJA – Ensino Médio (semi-presencial / presença flexível)	405.497
Total na EJA	5.616.293
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	2.768.081
Total Geral	8.384.374

Fonte: Censo Escolar, 2006

Os dados de matrícula na EJA permitem observar algumas características do alunado; por exemplo, que as pessoas pardas e pretas (auto-declaração ou declaração dos pais) têm uma participação nessa modalidade 13% superior na EJA, frente ao ensino regular (Tabela 7).

Tabela 7 – Distribuição étnica dos alunos do ensino fundamental e médio (Ensino Regular e EJA), 2006

	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Declarada
Ensino Regular	33%	7%	39%	1%	1%	20%
EJA	24%	11%	41%	1%	1%	23%

Quanto à idade, os dados do Censo de 2006 mostram que de 1ª a 4ª série, 73% dos alunos têm 25 anos ou mais (46% têm 35 anos ou mais); de 5ª até 8ª série, 43% possuem 25 anos ou mais (18% têm 35 anos ou mais) e no ensino médio, 51% possuem 25 anos ou mais (21%, 35 anos ou mais). Estes dados indicam que ainda é significativa a parcela com mais de 25 anos de idade matriculada nos cursos presenciais, o que

demanda políticas e programas específicos a esse perfil de usuário. Quanto ao gênero, observa-se que tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio uma proporção muito próxima entre homens e mulheres, com uma pequena vantagem para as segundas.

Quanto à ocupação dos jovens e adultos que participam da EJA, dados da Pnad 2006 indicam que 75% participam da População Economicamente Ativa (trabalham ou procuram trabalho). Dentre os ocupados, 41% são empregados com registro em carteira e 32,8% sem esse registro, 14,5% trabalham por conta própria e 4,8% sem remuneração.

2.2.2. Educação não formal

A contabilização da participação de jovens e adultos em atividades de educação não formal assim como de seu perfil é bem mais difícil. A única fonte disponível é o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), iniciativa de duas organizações não governamentais que apuram desde 2001 as condições de alfabetismo dos brasileiros de 15 a 64 anos. Nesses levantamentos, pergunta-se aos entrevistados se fizeram algum curso ou capacitação exceto a educação formal nos últimos doze meses ou alguma vez na vida. Os resultados mostram que o percentual de participação é pequeno, mas vêm aumentando muito lentamente: em 2007, 16% estavam fazendo ou tinham feito algum curso nos últimos doze meses, 31% tinham feito antes desse período e 52% nunca participaram de nenhum curso além da educação formal ao longo da vida; em 2001, esses índices eram respectivamente 14%, 27% e 58%.

Nesse domínio, observa-se o reforço das desigualdades sociais reproduzidas no sistema formal de ensino, uma vez que os que têm níveis de escolaridade mais altos e maior renda são os que mais participam da educação não formal: enquanto entre pessoas sem escolaridade ou com até 4ª série, o índice de participação nos últimos doze meses em 2007 era 3%, entre pessoas com nível superior, 43%. Com base nesses que participaram nos últimos doze meses, sabe-se que os cursos mais procurados são os de informática e idiomas, mas há uma infinidade de temas mencionados. Na maior parte das vezes (58%), são os próprios beneficiários que pagam pelos cursos, seguidos pelas empresas empregadoras (13%) e sindicatos, associações ou igrejas (3%), enquanto 23% não eram pagos. As mulheres participam um pouco mais do que os homens de forma geral (17% contra 15%), entretanto, dependem mais de investimentos próprios, já que as empresas financiam mais os cursos dos empregados do sexo masculinos (17% dos casos, contra 9% entre as mulheres).

2.3. Monitoramento e avaliação

Atualmente, contamos com mais informações sobre a EJA do que há dez anos atrás, mas muito ainda se pode fazer em termos de melhorar as estatísticas. Quanto à educação formal, principal fonte é o Censo Escolar, baseado na informação dada pelos gestores de redes de ensino, considerando as unidades de ensino devidamente registradas. O INEP vêm se esforçando por basear os dados do Censo Escolar no registro individual de cada aluno, o que o que permitirá contabilizar os alunos matriculados nessa modalidade de forma mais precisa. Além do Censo Escolar, outra fonte de informação estatística é a PNAD, que apura anualmente a situação educacional da população, com base na informação prestada por um morador do domicílio: condição de alfabetização, se está estudando, última série cursada com aprovação, além da modalidade do curso. Há discrepâncias grandes entre essas duas principais fontes: enquanto em 2005 o Censo Escolar registrou 3,39 milhões de matrículas só nos cursos presenciais com avaliação no processo, a PNAD

informava que 1,97 milhões de jovens e adultos cursavam a educação básica. Parte dessas discrepâncias, que merecem estudos mais aprofundados, podem ser advindas de problemas na contagem mas também das características próprias dessa modalidade: grandes taxas de evasão, matrículas semestrais, matrículas por disciplina, entre outras.

Para complementar esse quadro, seria fundamental contar com informações centralizadas sobre os exames realizados nos estados, para que fosse possível ter uma visão mais clara do impacto dessa via na certificação de escolaridade. Nesse sentido, além de dados sobre inscrições, presença aos exames, aprovação em disciplinas e certificação de nível fundamental e médio, seria interessante também que as secretarias pudessem fornecer dados sobre a forma de preparação dos candidatos, permitindo uma visão da participação dos diferentes agentes públicos e privados envolvidos no processo.

Para a orientação das políticas públicas, além das estatísticas populacionais e educacionais, são necessárias avaliações criteriosas sobre os insumos, processos e resultados dos programas. No âmbito das redes municipais e estaduais, entretanto, não são comuns estudos avaliativos independentes que tragam a luz para debate público o alcance, os resultados e os problemas enfrentados nos cursos de EJA. Nos últimos anos, entretanto, graças à maior importância atribuída à modalidade e maior preocupação com a transparência por parte do poder executivo, aliadas a um crescente controle realizado por outras instâncias como o Tribunal de Contas da União, os poderes legislativo e judiciário, a imprensa e a sociedade civil, a preocupação com mecanismos de monitoramento e avaliação passaram a integrar as principais iniciativas do âmbito do governo federal.

O *Programa Alfabetização Solidária* estabeleceu um sistema de monitoramento em que se registrava o número de matrículas e os progressos dos alfabetizandos com base no julgamento dos alfabetizadores sobre sua condição ao início e final do curso. O programa também empreendeu alguns estudos de impacto, baseados em estudos de caso. Quanto foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado, outro importante passo dado no sentido de melhorar as condições de monitoramento e avaliação da política educacional foi a implantação de um cadastro nominal de alfabetizandos, alfabetizadores e entidades conveniadas, que foi sendo progressivamente aperfeiçoado de modo a trazer informações precisas, que ajudaram continuamente na afinação das diretrizes do programa e controle social do mesmo. Já de início, o sistema coibiu a duplicação de matrículas, expediente que foi recorrentemente utilizado no PAS, segundo apontado por auditoria do TCU e relatos de agentes envolvidos.

A SECAD, com uma recém criada diretoria de avaliação, investiu bastante na área, envolvendo parceiros no desenvolvimento de um complexo programa de avaliação que previu vários estudos sobre investimentos, gestão, eficácia e impactos do programa. A avaliação dos resultados de aprendizagem passou a ser feita com base em testes cognitivos padronizados desenvolvidos por especialistas da universidade, oferecendo um critério de medida mais rigoroso do ponto de vista da comparatividade que as opiniões dos alfabetizadores sobre seus alunos. Os dados de avaliação foram sistematicamente utilizados para reorientar as políticas do programa, expressas nas resoluções e orientações para conveniados.

Outro programa federal que estabeleceu desde o início um sistema de avaliação foi o Projovem. Os resultados de aprendizagem são medidos tanto pela avaliação de professores e alunos quanto por exame padronizado, que permite a comparação com os resultados de avaliação do sistema de ensino regular, SAEB, mostrando que as proficiências médias dos concluintes são semelhantes. Além dessa avaliação da

aprendizagem, são feitas também a supervisão e avaliação da implantação do programa, envolvendo equipes de seis universidades federais.

Os resultados dessas avaliações poderiam ser melhor divulgados, assim como muitos outros programas inovadores deveriam desde a implantação assumir o compromisso com avaliação isenta de seus processos e resultados. Entretanto, o fato da EJA não ser suficientemente assumida como direito, provoca um certo temor de avaliação nos agentes envolvidos, como se os resultados insuficientes pudessem resultar no fechamento dos programas e não no seu aperfeiçoamento.

2.4. Formação e condições de trabalho dos educadores de jovens e adultos

Segundo o Censo Escolar, em 2006, eram exercidas na modalidade EJA 265 mil funções docentes, 10 % do total da educação básica. Do ponto de vista da habilitação formal desses docentes, houve uma melhora significativa no período e o país chega em 2006 com 75% das funções docentes com formação em nível superior. Nas escolas rurais, contudo, este índice cai para 29%. Os programas de alfabetização, por sua vez, contam ainda com uma expressiva participação de monitores leigos. No caso do PBA, por exemplo, consta do registro de 2006 que 41,4% dos monitores eram professores alfabetizadores, 4,6% outros professores de educação básica e 25,3% alfabetizadores populares, estando os demais nas categorias desempregados (11,5%), trabalhadores urbanos e rurais (4,9%), estudantes (6%). Não há registros quanto à escolaridade desses alfabetizadores, mas considerando as áreas em que o programa opera é provável que os com nível superior sejam minoria. Nos últimos anos, o PBA vem incentivando os conveniados a empregar professores das redes públicas para a tarefa, o que pode ser visto como um ponto a favor para sua melhor qualificação.

Esse quadro de ampliação da EJA e das exigências quanto a formação de professores e alfabetizadores coloca um grande desafio a ser enfrentado no terreno da formação inicial em nível superior. De acordo com o Cadastro das Instituições de Educação Superior organizado pelo INEP, dos 1.306 cursos de Pedagogia existentes no Brasil em 2003, apenas 16 ofereciam habilitação específica para a Educação de Jovens e Adultos. As novas diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia de 2005 não prevê mais habilitações; podendo a EJA ser contemplada como disciplina específica ou tema transversal no currículo. Considerando a grande demanda para essa modalidade, impõe como necessidade que a EJA esteja assim presente tanto nos cursos de Pedagogia quanto nas Licenciaturas que formam os professores da Educação Básica.

Sob os auspícios do MEC, realizaram-se em 2006 e 2007 dois seminários nacionais sobre formação de educadores de jovens e adultos, nas cidades de Belo Horizonte e Goiânia, reunindo professores universitários e de educação básica, gestores públicos e lideranças de movimentos sociais. Os documentos finais dos dois eventos indicam os principais desafios no campo: ampliar a atenção dada à EJA nos currículos de pedagogia e nas licenciaturas, formar nas redes de ensino equipes de EJA permanentes e orientar as iniciativas de formação para a prática dos educadores nas escolas. As condições para que tais diretrizes se concretizem, entretanto, ainda não existem na grande maioria das redes de ensino. As oportunidades de formação continuada que chegam a uma parcela dos professores ainda são principalmente cursos. Os docentes que atuam na EJA geralmente são os mesmos do ensino regular, a quem se abre a oportunidade de complementar a carga horária com mais um período letivo na EJA, o que resulta em muitos casos em

excesso de rotatividade e falta de oportunidades de encontro para que as equipes realizem um planejamento coletivo considerando as necessidades dos alunos, além da troca informal de experiências.

Outra constatação realizada nos seminários foi que as atividades de extensão vem abrindo as portas da universidade para a EJA de modo bastante produtivo, principalmente quando adequadamente integradas ao ensino e à pesquisa. Dado o baixo grau de reconhecimento que a extensão têm no campo acadêmico, entretanto, o papel das universidades como espaço de promoção de educação de jovens e adultos acolhendo também os grupos populares, é ainda extremamente reduzido considerando o que seria seu potencial nesse sentido. Ainda que diversas universidades realizem atividades de extensão que são experiências ricas e inovadoras de educação de jovens e adultos formal e não formal, tais iniciativas ainda não são visíveis como política educacional articulada.

3. Pesquisa, inovação e boas práticas

3.1. Pesquisa

Nos últimos dez anos, grupos de pesquisa sobre a EJA vieram se constituindo em diversas universidades, fazendo frente à marginalização da temática no campo acadêmico. O *site* dos Fóruns de EJA, em seção dedicada às universidades, apresenta um rol onde constam referências a 39 núcleos de pesquisa funcionando em instituições de ensino superior de 18 estados. Com base em balanços sobre a produção de conhecimentos sobre a EJA no Brasil, Haddad pôde comparar os períodos 1986 – 1998 e 2000 – 2005, constatando que houve um aumento da média anual de estudos acadêmicos produzidos: de 12,7 dissertações de mestrado para 20,3 e de 1,3 teses de doutorado para 4 ao ano.

Um fator que contribuiu com esse fortalecimento acadêmico do campo foi a criação, em 1999, de um Grupo de Trabalho sobre Educação de Pessoas Jovens e Adultas na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (Anped), abrindo oportunidade para que pesquisadores de todo o país se encontrassem anualmente para expor seus trabalhos. Desde então, esse GT vem funcionando regularmente, avaliando uma média anual de 20 trabalhos contendo resultados de pesquisas, complementando um trabalho que já tinha sendo feito por outros GTs da sub-área, o de Educação Popular e o de Educação e Movimentos Sociais.

Um certo equilíbrio entre a abordagem de temas pedagógicos e temas políticos parece ser uma constante na produção nacional sobre a EJA, constatada também pelos representantes do GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Conselho Científico da Anped. Uma lacuna observada tanto nos balanços da produção de conhecimento quanto no comitê científico da Anped é a escassez de estudos com maior escala, que permitam uma visão abrangente do alcance e dos impactos dessa modalidade nos diferentes contextos.

3.2. Inovação e boas práticas

A SECAD vem procurando inovar a forma de gestão da EJA no país, promovendo reuniões periódicas com os responsáveis pela modalidade nos estados e com representantes dos Fóruns de EJA. Com relação ao enfoque político-pedagógico, destaca-se a maior atenção à diversidade dos públicos dessa mo-

dalidade educativa, com programas ou medidas especialmente dirigidas, por exemplo, aos residentes de áreas urbanas de difícil acesso, aos ribeirinhos, pescadores, agricultores, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e pessoas privadas de liberdade. Em especial com relação a esse último público, merece menção o programa *Educando para a Liberdade*, que entre 2005 e 2006 promoveu em 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 300 mil jovens e adultos, dos quais 70% não têm o Ensino Fundamental completo e apenas 17% estudam. Com investimentos em torno de 1,2 milhões reais, foi dado apoio técnico e financeiro para 12 estados, que empreenderam ações para melhorar a oferta educativa no sistema prisional. Além disso, realizaram-se encontros regionais que culminaram num encontro nacional, do qual resultou uma proposta de diretrizes curriculares nacionais para a educação em prisões. O material, entretanto, ainda não foi apreciado pelos órgãos competentes de modo a ganhar força de lei.

No âmbito dos estados, uma experiência que merece destaque pelo ineditismo e relevância da problemática que aborda foi o Censo de EJA realizado pelo Estado do Mato Grosso do Sul em 2005, por recomendação do Ministério Público, de modo a acatar a prescrição da LDB de que aos poderes façam o recenseamento dos jovens e adultos que não têm ensino fundamental. O levantamento, realizado pela Secretaria Estadual de Educação em todos os municípios no momento da votação para o plebiscito do desarmamento e identificou, com indicação do local de residência, 430 mil pessoas com idade acima de 25 anos que não concluíram o ensino fundamental e que gostariam de voltar a estudar, o que corresponde a metade das pessoas com menos de oito anos de estudo à época no estado. Considerando que o atendimento escolar a jovens e adultos ainda está muito abaixo da demanda potencial, entre 1% ou 2% do total da população com baixa escolaridade, é fundamental que os poderes públicos e as empresas assumam a responsabilidade de mapear a demanda, incentivando o retorno aos estudos. No âmbito da iniciativa privada, uma inspiradora proposta nesse sentido foi empreendida pela empresa de cosméticos Natura, que envolveu suas revendedoras num esforço de localização de jovens e adultos com baixa escolaridade e encaminhamento para escolas públicas que ofertam cursos de EJA.

Finalmente, num país onde o sistema educacional é descentralizado e excelentes práticas de governos locais, organizações da sociedade civil e movimentos sociais dificilmente ganham a visibilidade devida foi providencial a inclusão da EJA em iniciativas de premiação de boas práticas, como a Medalha Paulo Freire, concedida pela SECAD a experiências que se destacam pela capacidade de mobilização, articulação da alfabetização com a EJA e outras ações como promoção da leitura, qualificação profissional e geração de renda, além da integração com a comunidade.

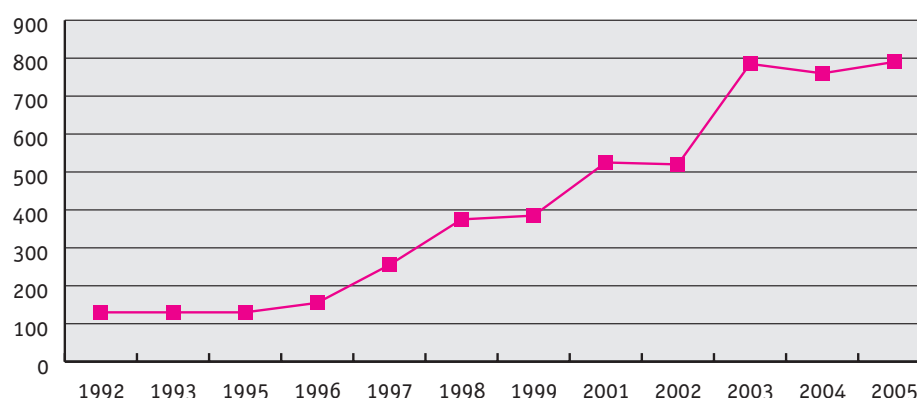
4. Alfabetização

Tanto nas formas de mensurar a alfabetização quanto nas propostas pedagógicas, é cada vez mais disseminada a visão da alfabetização como estágio inicial de um processo mais amplo de inserção na cultura escrita, onde estão envolvidos diversos níveis e tipos de habilidades e conhecimentos. Cada vez mais, se reconhece que a escola é a principal agência de promoção da cultura escrita e que, para uma inserção autônoma e criativa nesse universo, são necessários processos mais alongados de escolarização. Procuran-

do acompanhar essa visão ampliada de alfabetização, as estatísticas oficiais passaram a divulgar, ao lado dos dados de analfabetismo absoluto, baseados da auto-declaração da população recenseada, dados sobre analfabetismo funcional, baseados em anos de estudo. Também se vêm coletando dados sobre os níveis de alfabetização e usos da leitura e escrita da população por meio de *surveys*. Nos programas de escolarização, reforça-se a importância de exercitar os diversos usos sociais da escrita, ampliando o universos de materiais escritos que circulam nesse ambiente. No desenho de programas de alfabetização de jovens e adultos, por sua vez, é cada vez mais enfatizada a necessidade de promover a continuidade dos estudos.

Na última década, o esforço verificado no país em atender a população de jovens e adultos em programas de alfabetização foi notável, como mostram os dados da PNAD ilustrados no gráfico abaixo.

Gráfico 4 – Pessoas frequentando alfabetização (Brasil, 1992 – 2005)



No entanto, o esforço não resultou em aceleração da tendência histórica de queda das taxas de analfabetismo brasileira, mais lenta que a de diversos países do mundo. Os dados sugerem que os programas de alfabetização com 6 a 8 meses, como propostos pelo PAS e depois pelo *Brasil Alfabetizado*, têm eficácia limitada na garantia da aprendizagem, como denunciam há muito tempo educadores ligados à EJA e corroboram os dados estatísticos e os resultados de avaliação de programas. De acordo com PNADs de 1992 a 2002, em torno de 60% das pessoas que ao longo da vida só frequentaram cursos de alfabetização declaram-se analfabetas (Henriques, 2006). As avaliações do PAS e do PBA, por sua vez, vêm mostrando que há dificuldades na focalização do público alvo, pois as salas de alfabetização atraem pessoas com baixa escolaridade mas que têm já um domínio, ainda que rudimentar, da leitura e da escrita. A avaliação cognitiva realizada pelo PBA numa amostra de alfabetizando testados na entrada e na saída do programa mostrou que em torno de 40% já estavam alfabetizados na entrada e tiveram progressos nulos ao longo do curso. Os que poderiam ser considerados analfabetos absolutos, por sua vez, realizaram progressos bem modestos, não chegando ao nível de leitura de pequenos textos – um bilhete simples, por exemplo, que corresponde à definição usual de alfabetização no país. Além da precariedade em que normalmente esses cursos funcionam, com monitores leigos e sem materiais didáticos apropriados, a falta de vinculação das aprendizagens com oportunidades de uso da leitura e escrita ou continuidade dos estudos leva à redução do aproveitamento.

Com base na análise de resultados como esse, obtidos graças ao esforço louvável de avaliação sistemática das ações, a SECAD veio redesenhando o programa, procurando enfrentar as possíveis causas dos problemas detectados. Nas diretrizes para celebração dos convênios, passou a orientar os parceiros a elaborar diagnósticos, fundamentar as opções pedagógicas, planejar as ações de alfabetização e formação de alfabetizadores, além de definir planos para oferecer oportunidades de continuidade de estudos para os egressos. Também para favorecer a integração da alfabetização com a continuidade de estudos, foi feito o redirecionamento dos recursos disponíveis para parcerias com estados e municípios, em detrimento da ONGs, que no início eram responsáveis pela maior parte do atendimento. Visando a melhoria da qualidade do ensino, a SECAD passou a recomendar que pelo menos 75% dos alfabetizadores fossem professores da rede com experiência em alfabetização. Também promoveu uma avaliação de livros didáticos para a alfabetização de adultos, indicando às redes materiais reconhecidos como adequados por especialistas.

Finalmente, para cumprir a importante tarefa de focalizar melhor as ações, procurou articular parcerias com outros serviços que atendem população de baixa renda e que dispõem de cadastros, como o Programa Bolsa Família e o Sistema Único de Saúde, incentivando a integração dos gestores locais com os serviços os Agentes Comunitários de Saúde, que tem acesso às famílias e detêm muitas informações sobre as suas condições educacionais.

Ainda não há dados para avaliar o resultado dessas medidas na integração do PBA à oferta de EJA, mas avaliação exploratória realizada no início do programa (Abramovay e Andrade, 2006) indicou que essa integração é um dos problemas cruciais a serem enfrentados.

Fazendo um balanço dos problemas detectados e estratégias de solução encontradas, talvez se possa ainda experimentar novos modelos, por exemplo, apostando na função alfabetizadora do ensino fundamental, concentrando esforços na sua ampliação, com ênfase nas séries iniciais. É certo que ampliar a oferta escolar é muito mais caro do que financiar programas de alfabetização (no caso do PBA, por exemplo, o custo do aluno é 180 reais, segundo Azevedo, 2005), mas os ganhos podem ser compensadores. Por outro lado, a mobilização popular e capacidade educadora das comunidades podem ser melhor aproveitadas em programas mais abertos quanto ao tempo de duração e resultados esperados. Inspiração para programas nessa linha podem ser buscadas em experiências desenvolvidas nos últimos 15 anos, como os MOVAs, movimentos de alfabetização realizados por organizações comunitárias, o Projeto Promotoras Legais Populares, que forma mulheres que trabalham a favor dos segmentos populares com legitimidade e justiça no combate diário à discriminação, os Agentes Comunitários de Saúde, que por meio de visitas esclarecem, acompanham e encaminham as famílias aos serviços de saúde, ou as centenas iniciativas de economia solidária espalhadas no país.

5. Perspectivas para a EJA e expectativas para a VI Confintea

As perspectivas para a EJA no país são amplas. A dinâmica sócio-cultural e política de nossa sociedade, bem como o envolvimento dos movimentos sociais que, nas últimas décadas, disseminaram a consciência sobre os direitos humanos, sociais, culturais e ambientais 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.

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.

Obras consultadas

ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro. Atividade de avaliação diagnóstica da eja – Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. Rio de Janeiro, 2006. mimeo.

ARROYO, M.G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.J.G.; GIOVANETTI, M.ª; GOMES, N.L. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica. 2005. p.19 – 50

AZEVEDO, João Pedro, PAES DE BARROS, Ricardo, CARVALHO, Mirela & HENRIQUES, Ricardo. Um mapa de avaliação: o caso do Programa Brasil Alfabetizado. In: HENRIQUES, Ricardo, PAES DE BARROS, Ricardo & AZEVEDO, João Pedro (orgs). Brasil alfabetizado: caminhos da avaliação. Azevedo. – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 59 – 116.

BRASIL. Ministério da Educação / INEP. Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://encceja.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=16&Itemid=17>. Acesso em 10 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Expansão da rede federal. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=762&Itemid=207>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Novo Saberes da Terra terá parceria com 21 estados e abrirá 35 mil vagas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=9945>. Acesso em: 10 mar. 2008.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) – Manual de operações. Brasília: MDA, 2004

BRASIL. Ministério do Trabalho e do Emprego. Plano Nacional de Qualificação – PNQ, 2003 – 2007. Brasília: MTE / SPPE, 2003.

BRASIL. Ministério do Trabalho e do Emprego. Plano Nacional de Qualificação – Indicadores 2003 – 2004. Brasília: MTE / SPPE, 2005. Disponível em: < http://www.mte.gov.br/pnq/apresentacao_indicadores.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2008.

BRASIL. Presidência da República. Projovem: conhecimento e oportunidade para todos. Disponível em: <<http://www.projovem.gov.br/2008/>> . Acesso em: 10 mar.2008.

CASTRO, Jorge A. Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995 – 2005. Educ. e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 857 – 876, out. 2007.

DI PIERRO, Maria Clara, GRACIANO, Mariângela. A educação de jovens e adultos no Brasil – Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 2, p.321 – 337, jul./dez. 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leônicio. Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica/Secad – MEC/Unesco, 2006, p. 281 – 292.

DI PIERRO, Maria Clara. O financiamento público da educação básica de jovens e adultos. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 30 de setembro de 2002. Disponível em www.anped.org.br. Acesso em 20/02/2008

DI PIERRO, Maria Clara (coord.) Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil. São Paulo: Ação Educativa. 2003.

EDUCANDO para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília : UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça: 2006.

HADDAD, S. (coord.). A situação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil 2000 – 2005. São Paulo: Ação Educativa, 2007, (mimeo).

HADDAD, S. (coord.). Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986 – 1998). Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2002. (Estado do Conhecimento, 8).

HENRIQUES, Ricardo. “Alfabetização e Inclusão Social: contexto e desafios do Programa Brasil Alfabetizado”. In: HENRIQUES, Ricardo, PAES DE BARROS, Ricardo & AZEVEDO, João Pedro (orgs). Brasil alfabetizado : caminhos da avaliação. Azevedo. – Brasília : Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 13 – 59

HISTÓRICO dos Fóruns de EJA e dos Encontros Nacionais de EJA – ENEJA. Disponível em <<http://forum-eja.org.br/node/1191>> . Acesso em: 10 mar. 2008.

HOLANDA, Ariosto (org.). Capacitação Tecnológica da População. Brasília: Câmara dos Deputados, 2007.

INEP. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 117 – 136, jan./dez. 2001. (tabela 6)

IRELAND, Thimoty & HADDAD, Sérgio. Adult and Youth Education and Lifelong Learning in Brazil – Country breafing paper for the International Policy Dialogue: Building Effective Partnerships for Lifelong Learning. Brasília: s. ed.. 2007 (mimeo).

NETO, José Gonçalves Moreira. Produto 3 do PROJETO BRA/01/024 – PNUD. SECAD. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília – DF, 2006

NÚCLEOS de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/un/files/Núcleos.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

OLIVEIRA, Luís Felipe Batista de. Produto 1 do PROJETO BRA/01/024 – PNUD. SECAD. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília – DF, 2006

OLIVEIRA, Luís Felipe Batista de. Produto 2 do PROJETO BRA/01/024 – PNUD. SECAD. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília – DF, 2006.

Relatório de Desenvolvimento Humano 2007/2008. Nova York: PNUD, 2007. Disponível em <http://www.pnud.org.br/rdh/>. Acesso em 17 jan 2008.

RIBEIRO, Vera Masagão & BATISTA, Antonio. Commitments and challenges towards a literate Brazil – Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006 Literacy for Life. Paris: Unesco, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001460/146067e.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

RIBEIRO, Vera Masagão. “Por mais e melhores leitores: uma introdução”. In RIBEIRO, Vera Masagão (org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003, p. 3 – 32.

II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos: Considerações da Plenária Final. Disponível em <<http://forumeja.org.br/un/files/seminario.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

SOARES, Leônicio J.G. O surgimento dos fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e interferir. Alfabetização e Cidadania, São Paulo, n. 17, p. 25 – 35, maio de 2004.

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

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

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

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº. 3/2004*.

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.

Fontes: ACaslon e Officina Serif OS ITC / Serif ITC
Papéis: Sulfite 75 e Supremo 240 g/m²

CEGRAF – UFG
Campus Samambaia, Caixa Postal 131
CEP: 74001-970 – Goiânia – Goiás – Brasil
Fone: (62) 3521-1107 – Fax: (62) 3521-1814
cegraf@cegraf.ufg.br
www.cegraf.ufg.br

