

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**Curitiba
2006**

Eneida Ribas

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, do Centro de Teologia e Ciências Humanas, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Lourdes Gisi

**CURITIBA
2006**

A minha família, Nedmar, Alex Rafael e Tiago,
pela compreensão e incentivo nos meus estudos.

As minhas irmãs, Letícia pela dedicação na área
educacional e Ana Maria, “saudades eternas”.

Agradecimentos

A Deus, meu refúgio, minha luz.

A Prof^a Dr^a. Maria Lourdes Gisi, minha orientadora pelo incentivo, profissionalismo, atenção e carinho em todos os momentos.

A Prof^a Dr^a Ana Maria Eyng pela presteza e amizade neste estudo.

A Prof^a Dr^a Sonia Maria Chaves Haracemiv pela gentileza e apoio.

Aos Professores Doutores e a Secretaria do Programa de Mestrado em Educação da PUCPR.

Aos diretores e professores dos CEEBJAs por possibilitar a realização da pesquisa.

RESUMO

Este estudo tem como propósito analisar as políticas educacionais brasileiras da Educação de Jovens e Adultos - EJA, em especial, as relacionadas à formação inicial e continuada dos professores. Retoma os registros da história da educação em relação à EJA, evidenciando que esta se caracterizou por um modelo de suplência e de alfabetização, com caráter eminentemente compensatório, sem preocupação com a formação de professores. Em razão das diversidades culturais, sociais e de idade dos alunos, a educação em EJA requer um preparo especial dos professores, de modo a possibilitar uma educação de qualidade. Embora a questão da formação dos professores tenha sido colocada em relevância a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a formação específica para a EJA ainda ocupa pouco espaço no debate nacional, o que motivou o presente estudo. Para tanto foi realizada uma pesquisa de campo mediante a aplicação de questionários junto aos professores que atuam nas escolas estaduais de EJA localizadas em Curitiba/Paraná. A pesquisa buscou identificar a formação inicial dos professores, as condições de trabalho, a formação específica para a atuação na EJA, a percepção que possuem dos alunos e as dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Verifica-se que os professores consideram a EJA um importante espaço para o resgate da cidadania, mas que requer maior atenção no que diz respeito as condições em que a mesma vem sendo ofertada, tanto no que se refere a infraestrutura, como no aspecto pedagógico direcionado para esta modalidade de ensino. Ficou evidente que também o professor é o elemento articulador entre o conhecimento e o aluno e que ele deve possuir uma formação específica para atender esta modalidade de ensino. O estudo, no entanto, indica que ainda não é uma realidade, apenas 58% dos professores tem formação em EJA. Assim tanto em relação a proposta pedagógica, como a formação dos professores requer mais atenção para a especificidade destes alunos.

Palavras chaves: Políticas Educacionais da Educação de Jovens e Adultos, Educação de Jovens e Adultos, Formação do Professor da Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to analyse Brazilian educational policies for young and adult people - EJA, specially those related to teachers' initial and continued formation of background. Remind the history of education related to EJA, evidencing which was characterized by a model of supplency and alphabetization, with eminent compensatory feature, without concern with teachers formation. Due to cultural, social and students age diversities, the education in EJA demands a special teachers preparation, that way to possibility a high quality education. Although the subject teachers formation had been placed in relevance from approval of Directive Law and bases of National Education, the specific background for EJA still have few space in the national debate, what had been motivated this study. Following this purpose, was conducted a field survey through a questionnaire with teachers that are acting in this mode of teaching in the city Curitiba, state of Paraná. This survey tried to identify initial teachers formation, their work conditions, the specific formation to acting in EJA, students perception and difficulties found in the school quotidian. It is possible to identify that teacher consider EJA as an important way to retrieve citizenship, but demands to pay attention in respect of conditions of that has been offered, as substructure, or pedagogic aspects directed called for this modality of education. Becomes also clear that teacher is the link between knowledge and students and he must have specific formation to reach this manner of teaching. However this study give clear indication that isn't reality yet, just 58% of teachers have their formation in EJA. Thus formation of teachers in EJA as the pedagogic proposal needs more attention for the specific needs of this students understanding.

Keywords: EJA educational policies, young and adults education, EJA teachers' formation

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	09
1.1. Problema.....	14
1.2. Objetivos.....	14
1.3. Metodologia.....	15
2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	20
2.1. Trajetória Histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Paraná.....	24
2.2. Políticas Educacionais para a Educação de Jovens e Adultos.....	48
3. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	65
3.1. As Exigências de Formação do Professor.....	66
3.2. Paulo Freire – Uma Referência para a Educação de Jovens e Adultos.....	80
4. O PERFIL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ATUAÇÃO E FORMAÇÃO.....	85
4.1. Perfil do Professor.....	87
4.2. Atuação do Professor de Educação de Jovens e Adultos.....	101
4.3. Formação Continuada dos Professores em Educação de Jovens e Adultos.....	124
4.4. Perspectivas profissionais em relação a Educação de Jovens e Adultos.....	132
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICE.....	151

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO	1	NÚMERO DE ALUNOS NOS CEEBJAs DE CURITIBA.....	16
QUADRO	2	NÚMERO DE PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA.....	17
QUADRO	3	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PRESENCIAL – NÚMERO DE MATRÍCULAS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA.....	50
QUADRO	4	ANO DE CONCLUSÃO DO MAGISTÉRIO – ENSINO MÉDIO	91
QUADRO	5	FORMAÇÃO ACADÊMICA – LICENCIATURA	93
QUADRO	6	CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO CONCLUÍDOS PELOS PROFESSORES	95
QUADRO	7	CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO REALIZADOS PELOS PROFESSORES	99
QUADRO	8	CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO REALIZADOS PELOS PROFESSORES	99
QUADRO	9	DIFICULDADES NA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES NA EJA	112
GRÁFICO	1	CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES SEGUNDO GÊNERO	88
GRÁFICO	2	IDADE DOS PROFESSORES.....	90
GRÁFICO	3	LICENCIATURA – ANO DE CONCLUSÃO	94
GRÁFICO	4	PÓS-GRADUAÇÃO - ANO DE CONCLUSÃO	96
GRÁFICO	5	FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA ATUAR COM EJA	98
GRÁFICO	6	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EJA	102
GRÁFICO	7	ATUAÇÃO EM OUTRA MODALIDADE DE ENSINO	109
GRÁFICO	8	PARTICIPAÇÃO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	110
GRÁFICO	9	PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO.....	111
GRÁFICO	10	FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA	127

Agradecimentos

A Deus, meu refúgio, minha luz.

A Profª Drª. Maria Lourdes Gisi, minha orientadora pelo incentivo, profissionalismo, atenção e carinho em todos os momentos.

A Profª Drª Ana Maria Eyng pela presteza e amizade neste estudo.

A Profª Drª Sonia Maria Chaves Haracemiv pela gentileza e apoio.

Aos Professores Doutores e a Secretaria do Programa de Mestrado em Educação da PUCPR.

Aos diretores e professores dos CEEBJAs por possibilitar a realização da pesquisa.

RESUMO

Este estudo tem como propósito analisar as políticas educacionais brasileiras da Educação de Jovens e Adultos - EJA, em especial, as relacionadas à formação inicial e continuada dos professores. Retoma os registros da história da educação em relação à EJA, evidenciando que esta se caracterizou por um modelo de suplência e de alfabetização, com caráter eminentemente compensatório, sem preocupação com a formação de professores. Em razão das diversidades culturais, sociais e de idade dos alunos, a educação em EJA requer um preparo especial dos professores, de modo a possibilitar uma educação de qualidade. Embora a questão da formação dos professores tenha sido colocada em relevância a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a formação específica para a EJA ainda ocupa pouco espaço no debate nacional, o que motivou o presente estudo. Para tanto foi realizada uma pesquisa de campo mediante a aplicação de questionários junto aos professores que atuam nas escolas estaduais de EJA localizadas em Curitiba/Paraná. A pesquisa buscou identificar a formação inicial dos professores, as condições de trabalho, a formação específica para a atuação na EJA, a percepção que possuem dos alunos e as dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Verifica-se que os professores consideram a EJA um importante espaço para o resgate da cidadania, mas que requer maior atenção no que diz respeito as condições em que a mesma vem sendo ofertada, tanto no que se refere a infraestrutura, como no aspecto pedagógico direcionado para esta modalidade de ensino. Ficou evidente que também o professor é o elemento articulador entre o conhecimento e o aluno e que ele deve possuir uma formação específica para atender esta modalidade de ensino. O estudo, no entanto, indica que ainda não é uma realidade, apenas 58% dos professores tem formação em EJA. Assim tanto em relação a proposta pedagógica, como a formação dos professores requer mais atenção para a especificidade destes alunos.

Palavras chaves: Políticas Educacionais da Educação de Jovens e Adultos, Educação de Jovens e Adultos, Formação do Professor da Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to analyse Brazilian educational policies for young and adult people - EJA, especially those related to teachers' initial and continued formation of background. Remind the history of education related to EJA, evidencing which was characterized by a model of supplency and alphabetization, with eminent compensatory feature, without concern with teachers formation. Due to cultural, social and students age diversities, the education in EJA demands a special teachers preparation, that way to possibility a high quality education. Although the subject teachers formation had been placed in relevance from approval of Directive Law and bases of National Education, the specific background for EJA still have few space in the national debate, what had been motivated this study. Following this purpose, was conducted a field survey through a questionnaire with teachers that are acting in this mode of teaching in the city Curitiba, state of Paraná. This survey tried to identify initial teachers formation, their work conditions, the specific formation to acting in EJA, students perception and difficulties found in the school quotidian. It is possible to identify that teacher consider EJA as an important way to retrieve citizenship, but demands to pay attention in respect of conditions of that has been offered, as substructure, or pedagogic aspects directed called for this modality of education. Becomes also clear that teacher is the link between knowledge and students and he must have specific formation to reach this manner of teaching. However this study give clear indication that isn't reality yet, just 58% of teachers have their formation in EJA. Thus formation of teachers in EJA as the pedagogic proposal needs more attention for the specific needs of this students understanding.

Keywords: EJA educational policies, young and adults education, EJA teachers' formation

1. INTRODUÇÃO

Este estudo tem como foco a formação do professor de Educação de Jovens e Adultos, (EJA) e as políticas educacionais voltadas para esta modalidade de ensino. O interesse neste estudo tem relação com a trajetória profissional do pesquisador com EJA, em que se pode observar que o (a) professor (a) que atua nesta modalidade de ensino requer formação específica dada a característica dos alunos, jovens, adultos e idosos atendidos nesta modalidade.

O direito a educação está assegurado na Constituição Federal do Brasil de 1988 que contempla [...] a educação, um direito aos cidadãos e dever do estado inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria frequentarem a escola em idade regular [...] (Brasil, 1988, p. 116-117) sendo também um dos objetivos do Plano Nacional de Educação [...] as integrações das ações do poder público que conduzam a erradicação do analfabetismo. (BRASIL, 2001, p. 71).

São exigências da sociedade e do mundo do trabalho que a educação e principalmente a Educação de Jovens e Adultos assegure aos alunos a necessidade de melhorar a aquisição e o domínio da linguagem e dos códigos, as noções de matemática e os fundamentos das ciências sociais e naturais, de modo a permitir ao aluno o acesso aos bens culturais e tecnologicamente necessários à participação social e inserção no mundo do trabalho.

A EJA é conceituada como: “toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria, ou que a tiveram de forma insuficiente, não logrando alfabetizar-se ou obter conhecimentos básicos correspondentes aos primeiros anos do curso elementar”. (PAIVA, 1987, p.16).

No entanto, ainda hoje no Brasil, a alfabetização de jovens, adultos e idosos aparece na mídia com imagens vinculadas as pessoas sendo alfabetizadas em salas de aulas adaptadas em igrejas, canteiro de obras e escolas, demonstrando uma expectativa e esperança de saber ler e escrever. Para os mais jovens, o desejo de continuar os estudos, é de “ser doutor”, já para os adultos a preocupação com o emprego, o desemprego e a tentativa de recuperar o tempo perdido e para o idoso à vontade de conhecer o mundo da leitura e da escrita. Mas a EJA além da alfabetização também atende os alunos na continuidade e conclusão do Ensino Fundamental e Médio.

Segundo a UNESCO (2006) analfabetismo [...] refere-se a uma incapacidade de ler e escrever um enunciado simples em uma língua [...], e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) conceitua de analfabetos absolutos [...] as pessoas que não conseguem ler uma frase simples e que nas estatísticas aparecem como sem instrução ou sem escolaridade e as que têm menos de um ano de escolaridade. (BRASIL, 1999, p. 7).

A partir de 1978 a UNESCO estabelece o conceito de analfabetismo funcional como [...] a noção de funcionalidade que implica na possibilidade dos sujeitos utilizarem suas habilidades de leitura e escrita em benefício próprio ou da comunidade e está referida a contextos: econômicos, políticos ou socioculturais específicos. (INFANTE, 1999, p. 94).

Hoje alguns educadores já utilizam a palavra “letramento” no lugar de alfabetização, que conforme Brandão tornar-se letrado, significa,

[...] ascender, pouco a pouco, ao domínio pessoal tanto quanto coletivo de uma leitura crítica desse mundo de vida do dia-a-dia. Uma leitura crítica da cultura vivida cada vez mais com um sentido de vida e história que as pessoas constroem enquanto se comunicam, bem mais do que como um puro e simples mercado

que pretende tudo abarcar e a tudo dar um lugar e um significado. (2003, p. 211).

A Educação de Jovens e Adultos, antiga educação supletiva, foi para mim até 1991 um assunto pouco conhecido. Na minha formação acadêmica em Pedagogia, pouco foi abordado sobre este tema em sala de aula, e quando o foi sempre, de uma maneira superficial.

Em 1991 aceitei o desafio de participar da implantação do ensino supletivo de 1º grau e em 1994 do ensino de 2º grau, numa empresa de grande porte na cidade de Curitiba, que se iniciou com a busca de informações, a divulgação e a chamada dos funcionários que não possuíam a escolaridade de 1º grau completo e tinham interesse e necessidade em estudar. Foi estabelecida a parceria com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná a partir da assinatura do Termo de Cooperação Técnica, termo este renovado em 1999, conforme o Parecer nº 263/99 que tinha como objetivo: “Promover a implantação do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos na Entidade Conveniada, visando garantir aos funcionário/alunos dessa organização o acesso e/ou a continuidade de estudos nos níveis fundamental e médio no próprio local de trabalho, com a orientação, avaliação e certificação sob responsabilidade dos CEEBJAS¹ (PARANÁ, 1999).

No início, com 80 alunos matriculados, o primeiro desafio foi a inexistência de um material didático específico para atender a faixa etária de 20 anos até mais de 40 anos. Os alunos adultos apresentavam as mais diversas histórias de vida e motivos da exclusão do sistema escolar como: distância das escolas; o ingresso no mundo do trabalho para garantir a sobrevivência da família; a ajuda à família na

¹ Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos.

agricultura de subsistência; a falta de adequação ao sistema escolar regular e até a falta de incentivo por parte dos pais e da família.

Neste momento surgiu o questionamento de como trabalhar os conteúdos das disciplinas e acompanhá-los nas suas atividades em sala de aula sem ter conhecimentos pedagógicos específicos nessa modalidade de ensino. Aos poucos fui buscando nas leituras sobre o tema e com professores, que já atuavam nesta área, orientações para o meu trabalho.

Ao assumir a coordenação do Programa do Ensino Supletivo, na empresa, tinha como atividades além da docência, elaborar com os professores o material didático, corrigir as atividades dos alunos, acompanhar os processos das matrículas, dos aproveitamentos de estudos e a certificação dos alunos, de orientar diariamente os demais professores das diversas disciplinas de como atuar em sala de aula.

Muitas dificuldades surgiram, principalmente, na orientação do processo de aprendizagem dos alunos e na busca de argumentações e incentivos para não deixá-los desanimar diante das dificuldades e desistir do estudo. Percebi então o quanto era fundamental a presença do professor diariamente em sala de aula, comprometido com o aluno como ser humano, respeitando as diferenças e principalmente não sendo conivente com a evasão escolar.

Esta prática pedagógica foi aos poucos se fundamentando com a participação em cursos específicos, em seminários e congressos nacionais e internacionais e num esforço constante para a oferta de cursos específicos de EJA para os professores.

Em junho de 1996 fui convidada pela equipe do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado da Educação para participar do

planejamento das ações para o decênio 1997-2006 da Proposta para Educação de Jovens e Adultos² do Estado do Paraná - Documento Síntese. Este documento foi elaborado [...] partindo de um diagnóstico legítimo, amplamente discutido [...] que estabeleceu a “autonomia pedagógica administrativa”, propondo [...] a gestão participativa em todos os segmentos que atuam na Educação de Jovens e Adultos, assegurando a liberdade e a co-responsabilidade de todos na construção de um trabalho democrático, eficiente e de qualidade [...] além de [...] desencadear processos que visem a equalização das oportunidades educacionais a todos, assegurando-lhes acesso ao saber, num exercício de participação crítico-reflexiva - legitimação da cidadania. (PARANÁ, 1996, p,1).

Uma das metas mais importantes foi a proposição da continuidade de programas e projetos de Educação de Jovens e Adultos, em todas as instâncias governamentais e não governamentais, como consolidação, da política educacional.

Com estas ações definidas e com a participação de todas as coordenações dos programas de educação de jovens e adultos desenvolvidos em empresas privadas e instituições governamentais e não governamentais no Paraná, iniciou-se o estudo para viabilizar a descentralização da avaliação, isto é permitir aos professores dos CES³/CEEBJAs que avaliassem no processo os alunos nas salas de aula, localizadas nas empresas e que possuíam o Termo de Cooperação Técnica. Este procedimento foi autorizado pelo Conselho Estadual do Paraná em 1996 e possibilitou uma interação dos professores dos CEEBJAs com os alunos funcionários das empresas.

A possibilidade de estudar e concluir o Ensino Fundamental e/ou Médio significa para os alunos da EJA, não apenas o ingresso ou reingresso no sistema

² Nova nomenclatura conforme a LDB Lei nº 9394/96.

³ Centro de Estudos Supletivos.

escolar e a conclusão dos estudos, mas um acesso a educação de qualidade, o que requer no caso da EJA, em especial, professores preparados para atuar nesta modalidade de ensino.

Para atender a toda esta população e respeitando as especificidades é essencial repensar o papel do professor, do orientador da aprendizagem, do monitor, do voluntário, que prepara as aulas, recebe os alunos, acompanha o aprendizado e efetua a avaliação.

Para tanto se toma como objeto de estudo a formação inicial e continuada do professor da Educação de Jovens e Adultos. Cabe ressaltar que embora a questão de formação do professor foi colocada em relevância a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, a formação específica do professor para a Educação de Jovens e Adultos ainda ocupa espaço restrito nos debates atuais.

1.1 PROBLEMA

Qual o perfil dos professores, em termos de formação inicial e continuada para a atuação na Educação de Jovens e Adultos frente às políticas educacionais?

1.2 OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Analisar a formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos frente às políticas educacionais.

Objetivos Específicos

- Analisar as políticas educacionais voltadas a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos;
- Identificar a formação inicial e continuada dos professores de Educação de Jovens e Adultos;
- Investigar as dificuldades dos professores de Educação de Jovens e Adultos na prática pedagógica;
- Apresentar subsídios para o aperfeiçoamento dos professores de Educação de Jovens e Adultos.

1.3 METODOLOGIA

Tendo como objetivo a análise das políticas educacionais relacionadas a formação do professor de EJA iniciou-se o levantamento dos dados e referências, dos professores de EJA o que caracteriza uma pesquisa qualitativa. Esta abordagem permitiu identificar e entender as interações com o objeto de estudo, isto é, a formação do professor e a prática pedagógica, permitindo um aprofundamento do estudo de modo a explorar e trazer à tona possibilidades sobre o tema tratado.

Segundo Bodgan (In: TRIVINÕS, 1987, p.128), uma das características da pesquisa qualitativa é que esta [...] tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave, o que, neste estudo, tendo em vista os objetivos, constitui-se em requisito de fundamental importância.

A pesquisa foi realizada junto aos CEEBJAs, localizados na cidade de Curitiba, Estado do Paraná totalizando cinco escolas, sendo que duas estão

localizadas na Zona Central e as demais nos bairros: Boqueirão, Campo Comprido e Cidade Industrial de Curitiba.

A caracterização de cada escola, em relação ao número de alunos, os dados foram coletados nas próprias escolas e na Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Para resguardar a identidade das escolas estas foram codificadas pelas letras A, B, C, D e E.

QUADRO 1 – NÚMERO DE ALUNOS NOS CEEBJAs DE CURITIBA

Escolas	Número de Alunos			
	Ensino Fundamental		Ensino Médio	TOTAL
	Fase I	Fase II		
Escola A	83	995	1.410	2.488
Escola B	264	2.958	3.248	6.470
Escola C	970	9.815	8.990	19.775
Escola D	690	6.805	7.034	14.529
Escola E	95	1.490	2.842	4.427
TOTAL	2.102	22.063	23.524	47.689

Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2004.

É significativo o elevado número de alunos matriculados nos CEEBJAs, principalmente no Ensino Médio e na Fase II, que corresponde as séries da 5^a a 8^a do Ensino Fundamental. Na Fase I, que corresponde 1^a a 4^a série, é relativamente pequeno o número de alunos em comparação com a Fase II, porque esta modalidade, Fase I, também é ofertada nas escolas municipais, instituições e organizações não governamentais, com projetos específicos de alfabetização.

O quadro a seguir apresenta o número de professores lotados nos CEEBJAs no ano de 2005 e a amostra dos professores participantes da pesquisa.

QUADRO 2 –NÚMERO DE PROFESSORES DOS CEEBJAs E PARTICIPANTES DA PESQUISA.

CEEBJAs	Número de Professores por Unidade	Participantes da Pesquisa
Escola A	81	9
Escola B	123	13
Escola C	184	18
Escola D	211	20
Escola E	149	15
TOTAL	748	75

Fonte: Direção dos CEEBJAs - 2005.

Participaram da pesquisa 75 professores selecionados aleatoriamente de um total de 748, o que representa uma amostra de 10% desta população. A escolha dos professores dos CEEBJAs está relacionada com o objeto da pesquisa deste estudo que investigou a formação inicial e continuada dos mesmos. As informações prestadas e o significado que estes sujeitos atribuíram ao tema em função da sua prática pedagógica foram fundamentais para as análises propostas neste estudo.

Foi aplicado o questionário diretamente aos professores dos CEEBJAs de Curitiba, com questões fechadas e abertas, compreendido como uma [...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escritos às pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. (GIL, 1999, p.128).

O instrumento de pesquisa foi testado, isto é, realizado um estudo piloto, com 5 professores de uma escola com as mesmas características do grupo selecionado, com a finalidade de verificar eventuais falhas de interpretações, analisar possíveis problemas na aplicação do questionário quanto ao número, a forma e a seqüência das questões de forma que fossem suficientes para a obtenção dos dados necessários.

Após o estudo piloto o instrumento de coleta de dados, o questionário, foi revisado em todos os procedimentos como: [...] conteúdo, forma e seqüência de questões, espaços, arranjos e aparência do material (COOK, 2001, p. 27), para então ser aplicado à amostra selecionada, procurando proporcionar um tempo suficiente para as respostas e a liberdade para os professores expressarem suas opiniões.

A tabulação foi a próxima etapa, quando foram agrupados as informações e os dados por categorias, permitindo assim a análise e interpretação com base na literatura existente sobre a temática e a legislação em vigor. O objetivo da análise dos resultados é [...] organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação. (GIL, 1999, p. 168).

O estudo contempla, no capítulo 2, uma retrospectiva histórica da EJA abrangendo a análise das políticas educacionais atuais da formação de professores da EJA no Brasil e no Paraná, com o intuito de contribuir com a interpretação e fundamentação dos resultados obtidos na pesquisa.

No capítulo 4 são analisados os requisitos e as exigências que estão contemplados nas legislações do ensino, nacionais e estaduais, para a formação inicial e continuada dos professores de EJA, tendo como referência para este estudo as contribuições de Paulo Freire.

A apresentação e análise dos dados relacionados a percepção dos professores pesquisados, sua identidade, a formação inicial e continuada, a atuação em sala de aula, a situação na escola, o trabalho com os alunos, as condições profissionais e a opinião quanto a EJA, são apresentados no capítulo 4.

Este estudo busca, assim, estabelecer um diálogo entre a experiência profissional do pesquisador, a reflexão teórica e prática tendo como base as leituras e os dados obtidos juntos aos professores que atuam na EJA.

2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A sociedade brasileira tem passado por mudanças nos últimos anos devido a crise econômica, o aumento das desigualdades sociais, a pressão do livre comércio, a política neoliberal, o consumismo, o acesso às informações e aos recursos tecnológicos, entre outros. As conseqüências destas mudanças repercutem principalmente na educação e nas políticas educacionais que se constituem em uma das modalidades das políticas públicas. Pode-se considerar políticas públicas como

[...] o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. (BONETTI, 2000, p.15).

Quando se fala em políticas públicas, segundo Castro (2004),

[...] está se falando em estratégias governamentais, princípios gerais as quais pretendem intervir nas relações de produção (no caso da política econômica) ou intervir no campo dos serviços sociais (no caso da política social). (p.8)

Hoje os serviços sociais, serviços estes criados para atender os direitos que garantem o mínimo em relação a educação, saúde e segurança para qualquer pessoa assumem as características do mercado. No neoliberalismo, as políticas sociais estão relacionadas às metas de desenvolvimento e atendem tão somente as pessoas que não tem condições de garantir uma renda mínima para a sobrevivência. Neste contexto também a política educacional é afetada principalmente pelas influências econômicas e a falta de investimentos financeiros.

Um dos principais fatores que interferem na formulação das políticas sociais é a globalização econômica que se caracteriza por interações das economias nacionais em um único mercado mundial, isto é, transnacional. Para equilibrar as desigualdades econômicas e sociais da globalização os países subdesenvolvidos, como o Brasil, sujeitam-se ao cumprimento das exigências dos bancos internacionais como o FMI⁴ e o Banco Mundial que determinam ajustes estruturais e abertura das economias nacionais.

O Banco Mundial exerce poder nos direcionamentos do desenvolvimento mundial incluindo o Brasil e é composto [...] por um conjunto de instituições lideradas pelo BIRD⁵. (SOARES, 2000, p. 15).

No mundo capitalista caracterizado essencialmente pela injusta distribuição de riqueza e pela supremacia do capital especulativo e do poder econômico sobre o trabalho e a dignidade humana, qualquer estudo de realidade e pesquisa sociocultural referente aos países latino-americanos, revelará matrizes sociais muito próximas de desigualdades de acesso ao trabalho, saúde, habitação e educação. Neste contexto a EJA se apresenta no país como uma das possibilidades de minimizar as desigualdades sociais.

A influência de grandes instituições financeiras internacionais nas políticas públicas do país existiu, mas até os anos 60 o Banco Mundial tinha como uma das metas o crescimento econômico. A partir da década de 1970, o mesmo, iniciou a ajuda técnica e financeira com benefícios mais diretos para o crescimento econômico.

⁴ FMI – Fundo Monetário Internacional.

⁵ O Banco Mundial é composto por um conjunto de instituições lideradas pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), que abrange quatro agências: a IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Corporação Financeira Internacional), a ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos) e a MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais) (Soares, 2000, p. 16).

Nos anos posteriores incentiva a produtividade, especialmente no setor agrícola e no setor social, incluindo a educação com a integração dos projetos educacionais à política de desenvolvimento do Banco para a comunidade internacional e a educação com caráter compensatório. (FRIGOTTO, 2001).

As políticas educacionais devem ser articuladas,

[...] ao projeto de sociedade que se pretende implantar ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura, projeto este que corresponde, ao referencial normativo global de uma política. (AZEVEDO, 2001, p. 60).

A I Conferência Anual do Banco Mundial sobre o Desenvolvimento da América Latina, realizado no Rio de Janeiro em 1995, teve como um dos destaques a prioridade da educação básica, sendo esta um fator para o desenvolvimento, [...] a chave para o aumento sustentável das taxas de crescimento econômico, para a superação das desigualdades e para a obtenção de um ambiente político estável. (ARRUDA, 2000, p. 58).

O Banco Mundial fixou entre outras prioridades para o Brasil a seguinte medida para a área educacional:

“Melhorar as habilidades dos professores em técnicas de sala de aula. Os projetos prevêm varias formas de capacitação (em sala de aula e à distância) tendo em vista o estabelecimento de uma capacitação permanente; prevêm também a avaliação dessas atividades e de sua eficácia em mudar o comportamento dos professores em sala de aula”. (TOMMASI, 2000, p. 198).

A partir de década de 1990 o Brasil passa por mudanças significativas na área econômica, política e social, com a “economia de mercado” (KIRSCHNER, MONTEIRO, 2001, p. 7), a globalização, a automação industrial, a entrada no país das grandes empresas multinacionais e a privatização das empresas estatais.

A educação também passa por transformações principalmente visualizando uma formação e qualificação para o trabalho das pessoas mais pobres no sentido de suprir a falta de formação educacional do trabalhador. Isto repercute inclusive na EJA que assume um caráter mais efetivo com a sociedade e com o apoio dos governos, organizações e entidades.

A falta de mão de obra especializada, o êxodo rural, a migração para as grandes cidades, a falta de incentivos e valorização da agricultura e o crescimento da mecanização agrícola contribuíram para que o governo adotasse medidas políticas e educacionais, muitas delas emergenciais, para atender esta população e as instituições internacionais de fomento, vinculando os contratos internacionais entre outras medidas à diminuição do analfabetismo.

Com a ajuda internacional o combate ao analfabetismo adquire proporções em grandes campanhas. As empresas também, com a implantação de programas de controle da qualidade total, ISO, entre outros, passam somente a contratar funcionários com no mínimo o ensino fundamental completo. Para os funcionários que já fazem parte do quadro das empresas nacionais e multinacionais e que não possuem a escolaridade mínima são implantados programas destinados a acabar e/ou diminuir com o analfabetismo, além da oferta do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Começa então a corrida de empresas em busca de parcerias com governos estaduais e municipais e entidades de classe (SESI, SESC), o Telecurso para a efetivação de programas de educação, assumindo os custos financeiros com o pagamento dos professores, do material didático e disponibilizando as salas de aula no local de trabalho.

Com o compromisso assumido pelo governo na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, o Ministério da Educação elabora o Plano Decenal

de Educação para Todos e assume a tarefa de estabelecer as diretrizes da política educacional, organizar e ampliar um sistema de educação básica que possa [...] no mínimo atingir 94% a cobertura da população em idade escolar (Brasil, 1993, p. 42) além de oferecer oportunidades de educação básica para 3,7 milhões de analfabetos.

2.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NO PARANÁ

De acordo com Lopes (2000), Paiva (1987) e Ribeiro (1997), as primeiras notícias em relação à educação, embora não especificamente de jovens e adultos, referem-se ao período colonial quando os padres jesuítas da ordem de Santo Inácio de Loyola transmitiam princípios religiosos, catequizavam e ensinavam além dos índios crianças, os indígenas adultos, politeístas e analfabetos (Paraná, 2005, p. 1) e nesse caso a transmissão do idioma português servia como instrumento de cristianização e aculturação dos nativos, estendendo-se, mais tarde, aos escravos negros.

No Período Imperial houve tentativas isoladas para alfabetização de adultos em classes noturnas, tentativas estas não oficiais, considerando-se, apenas, a educação como direito das elites econômicas já que a utilização da mão de obra escrava não requeria escolaridade.

Em 1822 Rui Barbosa faz referência à situação educacional no Brasil, demonstrando interesse na educação de adultos e na formação profissional, assinalando a necessidade de melhoria qualitativa do ensino (ROCCO, 1979, p. 43) além de sua posição contrária ao voto do analfabeto. (PAIVA, 1987, p. 16-17).

A Constituição Brasileira de 1822 formalizou a garantia de uma [...] instrução primária e gratuita para todos os cidadãos [...] e esta indicação foi mantida nas demais constituições brasileiras. (BRASIL, 1999, p. 13).

A partir de 1870, com a Reforma de Leôncio Carvalho (1879) e as novas idéias liberais vindas da Europa pelas elites que lá iam estudar, a educação para adultos começou a ter destaque com a implantação de cursos noturnos. Somente em 1872, com a realização do primeiro Recenseamento da População no país que a taxa de analfabetismo no Brasil foi levantada e a sociedade se indaga como poderia desenvolver o país com um número elevado de analfabetos.

Em 1882, a Lei Saraiva, proíbe o voto do analfabeto e com isto o [...] analfabetismo passa a ser sinônimo de incompetência, idéia que acompanhará até os dias atuais a história da educação popular brasileira. (MENDONÇA, 1985, p. 29).

A Educação de Adultos começa a assumir importância somente nos anos 20, embora ainda incluída no programa mais geral da difusão do ensino elementar. Com a padronização das estatísticas escolares, por meio do Convênio Estatístico de dezembro de 1931, assinado por Anísio Teixeira, resultado da IV Conferência Nacional de Educação realizado em 1934, no Ceará, se estabelece o [...] sentido fundamental da política educacional brasileira por meio do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932.

Este Manifesto era um documento dos educadores, escrito por Fernando de Azevedo, dedicado ao governo e a nação e que estabelecia as diretrizes pela defesa da escola única, pública, obrigatória, laica e gratuita e também apelando ao governo um planejamento educacional para o Brasil.

Em 1932 Anísio Teixeira foi um dos responsáveis pela reforma do ensino elementar de adultos e organiza os cursos de continuação e aperfeiçoamento para

aqueles que já tivessem profissões definidas, existindo ainda os cursos de oportunidades (PAIVA, 1987, p 25). Estes cursos eram organizados de acordo com os interesses dos alunos e com as oportunidades de emprego e atividades existentes naquele momento, funcionando em horário noturno, sem limite de idade, sem formalidades especiais de matrículas, sem seriação especial de matérias, com duração variável.

Com o levante comunista de novembro de 1935, (CONTRIN, 1994) Anísio Teixeira sofre pressões políticas, é perseguido pelo governo de Getúlio Vargas e deixa o cargo de Diretor de Educação do Distrito Federal. Decorrente disso os cursos para adultos foram interrompidos e mais tarde reformulados visando articulação dos cursos elementares com os cursos de continuação e aperfeiçoamento.

Esta experiência de educação de adultos é muito importante na história da educação brasileira, não somente pelas características da organização – configurando-se como o primeiro movimento de caráter extensivo fora dos moldes tradicionais das escolas noturnas, mas principalmente pelo seu aspecto político. (PAIVA, 1987, p.125).

Na década de 1940 diante dos elevados índices de analfabetismo que foram considerados como o principal fator do pouco desenvolvimento do país, a falta de mão-de-obra com um mínimo de escolarização tiveram repercussão internacional e uma preocupação da UNESCO que considerava os analfabetos “atrasados” levando a discussão do problema da Educação de Adultos a se destacar da educação popular em geral com a preocupação de uma metodologia específica para esta modalidade de ensino. (UNESCO, 2006).

Criado em 1942, instituído em 1946, o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) com recursos para a alfabetização e a educação de adolescentes e adultos analfabetos (Paraná, 2005, p. 11) se constitui no marco a partir do qual a educação dos adultos se caracteriza como um aspecto da educação popular. Merecem destaque os 25% do FNEP que são destinados para uma Campanha Nacional da Educação de Adultos e Adolescentes como programa distinto da expansão do ensino elementar.

Com o objetivo de atender os apelos da UNESCO surgiu em 1947 a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) em favor da educação popular (PAIVA, 1987, p. 178), ofertando no primeiro momento à alfabetização em três meses e posteriormente as séries primárias em dois períodos de sete meses.

Fávero (2004) enfatiza que esta proposta

[...] visava a uma ação educativa ampla, compreendendo a aprendizagem da leitura e da escrita, as operações elementares do cálculo, as noções básicas de cidadania, higiene e saúde, geografia, e história pátria, puericultura e economia doméstica para as mulheres. (p.14).

O plano interno do Brasil, a campanha dirigida por Lourenço Filho, tinha como objetivo: a preparação da mão de obra (operários) alfabetizada nas cidades para atender as indústrias, atingir a população analfabeta no campo e integrar os imigrantes nos Estados do Sul, além de melhorar a imagem do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo. (PAIVA, 1987, p. 178). Esta campanha preocupou-se com a elaboração e produção do primeiro material didático específico para a alfabetização para o ensino da leitura e da escrita para adultos, o “Primeiro guia de leitura” (RIBEIRO, 1997, p. 21) e com a procura de uma metodologia mais adequada para a atividade docente e que atendesse especificamente a educação

de adultos, com a difusão das idéias de educação popular⁶ acompanhando a democratização da escolarização básica mantendo, por outro lado, as preocupações com os aspectos e conseqüências políticas do programa. Foram utilizadas nesta campanha as teorias da psicologia referentes à capacidade de aprendizagem dos adultos, ou seja, a capacidade de aprender de uma pessoa não está relacionada com a idade.

Com o fim da ditadura de Vargas retoma-se uma mobilização em torno do problema da Educação de Adultos. Os movimentos de esquerda organizaram atividades educativas através dos comitês democráticos ligados ao partido comunista recém legalizado. Surgem as universidades populares e os centros de cultura popular, a mobilização atinge também setores interessados em problemas educativos sem filiação político-partidária e mesmo os serviços oficiais nos estados começam a se movimentar no sentido de ampliar as oportunidades de educação para adultos, em favor da difusão cultural e do desenvolvimento.

Estudantes e intelectuais desenvolviam novas perspectivas de cultura e educação junto a grupos populares, por meio de diferentes instituições e com graus variáveis de ligação com o Estado (RIBEIRO, 1997, p. 32). Destaca-se a partir de 1960 o Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) financiado pelo governo federal para atender a população rural.

As campanhas ministeriais como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA, que é a primeira campanha de educação para o meio rural que correspondia a solicitação da Unesco em favor da educação popular; a CNER,

⁶ “[...] educação popular é aquela oferecida a toda a população, aberta a todas as camadas da sociedade. Para tanto, ela deve ser gratuita e universal. [...] destinada às chamadas “camadas populares” da sociedade: a instrução elementar, quando possível e o ensino técnico profissional tradicionalmente considerado entre nós como ensino “para desvalidos”. (PAIVA, 1987, p. 46).

Campanha Educacional de Educação Rural; lançadas no final dos anos 40 e início dos anos 50 sobreviveram até 1963. Entretanto em meados da década de 50 as condições políticas, sociais e econômicas já haviam se modificado tanto que a inadequação de tais programas tornou-se gritante. (PAIVA, 1987, p, 178).

Em 1950 foi oficializada a primeira iniciativa em nível federal com a realização da 1ª Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos, idealizada por Lourenço Filho, seguida da Campanha de Educação Rural e em 1958 a 2ª Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, sendo que estas campanhas tiveram pouca duração porque havia a preocupação com o quantitativo e a cada ano era necessário renovar a portaria e a vigência dessas campanhas. (ROCCO, 1979, PAIVA, 1987).

No final dos anos 1950 e no início de 1960 o debate educacional intensificou-se com

[...] críticas ao método de alfabetização da população adulta, por sua inadequação à clientela, bem como pela superficialidade do aprendizado no curto período de alfabetização, remeteram a uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e a consolidação de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos. (BRASIL,1999, p. 25).

No discurso de abertura do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, sediado no Rio de Janeiro em 1958, o presidente Juscelino Kubistschek ressalta:

[...] Cabe, assim, à educação dos adolescentes e adultos, não somente suprir, da medida do possível, as deficiências da rede de ensino primário, mas também, e muito principalmente, dar um preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao se iniciarem na vida, se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para completa integração nos seus quadros: a capacidade de ler, escrever, a iniciação profissional técnica, como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da sociedade da cultura brasileira. (OLIVEIRA, 1958, p. 3).

Este Congresso representou um marco na história da educação de adultos, porque além de questionar a alfabetização, preocupou-se, principalmente, com as ações pedagógicas que estavam sendo aplicadas com os alunos enfocando a formação de cidadão.

Para a realização do Congresso Nacional de Educação de Adultos foram anteriormente realizados seminários regionais com educadores para discutirem e abordarem os principais problemas da educação de adultos.

Paiva relembra a presença de Paulo Freire, como relator pelo Estado do Pernambuco, que em seu discurso ressaltava:

[...] a indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e da emersão deste povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de elaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública; sugeriam os pernambucanos a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo com o homem e não para o homem, a criação de grupos de estudo e da ação dentro do espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador [...] renovação dos métodos e processos educativos substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais. (PAIVA, 1987, p. 210).

Destaca-se a partir de 1960 a mobilização da Igreja Católica por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) criando o Movimento de Educação de Base (MEB), financiado pelo governo federal para atender a população rural tendo como meta a implantação de 15 mil escolas radiofônicas para alfabetizar em torno de 500 mil pessoas. (FÁVERO, 2004, p.21)

O Movimento de Cultura Popular (MCP), do Recife, iniciado em maio de 1961 na gestão do prefeito Miguel Arraes com o apoio da União, combatia o analfabetismo e buscava a melhoria das populações marginalizadas por meio de

práticas educativas ligadas a arte e a cultura do povo. (Paiva, 1987). Este movimento teve como iniciativa no país o lançamento do “Livro de leitura para adultos”, tendo como metodologia o uso de palavras-chaves e situações de aprendizagem com significado para os alunos.

Os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE); Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, da Secretaria Municipal de Educação de Natal, Rio Grande do Norte em 1961, Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, 1964, tiveram uma importância fundamental, pois contavam com a presença de Paulo Freire. (BRASIL, 2002, p. 15)

Entretanto após a renúncia do presidente Jânio Quadros em 25 de agosto de 1961, é que a educação dos adultos recebeu uma ênfase toda especial. A educação das massas para o novo governo teve importância que foi observada com o programa de governo na área educacional, no combate ao preconceito contra o analfabetismo e na preocupação com os métodos de alfabetização.

O grande sucesso alcançado pelo método Paulo Freire de alfabetização chamou a atenção do presidente João Goulart que tentou implementá-lo em todo o país criando o Plano Nacional de Alfabetização, que tinha como desafio alfabetizar 5 milhões de brasileiros até 1965. Este plano foi extinto após três meses da criação, em 14 de abril de 1964, com a queda do Presidente João Goulart que significou o fim do período democrático, com o golpe militar e o início da mais longa ditadura de nossa história, Paulo Freire foi exilado.

A principal referência para a constituição de um novo paradigma teórico e pedagógico de Freire, no desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil teve destaque a importância da participação do povo e da sociedade,

[...] na vida pública nacional e o papel da educação para a sua conscientização. As iniciativas de educação popular eram organizadas a partir de trabalhos que levavam em conta a realidade dos alunos, implicando a renovação de métodos e procedimentos educativos. (BRASIL, 2002, p. 15).

A questão central do pensamento pedagógico de Freire é a alfabetização, como desenvolvimento da capacidade crítica sobre a realidade, a elaboração da identidade e aquisição dos conhecimentos necessários à sua intervenção transformadora.

A educação de adultos era o disparador de um processo mais amplo de uma educação. O método visava à formação das pessoas por meio do diálogo, em torno de símbolos e significados da vida cotidiana, entre alfabetizando e educadores, diálogo em que ambos deviam aprender uns com os outros e refletir sobre suas realidades, tornando-se conscientes das histórias que viviam e fazendo-se sujeitos dela.

Outra questão que também está no centro da teoria e da prática é a criação de um caminho para transformar a escola reprodutora das desigualdades sociais e ensinadora da dependência, da passividade e da impotência em uma escola de emancipação humana.

A partir de 1964, observou-se uma grande repressão contra os programas de alfabetização de adultos, permitindo somente a realização de programas assistencialistas e conservadores, entretanto a paralisação dos esforços brasileiros no sentido de diminuir a porcentagem de analfabetos e de educar a população adulta repercutia mal internacionalmente. A UNESCO, voltava a reiterar aos países membros os apelos no sentido de que desenvolvessem programas de alfabetização para adultos.

O período posterior a abril de 1964, caracterizou-se pelo desaparecimento e paralisação progressiva das atividades de um grande número de movimentos destinados a Educação de Adultos.

No ano de 1965 surge em Recife a Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), financiada pela Aliança Para o Progresso, sob a responsabilidade dos evangélicos, que promovia a luta contra o analfabetismo, com professores voluntários e evidenciando [...] a EJA a serviço da ideologia do Brasil Grande e do anticomunismo. (FÁVERO, 2004, p 24).

Em 15 de dezembro de 1967, no governo do Presidente Médici oficializa o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, regulamentado pela Lei nº 5.379 de 15/12/67. Implantado em 1970 em todo o território nacional com o objetivo de reduzir o analfabetismo adulto oportunizando a [...] alfabetização a amplas parcelas dos alunos analfabetos, mediante um intenso controle federal. (Rio Grande do Sul, 2001, p. 12)⁷ e como meta básica chegar a 1980 com uma porcentagem global de analfabetismo inferior a 10%. Nesta época o analfabetismo, segundo índices oficiais era de 32,05% da população por isso, foi estabelecida que a alfabetização de adultos deveria estar vinculada às prioridades econômicas e sociais, e as necessidades presentes e futuras de mão de obra alfabetizada, ressaltando a importância da colaboração de todos, embora fossem levantadas dúvidas acerca da oportunidade política da utilização de estudantes universitários nas tarefas alfabetizadoras.

Pode-se caracterizar o MOBRAL como uma educação tecnicista a serviço do regime implantado sendo concebida

⁷ Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio Grande do Sul.

[...] como uma ação que se extinguiria após resolver o problema do analfabetismo, tinha baixa articulação com o sistema de ensino básico. Por sua presença maciça no País e sua capilaridade, pode servir para legitimar a nova ordem política implantada em 1964. (HADDAD, 1991, p. 13).

A alfabetização funcional deveria priorizar

[...] a valorização do homem (pela aquisição das técnicas elementares de leitura escrita e cálculo e o aperfeiçoamento dos processos de vida e de trabalho) e a integração social desse homem, através do seu reajustamento a família, a comunidade local e a pátria. (BRASIL, 1999, p. 13).

Persistiu no Brasil, durante todo o período do regime militar o problema do descaso pela educação geral do povo. Milhões de crianças, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, continuaram sem freqüentar escolas por não existirem vagas suficientes. Das crianças que conseguiam matrícula, somente uma minoria tinha condições de prosseguir ou concluir os estudos.

As medidas sugeridas para o funcionamento do MOBREAL em nada diferiam daqueles já empregados por todas as demais campanhas ministeriais de massa: solicitação aos Estados do cumprimento da obrigatoriedade escolar, convênio com os estados, municípios e entidades privadas que ofereciam, contra partida, utilização das organizações comunitárias, de classes e religiosas.

Durante o período do regime militar, em 1970, foi criado o Projeto Minerva para tentar resolver os problemas educacionais do país, utilizando o rádio e a televisão como meio de capacitar os alunos a prestarem os exames supletivos, mas o índice de aprovação era baixo o que levou este projeto a ser extinto no início dos anos 1980⁸.

⁸ www.educabrasil.com.br acesso em 31/10/05.

O MOBRAL a partir de 1972 agrega o Ensino Supletivo conforme o Parecer nº 699/71 que destacava quatro funções: a suplência, ou seja, a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito a certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos; o suprimento ou complementação da escolaridade inacabada por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização; a aprendizagem e a qualificação profissional. Tais funções não se desenvolviam de forma integrada com os então denominados ensinos de 1º e 2º graus regulares.

Os responsáveis pela alfabetização no MOBRAL eram os alfabetizadores, pessoas nem sempre com formação para o magistério, apresentando características diferentes do professor do ensino regular e o trabalho era visto “como um sacerdócio”. (Mendonça, 1985, p. 131). Este professor, alfabetizador, não possuía vínculo empregatício com o programa, apenas inicialmente recebia uma gratificação por aluno que freqüentasse até o 4º mês de aula. O professor era quem deveria recrutar os alunos, organizar as turmas para depois participar dos treinamentos.

Segundo Correa (1979),

[...] o recurso aos professores não profissionais inevitável quando se trata de ampliar decididamente as oportunidades de ensino [...] o recurso de utilização de pessoas da comunidade em geral para ensinar aos que sabem menos é válido, legítimo, natural e a grande opção para países ou suas regiões como escassez de recursos humanos qualificados, nos momentos de grande esforço educativo [...]. A capacitação deste professor era treinamento repetido na metodologia da alfabetização a todos os monitores; fornecimento de um bom material didático ao aluno e de um excelente manual ao professor, capaz de servir-lhe de apoio em todas as dificuldades; estabelecimento de um sistema de supervisão constituído de pessoas de ótimo nível educacional, bem treinadas e bem selecionadas. (p. 38).

Depois de 1972, foi utilizado o rádio como recurso para capacitar o maior número de alfabetizadores sempre antes do início das aulas, o objetivo [...] do treinamento via rádio era preservar o conteúdo a ser transmitido, conteúdo que seria de difícil conservação caso fosse adotado treinamento via direta”, (Mendonça, 1985, p. 132) além do treinamento para os professores, o “treinamento básico, antes do início das aulas e o que se convencionou chamar de “realimentações periódicas”, durante o período de aulas. Essas realimentações periódicas, às vezes mensais, eram encontros programados pelos supervisores, cujo objetivo era procurar ajudar o alfabetizador a resolver possíveis dificuldades detectadas quando das visitas da supervisão às classes.

Mesmo com as capacitações, o alfabetizador foi um dos problemas deste programa, pois tinha baixa qualificação para atingir os objetivos do Programa de Alfabetização Funcional - PAF. Assim foi proposto um novo tipo de treinamento, que atenderia as necessidades dos alfabetizadores, isto é, poderia ser dado tanto em termos da metodologia do PAF quanto em termos de conteúdos gerais das disciplinas.

A gerência do programa ofereceu alternativas e meios para a capacitação, adaptando-as a cada município e distribuindo aos alfabetizadores o manual: “Roteiro de Orientação do Alfabetizador”, onde estavam operacionalizados os comportamentos finais exigidos de cada disciplina.

A educação supletiva foi contemplada na Lei nº 5692 /71 no Art.º 24, inciso a) “suprir, a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” e no inciso b) “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tinham seguido o ensino regular no todo ou em parte”. Esta Lei estabelece

a abrangência do ensino supletivo com a oferta de cursos e exames organizados pelos Conselhos de Educação. De acordo com o contido no Artº 25 da Lei nº 5692/71, o ensino supletivo contemplava,

[...] conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica, até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos. (BRASIL, 1971).

Desta maneira o Ensino Supletivo apresentava a forma de ensino à distância para jovens e adultos trabalhadores que não tiveram acesso na idade própria ao ensino fundamental e tinha como tarefa a escolarização correspondente ao ensino primário. Diferentemente das campanhas e de programas anteriores, essa proposta educativa aproximou-se da concepção de Educação Básica.

Os cursos supletivos organizados pelos sistemas estaduais de educação conforme a Lei nº 5692/71, Artigo 25, § 1 [...] terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam”. Esta lei possibilitava que estes cursos poderiam ser ofertados via rádio, televisão, correspondência ou qualquer outro meio de comunicação como era o curso Madureza⁹. (BRASIL, 1971).

Os exames supletivos estabelecidos na Lei nº 5692/71 habilitavam os alunos para o prosseguimento dos estudos no ensino de 1º grau (para maiores de 18 anos) e do 2º grau (para maiores de 21 anos) e no caso dos cursos supletivos, limitava o acesso dos jovens com 14 e 18 anos aos cursos supletivos de 1º e 2º graus. O principal fundamento pedagógico para tais limitações é aquele que

⁹ Madureza, curso de educação de jovens e adultos, regulamentado pela LDB de 1961 que ministrava as disciplinas do antigo ginásio e colegial. Os alunos na maioria eram formados por autodidatas que tentavam suprir a formação escolar de acordo com a sua disponibilidade de tempo. Em 1971 ele foi substituído pelo Projeto Minerva. www.educabrasil.com.br, acesso 25/10/2005

preconiza que a frequência à escola é significativa tanto para a formação intelectual quanto para a socialização dos jovens, e que o “ensino supletivo deveria cumprir uma função democratizadora de oportunidades educacionais, e não servir somente à aceleração de estudos de jovens com atraso escolar”. (BRASIL, 1971).

O princípio da aceleração de estudos por meio principalmente dos cursos acelerados, ensino individualizado, educação a distância via rádio, TV ou material impresso e exames de verificação de conhecimentos (Exames Supletivos) além da incorporação das práticas do ensino regular mantendo a idéia da aceleração escolar, estaria reservado à população jovem e adulta que não tiveram acesso à escola ou cuja trajetória escolar tenha resultado em acentuada defasagem sériedade.

Mesmo com a vigência da Lei nº 5692/71, o MOBREAL continuava a ser ofertado em todo o país até ser extinto no final de 1985, depois de 15 anos de existência. Neste tempo ele teve uma enorme autonomia, estabelecendo uma estrutura em paralelo aos sistemas de ensino existentes. Adotou uma política de relacionamento direto com os municípios, sem mediação dos órgãos estaduais de ensino, criando em todo o país comissões locais que executavam, diretamente o serviço educacional. Recebeu críticas de educadores da oposição política porque estaria alfabetizando poucas pessoas, as estatísticas ocultavam a evasão e os métodos pedagógicos eram inadequados aos analfabetos visados.

Com a agonia do Regime Militar, o Brasil caminhou para a vida democrática. Veio a anistia, caiu a censura e foram criados novos partidos políticos.

No ano de 1982 o Ministério da Educação e Cultura definiu nas Diretrizes para a Educação Supletiva que esta deveria atender [...] às necessidades básicas

das populações de baixa renda, no meio rural e nas periferias urbanas. (PARANÁ, 1994, p. 98).

Este mesmo documento dá ênfase a importância do ensino supletivo:

[...] é evidente que embora o ensino supletivo exija métodos e técnicas diferentes não se há de esquecer que ele caminha paralelo ao regular. A sua equivalência constitui um imperativo de democratização que repele os dualismos de toda ordem, entretanto, para que tal ocorra com autenticidade, é preciso que os cursos e exames se desenvolvam realmente ao nível pretendido, sem facilidades nem concessões que só contribuirão para desacreditar, no próprio nascedouro, uma solução de que tanto é lícito esperar. (PARANÁ, 1994, p. 99).

Tancredo Neves tinha como proposta realizar um governo de transição democrática procurando demonstrar uma sensibilidade para os problemas sociais. Ele afirmava: “Enquanto houver nesse país um só homem sem trabalho sem pão, sem teto e sem letras, toda a prosperidade será falsa”. Com a morte de Tancredo Neves assume o governo José Sarney (1985 a 1990) e neste governo é promulgada a nova Constituição Federal que apresentou um grande avanço em relação a educação, sendo ela “direito de todos e dever do Estado e da família”. (BRASIL, 1988, p. 116).

O MOBREAL foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, EDUCAR, em 25 de novembro de 1985, no governo José Sarney que apresentava “objetivos mais democráticos” (Gadotti, 2003, p. 37) e tinha como função promover a realização de programas de alfabetização e de educação básica para os que não tiveram acesso a escola e os excluídos do sistema escolar, com o apoio técnico e financeiro a prefeituras municipais e instituições civis que apresentavam interesse em participar desta campanha.

A proposta EDUCAR,

[...] deve ser entendida como uma oferta educacional que possibilita o exercício da leitura e da escrita em língua portuguesa, o domínio da leitura de símbolos e de operações matemáticas básicas, aquisição de conhecimentos essenciais das ciências sociais e naturais e de outras informações indispensáveis a um posicionamento crítico do indivíduo enquanto ser social face a realidade em que vive. A alfabetização contida nessa proposta de educação básica representa o seu primeiro momento. (FUNDAÇÃO EDUCAR, 1986, item 5.1).

Uma das características da EDUCAR foi a vinculação com a Secretaria de Ensino do 1º e 2º graus do MEC assumindo a

[...] responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino do 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar atividades. (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 120).

O Governo Collor de Mello (1990 – 1992) extinguiu a Fundação EDUCAR e criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, que nem chegou a ser implantado. O Ministro da Educação, Professor José Goldemberg, na sua gestão (08/91 até 08/92) declarou o descaso pela Educação de Jovens e Adultos, afirmando:

[...] o adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito a sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos esforços em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo. (JORNAL DO BRASIL: Rio de Janeiro, 12/12/1991).

Numerosos municípios brasileiros convenceram-se a Fundação Educar e foram surpreendidos pela extinção do órgão em 1990, sem que houvesse uma

etapa de transição e deixando um enorme vazio. Os professores e classes de alfabetização e pós-alfabetização de adultos criados pelos convênios com os municípios viram-se diante das alternativas de encerrar as atividades ou assumi-las com recursos próprios, sem que para isso tivessem acumulado experiência gerencial ou técnica. Ocorreu uma transferência direta de responsabilidades educacionais da União para os municípios.

Em 1990, a ONU proclama o Ano Internacional da Alfabetização o qual marcou a Educação de Jovens e Adultos. Realizada em Jonthein, na Tailândia, a Conferência Mundial tinha como objetivo firmar compromissos mundiais com governos e entidades participantes que garantissem as pessoas o acesso aos conhecimentos básicos, ou seja, a educação básica. Desta Conferência surgiu a Declaração Mundial sobre Educação para Todos “que propunha uma abordagem geral do problema educacional no mundo, uma importante ampliação dos conceitos de educação básica, e ações coordenadas em vários níveis”. (RIBEIRO, 1997, p. 68).

A crise da Educação de Adultos agrava-se no Governo Fernando Collor de Mello, devido a várias mudanças políticas dentro do Ministério da Educação, a falta de recursos financeiros para manter os projetos que estavam iniciando e também os que estavam em andamento.

Consta no Plano Decenal de Educação Para Todos, elaborado no Brasil em 1993 já no governo do Presidente Itamar Franco, a meta de em dez anos (1993 a 2003), assegurar às crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondam às necessidades básicas da vida contemporânea (universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo).

No capítulo que se refere às Estratégicas para a universalização do Ensino Fundamental e Erradicação do Analfabetismo, no objetivo nº2: “Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento: d) oferecendo ao trabalhador oportunidades educacionais no próprio local de trabalho ou próximo a ele, de preferência antes da jornada de trabalho”. (Brasil, 1993, p, 38). O objetivo nº 3, do Plano Decenal, estabelece: “ampliar os meios e o alcance da educação básica: d) provendo modalidades diversificadas de educação continuada de jovens e adultos subescolarizados, incluindo capacitação sócio-profissional [...]. (BRASIL, 1993, p. 39).

Na primeira gestão do governo de Fernando Henrique, em fevereiro de 1995, o governo lança o programa educacional: “Acorda Brasil, Está na hora da escola”, que tem o “objetivo de incentivar parcerias da sociedade civil com o poder público, como forma de melhorar a qualidade do ensino e divulgar ações educacionais inovadoras em todo o país¹⁰”.

Foram nas duas gestões do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2001) que a situação da Educação de Adultos sofreu sérios prejuízos na legislação com vetos presidenciais que prejudicaram os avanços construídos e legitimados na Constituição Federal. (Rio Grande do Sul. 2001, p. 17). Efetivou-se somente a Alfabetização Solidária em parceria do Estado e sociedade, principalmente nos municípios onde o número de analfabetos era elevado.

Tomando por base a escola regular – Fundamental e Médio a organização do Ensino Supletivo definida na Lei nº 5692/71 que continuou a vigorar em traços gerais na Lei de Diretrizes e Bases – LDB Lei nº 93 94/96 possuía estrutura própria

¹⁰ www.acaoeducativa.org.br, acesso em 05/10/05.

equivalente ao Ensino Fundamental (antigo Ensino de 1º grau) definindo objetivos e estabelecendo as formas de atendimento, mas resguardando a flexibilidade do currículo, sua principal característica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 promulgada no Governo Fernando Henrique Cardoso, na seção dedicada à Educação Básica de Jovens e Adultos coloca-a como modalidade de ensino, desaparecendo assim a função de suplência e com isto reafirma o direito destes alunos a um ensino básico adequado às condições e o dever do poder público de oferece-lo gratuitamente, na forma de cursos e exames supletivos, com programas de tele-educação no local de trabalho, oferta regular de ensino noturno, organização escolar flexível, conteúdos curriculares centrados na prática social e no trabalho e metodologia adequada ao amadurecimento e à experiência do aluno mas não há nenhuma referência à eliminação ou redução do analfabetismo.

Foi com esta Lei que ocorreu a alteração da denominação “ensino supletivo” para “educação de jovens e adultos” que segundo Soares (2002),

[...] houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processo de formação. (p.12).

No artigo nº 38, a LDB Lei nº 9394/96 se refere especificamente a EJA, contemplando a oferta de cursos e exames supletivos, ou seja,

[...] o exame é o ultimo lugar da lei em que o adjetivo supletivo permaneceu. Portanto, do ponto de vista da nomenclatura, o que se tem são cursos de educação de jovens e adultos e exames supletivos. O adjetivo supletivo vale quando são exames avulsos e massivos. Mas esses exames têm que ser devidamente autorizados pelos respectivos conselhos estaduais e/ou municipais. (CURY, 2002, p. 35).

No governo Fernando Henrique, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pelo Decreto nº 2.264/97 implantado em 1º de janeiro de 1998. Este fundo trouxe como inovação a mudança da estrutura de financiamento do ensino fundamental no País, pela sub-vinculação de uma parcela dos recursos destinados a esse nível de ensino mas não contemplando a EJA.

O Documento final do Encontro Regional Sul e Sudeste de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Curitiba em 1996 enfatiza a importância da qualidade da EJA, que deve ser garantida por intermédio de uma formação inicial, continuada e permanente dos professores promovida por instituições de ensino ou órgãos públicos.

- A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PARANÁ

Em 1980 o Conselho Estadual de Educação discute novas proposições para o Ensino Supletivo no Paraná principalmente para o atendimento especial respeitando o ritmo, experiência e capacidade do aluno, propondo a matrícula por disciplina, sendo creditadas as disciplinas eliminadas por exames supletivos.

Assim o Sistema Estadual de Ensino do Paraná por meio da Deliberação Nº 035/80 aprova os Centro de Ensino Supletivo (CES) [...] para suplência de Educação Geral de 1º e 2º graus, em regime de Experimento Pedagógico [...] com matrícula por disciplina, para alunos maiores de 18 e 21 anos, para o 1º e 2º graus respectivamente. (Paraná, 1994). Estes cursos estavam instalados em estabelecimentos de ensino que comprovassem o funcionamento regular e desempenho escolar eficaz.

A Deliberação nº 035/80 no Art 7º faz referência ao corpo docente exigindo deste uma “capacidade pedagógica“, o currículo, a indicação da matéria ou disciplina que o professor seria responsável, diploma e histórico escolar de curso superior e também o atestado de exercício de magistério comprovando a experiência de trabalho com a educação de adultos.

É importante registrar que no ano de 1984 o Relatório do Conselho Estadual do Paraná, na Indicação 001/84 já apresentava as principais dificuldades enfrentadas no ensino supletivo como a falta de especialistas em educação de adultos, insuficiência de recursos, conflitos na legislação sobre limites mínimos de idades, recebimentos de certificados, despreparo do pessoal do supletivo e do professor, carência de material didático, demora na liberação de recursos financeiros e a inadequação dos espaços físicos.

Os Centros de Ensino Supletivo passam em 1984 a serem denominados de Centros de Estudos Supletivos (CES) aumentando as ofertas para os alunos com cursos de 1º e 2º graus, Exames de Conclusão de cursos de 1º e 2º graus e Exames de Equivalência¹¹ e eles destinavam-se [...] à preparação de adolescentes e adultos, através da oferta de cursos e exames supletivos. Os CES ofertavam “cursos e exames de 1º e 2º graus, para maiores de dezoito (18) e vinte e um (21) anos, respectivamente, com matrícula por disciplina, respeitando o princípio da seqüência vertical e, sempre que possível, o da horizontal.” (PARANÁ, 1994, p. 94).

A Deliberação nº 034/84, aprovada em 29/11/84, esta belece no Capítulo I, artigo 1º como finalidades do Ensino Supletivo:

- a) Escolarização para adolescentes e adultos que não tenham obtido na idade própria;

¹¹ Exames de Equivalência para a avaliação dos alunos de 1ª a 4ª série.

- b) Qualificar para o trabalho, capacitando para o exercício profissional;
- c) Proporcionar estudos de aperfeiçoamento ou atualização de conhecimentos. (PARANÁ, 1994).

Percebe-se preocupação com a qualificação profissional do professor no sentido de oferta de uma formação continuada somente no artigo 2º, do capítulo I, onde há indicação da abrangência do ensino supletivo conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos. (PARANÁ 1994).

A educação supletiva neste período tinha como abrangência quatro funções básicas, “aprendizagem, qualificação, suplência e suprimentos” que eram desenvolvidas sob a forma de exames, de cursos ou de ambos. Estes cursos eram ofertados de duas formas: primeiro de forma sistemática, ministrados em unidades convencionais de ensino, em complexos escolares ou CES reconhecidos ou autorizados pelo órgão competente com aferição dos resultados realizados no processo; segundo de forma assistemática, ou seja, [...] ministrados à distância, através de meio de comunicação de massa, exigindo-se no entanto a aferição dos resultados fora do processo”. (PARANÁ, 1994, p. 85).

No período de 1991 a 2001, já antecipando a LDB Lei nº 9394/96, a educação no Estado do Paraná apresentou reformas que tiveram rumos no qual o Estado passa a “transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas para o setor privado” (Azevedo, 2001, p. 15) ser o fiscalizador dos serviços e não o financiador, com a municipalização das modalidades de ensino; pré-escola, do Ensino Fundamental e Ensino Supletivo (1ª a 4ª série) e o ensino especial, por meio do Termo Cooperativo de Parceria Educacional que também mantém o

Estado responsável pelos salários, carreira e capacitação dos professores. O BIRD financiou algumas reformas, mas [...] deixou as escolas sem financiamento estatal, sobretudo no que se refere à manutenção e custeio, comprometendo-se somente com o pagamento dos salários dos professores e funcionários”. (SILVA, 2003, p. 31).

Os municípios assumindo a administração total ou parcial de algumas escolas estaduais, o Estado promovendo a orientação pedagógica homogênea em todos os níveis de ensino, implantação do ciclo básico de alfabetização e com o fechamento dos cursos profissionalizantes, a Educação de Jovens e Adultos apresenta um crescimento significativo, pois com as modalidades semipresenciais, denominada de cursos presenciais, com avaliação no processo, atraem muitos jovens trabalhadores que passam a utilizar esta modalidade de ensino principalmente pela flexibilidade de horário, a certificação num curto prazo e um custo financeiro baixo.

Foram significativas as reformas na EJA no período de 1995 a 1998, que procurava acelerar os alunos nos estudos e assim proporcionar a terminalidade dos estudos, certificando muitos jovens e adultos por meio, dos cursos e dos Exames Supletivos.

A reforma curricular, segundo Silva (2003, p.41) [...] eliminou disciplinas, reduziu a carga horária presencial dos alunos e disseminou a organização por módulos, de tal maneira que os professores são contratados dessa forma por módulos”.

A educação de jovens, adultos e idosos, chega no século XXI com muitas conquistas na trajetória, com a conscientização e mobilização dos segmentos educacionais para que ela seja realmente reconhecida como uma das tentativas de

transformar a sociedade, acabar com o analfabetismo e possibilitar as pessoas interessadas o acesso à educação. Para isto se faz necessário que ela seja enfocada como uma das prioridades do sistema educacional brasileiro, adotando um regime mais aberto, flexível de ensino e comprometida com a qualidade educacional, possibilitando aos alunos este meio como veículo de conscientização da cidadania.

2.2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Sendo as políticas públicas da educação estabelecidas pelo poder público com o objetivo de viabilizar e garantir o acesso e a permanência de todo o cidadão na escola, isto é, educação para todos, esta também contempla a EJA.

A questão do acesso à educação e principalmente a grande oferta da EJA teve como fatores uma mobilidade social, ou seja, as perspectivas de sucesso social e principalmente profissional da população. Com a diminuição da população rural e conseqüentemente o crescimento da população urbana, a industrialização nas médias e grandes cidades e o aumento do desemprego; ocasionaram o inchaço nas salas de aula da EJA por esta ser o meio mais rápido de acesso à educação e conseqüentemente a educação superior, devido ao crescimento das ofertas de vagas nas instituições superiores, a oferta de cursos de curta duração com mensalidades acessíveis.

Com isto os educadores passaram a ensinar numa época de crise social, econômica e política, assumindo um compromisso ético, formal e informal com o aluno para que ele tivesse condições de competir no mercado de trabalho.

A EJA, segundo Cury (Parecer 11/2000, p. 7) deve trabalhar com três funções: a reparadora, “reconhecimento da igualdade ontológica de qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante”; a equalizadora “igualdade de oportunidades” e a qualificadora, ou seja a “educação permanente”.

As políticas públicas de educação no país deram sempre prioridade para a universalização do acesso e permanência de crianças e adolescentes no ensino fundamental, principalmente nos últimos anos. Com isto a taxa de escolarização líquida de crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos, segundo o Censo Escolar de 1988, atingiu 95,8% superando as metas estabelecidas pelo Plano Decenal de Educação para Todos, (Brasil, 1993) que previa a cobertura de 94% até o ano de 2002.

Mesmo diante deste crescimento, o analfabetismo continua sendo um dos grandes desafios devido ao fato de termos que recuperar as defasagens das últimas décadas sem investimentos e sem uma política definida de combate ao analfabetismo. No caso do Paraná, o número de pessoas não alfabetizadas, maiores de 15 anos de idade e mais, sem instrução ou com menos de um ano de estudo, segundo situação do domicílio corresponde a 9,5 % do total da população, ou seja, 649.705, segundo os dados do PNAD¹², Paraná de 1999.

Estes dados colocam o Paraná como o estado de maior índice de analfabetismo na região sul do país e na 16ª posição diante dos 27 estados da federação¹³.

Segundo o INEP¹⁴ na versão preliminar do Censo de 2005 o total de alunos matriculados na EJA no Brasil, corresponde a:

¹² Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios.

¹³ SEED/DEJA Documento Programa Paraná Alfabetizado, 2006, p. 3).

QUADRO 3: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PRESENCIAL NÚMERO DE MATRÍCULAS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA.¹⁵

ANO	TOTAL	ESTADUAL	FEDERAL	MUNICIPAL	PARTICULAR
2003	4.403.436	2.166.915	1.284	1.953.280	281.957
2004	4.576,763	2.304.839	697	2.025.617	245.610
2005	4.621.233	2.331.480	875	2.071.563	217.315

Fonte: www.inep.gov.br/im/imprensa/noticias/censo acesso 10/10/2005

O quadro demonstra que a EJA de 2003 até 2005 apresentou um aumento no total do número de matrículas correspondente a 4,95%, ou seja, de 217.797 nos cursos presenciais e semipresenciais apesar da Constituição do Brasil, promulgada em 1988, estender aos jovens e adultos (maiores de 15 anos ou mais) o direito e o acesso ao ensino fundamental gratuito, ampliando as responsabilidades das redes públicas no atendimento educacional a esta faixa etária. Para tanto estabeleceu o prazo de dez anos nos quais deveriam reunir esforços e recursos governamentais e da sociedade civil para a universalização do ensino básico e erradicação do analfabetismo. O Artigo 205 estabelece que a educação

[...] é um direito de todos e dever do estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

No artigo 208, a educação passa a ser direito de todos, independente da idade, e, nas disposições transitórias, são definidas: metas e recursos orçamentários para a erradicação do analfabetismo. Assim o artigo 208 é claro quando enfatiza que:

¹⁴ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

¹⁵ Dados referentes ao Brasil.

[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. (BRASIL, 1988).

No artigo 217, estabelece a interação das ações do poder público, como meio para a erradicação do analfabetismo e universalização do atendimento escolar.

A oferta pública e gratuita do ensino fundamental aos jovens e adultos estabelecida pela Constituição Federal é dever do Estado e direito público e subjetivo dos cidadãos, independente de idade, gênero, etnia, condição sócio-econômica, convicções religiosas, políticas e culturais, sendo competências do governo federal, governos estaduais e municipais na efetivação do direito social à educação, mediante a definição legal de competências, o planejamento plurianual¹⁶ de metas e a divisão das respectivas responsabilidades.

Na LDB Lei nº 9394/96 a Educação Supletiva passa a denominar-se “Educação de Jovens e Adultos” o que era anteriormente na Lei nº 5692/71 denominada de “ensino supletivo”.

Assim a LDB Lei nº 9394/96 ao definir as formas de concretização da EJA para os que a ela não tiveram acesso na idade própria, volta a falar em “cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”. A conclusão evidente é que a expressão da lei anterior não foi revogada e foi mantida como forma alternativa para nomear uma mesma modalidade no artº38 (BRASIL, 1996).

¹⁶ Planejamento plurianual (PPA) instituído pela Constituição Federal de 1988 apresenta as linhas gerais das ações que serão desenvolvidas nos próximos dois anos. (CASTRO, 2004, p. 15).

A LDB Lei nº 9394/96 apresenta uma novidade significativa, em relação a diminuição da idade de 15 e 18 anos, anteriormente fixados em 18 e 21 anos, para que jovens e adultos se submetam a exames supletivos em nível de ensino fundamental e médio, respectivamente. Com esta diminuição da idade ocorreu uma demanda significativa nas inscrições dos exames supletivos e nas matrículas dos cursos de EJA. Daí decorre que, quando se tratar de cursos supletivos com avaliação no processo, (semipresenciais) os alunos neles matriculados poderão concluir os correspondentes estudos quando atingirem as idades agora definidas para os níveis considerados. Caberá aos sistemas de ensino definirem a estrutura e duração dos cursos supletivos, a forma da oferta e a gratuidade (somente para o Ensino Fundamental), quando oferecidos, pelo Poder Público. Outra mudança se refere à possibilidade de certificação, por instituições de ensino, por meio de exames próprios, de habilidades e conhecimentos obtidos informalmente desde que estes ofereçam uma garantia na qualidade de formação a que jovens e adultos têm direito.

A Resolução CNE/CEB Nº 01 de 05/07/2000 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA considerando que esta modalidade de educação respeite os perfis dos alunos, faixa etária, a diversidade cultural e de aprendizagem se pautando pelos:

[...] princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio de modo a assegurar:

I – quanto a equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de proporcionar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II – quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III – quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempo nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa como aos demais participantes da escolarização básica”. (BRASIL, 2000, p. 2).

Cabe fazer referência à Resolução nº 23 de 08/06/2005 do Ministério da Educação que estabelece os critérios e os procedimentos para transferência automática dos recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado aos estados, municípios complementando a Lei nº 10.172 de 2001 que institui o Plano Nacional de Educação e determinou a erradicação do analfabetismo e o progressivo atendimento a jovens e adultos no primeiro segmento de EJA em uma década em que é ressaltada a necessidade de promover ações políticas de inclusão social e educacional com a garantia de um padrão de qualidade na alfabetização, respeitando as diversidades regionais e culturais.

O Ministério da Educação em 2002 propõe o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCEEJA - que tem por objetivo,

[...] possibilitar uma avaliação de competências e habilidades básicas de jovens e adultos de acordo com os preceitos legais, que atenda às necessidades e ao perfil dessa população que não teve oportunidade de acesso à escolaridade regular na idade própria”. (BRASIL, 2005).

As secretarias de Educação, que aderiram ao ENCEEJA, definiram como e para que utilizariam os resultados, emitindo os documentos necessários para a certificação de estudos no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio sendo que o Paraná não aderiu a oferta deste exame, Este consiste na realização de uma prova interdisciplinar e contextualizada, elaborada pelo INEP, que avalia as competências e habilidades básicas desenvolvidas pelos participantes

em programas regulares e informais de educação. Em cada prova, serão avaliadas as cinco competências: domínio de linguagens; compreensão de fenômenos; enfrentamento e resolução de situações-problema; capacidade de argumentação e elaboração de propostas utilizando os conteúdos das disciplinas e áreas dos currículos escolares.

Esta avaliação do MEC, o ENCCEJA, passou a fazer parte do calendário da educação brasileira, ao lado do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Exame Nacional de Cursos (Provão) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Além de criar uma avaliação que poderá melhorar a qualidade dos cursos supletivos, o Ministério da Educação vem investindo na ampliação de vagas para que mais pessoas, que não tiveram acesso ou oportunidade de estudar na idade apropriada, voltem à sala de aula.

A EJA pode ser ofertada na modalidade presencial, semipresencial e a distância. A modalidade presencial é aquela em que o comparecimento do aluno é obrigatório e a avaliação ocorre durante o processo de aprendizagem. (Parecer 11/2000). Nos cursos semipresenciais, o comparecimento é flexível, podendo existir a avaliação no processo. Já os cursos a distância são aqueles em que o estudo é com o apoio de material didático específico, apostilas, módulos, mas sem a presença em sala de aula. Para estes dois casos, os Estados oferecem provas para certificação do ensino fundamental e médio, os exames supletivos.

A política educacional no Brasil, nos dias atuais está sendo desenvolvida sob a responsabilidade do Ministério da Educação (Brasil, 2005) e conta com as seguintes ações:

- a) Programa Brasil Alfabetizado que tem como objetivo o aumento da escolarização de jovens e adultos facilitando o acesso a educação em qualquer momento da vida.
- b) Programa Fazendo Escola – com o objetivo de diminuir o analfabetismo e a baixa escolaridade nas regiões mais pobres do país dando apoio nesta parceria a Estados e Municípios. A EJA é regulamentada pelos Estados e segue as normas dos Conselhos Estaduais de Educação que pode estabelecer critérios próprios para essa modalidade de ensino.

O Ministério da Educação (BRASIL, 2005) propõe o desenvolvimento de ações conjuntas, como o Programa Fazendo Escola, em regime de parcerias, com apoio financeiro e técnico do MEC, entre o poder público, os governos estaduais, as prefeituras municipais e a sociedade civil, na busca de institucionalizar a EJA como política pública no sistema de ensino brasileiro. Em 2003 foram repassados R\$ 387.251.000,00, para atender a 2015 municípios, inclusive os situados em micro-regiões, com Índice de Desenvolvimento Humanos (IDL) menor ou igual a 0,500, segundo o Atlas do PNUD de 1998. Nestes locais o Censo Escolar de 2002 registrou 1.549.004 matrículas em curso presenciais com avaliação no processo.

Desde 1995, o MEC desenvolve ações em parceria com estados e municípios para aumentar a oferta de EJA. Verifica-se hoje um crescimento no atendimento a esses alunos após a promulgação da LDB Lei nº 9394/96. Percebe-se a ênfase no desenvolvimento de ações para reduzir o analfabetismo, não apresentando nenhuma referência específica que facilite a continuidade da escolaridade para os alunos após a alfabetização.

O Ministério também apóia com recursos financeiros os estados e municípios além de produzir e distribuir materiais didáticos e pedagógicos dirigidos aos professores e educadores. Em parceria com as Secretarias de Educação, criou o Programa Parâmetros em Ação, que tem o objetivo a formação continuada de professores. O programa capacitou 1.851 coordenadores e atendeu cerca de 26 mil professores só na área de EJA¹⁷.

Outra ação desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com os governos estaduais e municipais e a sociedade civil, é o Programa Recomeço que tem como objetivo a contribuição para [...] enfrentar o analfabetismo e baixa escolaridade em bolsões de pobreza do País onde se concentra a maior parte da população jovens e adultos que não completou o Ensino Fundamental”.¹⁸

Para este programa o valor do repasse anual, calculado com base na matrícula coletada pelo Censo Escolar, é de R\$ 230,00 por aluno dos cursos supletivos da rede pública. O objetivo é ampliar vagas no ensino fundamental de jovens e adultos e trazer para a escola pessoas que abandonaram ou não tiveram acesso a essa modalidade de educação.

O Programa Recomeço atende a estados e municípios com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) igual ou menor a 0,5. O IDH, que varia de zero a um, é medido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) levando em conta indicadores como a escolaridade da população, a renda per capita e a expectativa de vida (Brasil, 2005). Os recursos são repassados mensalmente para cada município e a meta do programa para 2003 era de atingir 2,4 milhões de alunos de 2.547 cidades.

¹⁷ MEC, 2005.

¹⁸ MEC, 2005.

A Alfabetização Solidária atendeu a 2,4 milhões de pessoas em cinco anos, de janeiro de 1997, quando iniciou as atividades, até dezembro de 2001 em 1.578 municípios brasileiros. O objetivo do trabalho era reduzir o índice de analfabetismo e ampliar as vagas na EJA no Brasil. Um dos aspectos inovadores do programa gerenciado pela organização não-governamental a Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária, AAPAS, sem fins lucrativos e de utilidade pública que é a articulação de um conjunto inédito de parcerias no Brasil atendendo atualmente, 93 empresas e 204 instituições de ensino superior que integram as atividades envolvendo 150 mil alfabetizadores.

Para custear esse trabalho, as empresas e pessoas físicas aderem voluntariamente ao Programa e dividem com o MEC o valor de R\$ 34,00 por aluno/mês. Assim, cada parte contribui com R\$ 17,00 por aluno/mês. No caso do Ministério, esse valor corresponde ao fornecimento de material didático e de apoio as bibliotecas.

Em relação a EJA o Ministério da Educação está estruturado por meio do Departamento de Educação de Jovens e Adultos que determina as diretrizes política pedagógicas na busca de garantir aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos, o direito de educação ao longo da vida.

Nesta perspectiva, compreende a alfabetização como o início do processo de escolarização e parte integral da política de EJA e tem como objetivo incentivar a continuidade dos estudos de modo a fortalecer a educação como instrumento de promoção social, individual e coletivo.

O Departamento de Educação de Jovens e Adultos do MEC (Brasil, 2005) compreende três coordenações:

1. Coordenação-Geral de Alfabetização responsável pelo programa Brasil Alfabetizado criado em 2003 com a intenção de contribuir para a superação do analfabetismo no país hoje considerado um dos problemas mais sérios a serem resolvidos a longo prazo e transforma o que eram apenas ações em uma política pública integrada também na continuidade dos estudos dos alfabetizandos nos sistemas de ensino regular com a participação e parceria de governos estaduais, prefeitura, instituições de ensino superior e organizações não-governamentais.
2. A Coordenação-Geral Pedagógica busca dar organicidade às ações do Departamento de EJA, propondo meios para fortalecer a integração entre os programas de alfabetização e EJA, ampliando a discussão em torno do conceito de EJA dentro e fora do Ministério, fomentando o debate sobre a elaboração do material didático adequado aos sujeitos desse processo e aprofundando a discussão sobre a formação de alfabetizadores, professores e gestores que atuam nesta modalidade de ensino.

As ações desta coordenação estão pautadas por cinco eixos básicos: formação de professores, material didático, leituração, avaliação e educação e mundo do trabalho.
3. Coordenação-geral de EJA tem como objetivo induzir e apoiar a ampliação da oferta e a melhoria da qualidade da EJA na perspectiva da educação continuada, entendendo a aprendizagem como um processo que se dá em diferentes espaços e em todas as dimensões da vida.

A Educação de Jovens e Adultos no estado do Paraná está a cargo do Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA que é o órgão responsável na Secretaria de Estado da Educação pela oferta, acompanhamento, coordenação, avaliação e aprimoramento da EJA e tem como atribuições legais (PARANÁ, 2005):

- Proposição e coordenação de medidas que viabilizam a oferta de EJA;
- Orientação, acompanhamento e avaliação da oferta de EJA;
- Supervisão para o cumprimento das diretrizes e normas de EJA;
- Planejamento da EJA integradamente aos demais Departamentos;
- Orientação técnica aos NREs, estabelecimentos de ensino e parceiros que ofertam EJA;
- Outras atividades correlatas.

O DEJA coordena 353 escolas no Paraná que ofertam o ensino fundamental (alfabetização, 1º e 2º segmento) e ensino médio com 200.800 alunos, jovens, adultos e idosos.¹⁹

A EJA é ofertada conforme a Deliberação nº008/00 do Conselho Estadual de Educação na modalidade de Ensino Presencial em escolas públicas estaduais ou municipais e escolas privadas e tem características como apresentar a avaliação no processo e a frequência obrigatória.

O ensino semipresencial é ofertado pelas escolas públicas denominadas de Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJAs que ofertam, a Educação Básica (Ensino Fundamental equivalente a 1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries) e Ensino Médio. No curso semipresencial o aluno desenvolverá os

¹⁹ SEED/PR/DEJA documento: Paraná Alfabetizado, 2006, p. 1).

estudos em momentos presenciais mediante cumprimento de carga horária pré-fixada, de no mínimo 360 horas, para freqüência escolar e estudos independentes e orientados utilizando o material elaborado por professores da Rede Estadual de EJA.

De acordo com a Deliberação nº 007/2001 do Conselho Estadual de Educação a idade mínima para a matrícula inicial no CEEBJA é de 14 anos completos para o Ensino Fundamental e de 17 completos para o Ensino Médio, mas nestes casos a certificação de conclusão será para os alunos com 15 anos completos para o Ensino Fundamental e de 18 completos para o Ensino Médio apesar destes terem as vagas preferencialmente no Ensino Fundamental regular e alunos com 21 ou menos terão as vagas no Ensino Regular (PARANÁ, 2001).

O DEJA também organiza e oferece os Exames Supletivos (Paraná, 2005) no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Médio que caracterizam-se [...] por certificar conhecimentos e competências em nível de Fundamental e Médio, sem exigir comprovação de escolaridade anterior ou freqüência a cursos regulares”. Estes exames são regulamentados pela LDB Lei nº 939 4/96 e pela Deliberação nº 008/2000 do Conselho Estadual de Educação do Paraná.

O Paraná oferta anualmente os Exames Supletivos no nível de conclusão do Ensino Fundamental e Médio para os brasileiros residentes no Japão em convênio com o Ministério da Educação e Ministério das Relações Exteriores que tem por objetivo proporcionar aos brasileiros que lá residem temporariamente a certificação equivalente em nível fundamental e médio.

Como parte das políticas públicas de educação a Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR), com o DEJA desenvolve desde o mês de agosto de 2004,

em parceria com o MEC/SECAD/Programa Brasil Alfabetizado²⁰ e com o apoio de Prefeituras Municipais e organizações governamentais e da sociedade civil na concessão de espaços físicos, o Programa Paraná Alfabetizado

[...] concebe a alfabetização como resgate da dívida social brasileira aos que não tiveram efetivo acesso à educação escolar e como possibilidade de continuidade da sua escolarização, entendendo-se como direito básico fundamental de todos”.

Para identificar a localização da população não alfabetizada, segundo a SEED, foi realizado um levantamento nas

[...] localidades que apresentassem condições de precariedade e exclusão social e econômica como: favelização urbana ou rural, ausência de infra-estrutura básica (saneamento básico, asfalto, coleta de lixo, iluminação pública, etc.), locais com altos índices de violência noticiados ou não”. (PARANÁ, 2006. p. 11).

Este Programa, na 1ª edição contava com 1.275 turmas, com 24.642 alunos em 225 municípios do estado do Paraná e devido o [...] alto e evidente índice de evasão identificado neste período, devido aos feriados de final de semana e férias escolares²¹ além da “safra de diversas cultura agrícolas” (p. 19) foi iniciado em maio de 2005 a 2ª edição para atender 46.966 alunos, “através de 2.577 turmas de alfabetização em 344 municípios.” As turmas de alfabetização estão localizadas em locais de difícil acesso como acampamentos, assentamentos, distritos, patrimônios e vilas rurais, terras indígenas²², terras quilombolas²³, periferias urbanas, além do atendimento as pessoas portadoras de necessidades educativas especiais.

²⁰ SEED/DEJA Documento: Programa Paraná Alfabetizado, 2006, p. 1.

²¹ Paraná Alfabetizado.

²² 25 turmas em vários municípios do Estado do Paraná.

²³ Duas turmas: uma em Adrianópolis, comunidade João Suriá e outra em Guarapuava, distrito de Entre Rios, comunidade Paiol de Telha.

Os professores que atuam no Programa foram selecionados através de Edital Público pela SEED-PR baseados em critérios “como: residência em local de difícil acesso, experiência em alfabetização de jovens, adultos e idosos e nível de escolaridade” (Paraná, 2006), com o compromisso de trabalhar 12 horas semanais distribuídas em 10 horas em sala de aula e 2 horas para a formação continuada. Para atender os indígenas e os quilombolas foram selecionados professores, alfabetizadores, junto a estas comunidades.

Na 1ª edição, 2.260 alfabetizadores aproximadamente participaram no Centro de Capacitação de Faxinal do Céu²⁴ de cursos de formação inicial com 32 horas de carga horária. Na 2ª edição em 2005 participaram 2.334 alfabetizadores e coordenadores nos cursos de 30 horas além da formação específica para os alfabetizadores indígenas, quilombolas, pescadores, assalariados rurais temporários (bóias-frias) e alfabetizadores que atendem alfabetizandos com necessidades educativas especiais na área de surdez, da deficiência visual e da deficiência mental.

Segundo o documento da SEED, (Paraná, 2006, p. 16) foram abordados os seguintes temas nestes cursos:

- a dinâmica do Programa Paraná Alfabetizado e Programa Brasil Alfabetizado,
- o histórico das Políticas Públicas de Alfabetização/Educação de Jovens e Adultos no Brasil,
- as demandas de alfabetização no Paraná nos municípios envolvidos,
- a reflexão sobre a organização do ambiente alfabetizador,
- concepção de alfabetização através da análise das situações de uso social da leitura e da escrita,

²⁴ O Centro de Capacitação de Faxinal do Céu é um espaço do governo do Estado do Paraná, coordenado pela Secretaria de Estado da Educação, estruturado para desenvolvimento de cursos de formação de professores da rede pública estadual, localizado no município de Pinhão com uma estrutura que comporta 800 professores em formação. (SEED-PR, 2006, p. 15).

- conhecimento matemático presente do cotidiano dos alfabetizandos,
- narrativas e as histórias de vida dos alfabetizadores,
- o pensamento de Paulo Freire e a alfabetização de jovens, adultos e idosos com destaque para o diálogo e os temas geradores e significados,
- os diferentes níveis de apropriação da escrita pelos alfabetizandos jovens, adultos e idosos,
- a avaliação processual da aprendizagem,
- o planejamento do tema gerador.

A formação continuada é realizada com reuniões semanais (com 2 horas de duração) presenciais e coletivas, onde são abordados: a análise das práticas pedagógicas de alfabetização, o intercâmbio das experiências, avaliação dos alfabetizandos, além dos temas voltados a aspectos teórico-metodológicos e à realidade dos sujeitos envolvidos.

Percebe-se que tanto no âmbito nacional, estadual e municipal que a EJA tem estruturas legais, fortemente entrelaçadas, políticas educacionais e recursos financeiros disponíveis que quando bem empregados oportunizam aos alunos um ensino de qualidade, material didático para atender todos os alunos e condições de oferta de capacitação para os professores.

3. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A escola e a sala de aula são ambientes freqüentados diariamente pelos alunos e destinados exclusivamente para a educação. No caso da EJA esta amplitude é maior e mais significativa porque os alunos na maioria já freqüentaram uma sala de aula e querem retornar para dar continuidade aos seus estudos buscando um reconhecimento social. Este reinício para o aluno é significativo e cabe a escola e ao professor proporcionar um acolhimento acolhedor porque,

[...] envolve tanto a valorização dos conhecimentos e da forma de expressão de cada um como seu processo de socialização, levando

em conta, nas situações de ensino e aprendizagem, dúvidas e inquietações, realidades socioculturais, jornada de trabalho e condições emocionais decorrentes da exclusão escolar”. (BRASIL, 2002, p. 38).

O professor deve estar inserido em seu tempo, estimulando o diálogo com os alunos e

[...] ser o agente facilitador e de informação de um processo que acontece e vai acontecendo na medida em que todos se envolvem com a construção de um contexto imaginário e dialógico de criação de um saber cultural vivenciado enquanto momento de cultura do grupo de alfabetizados”. (BRANDÃO, 2003, p 223 e 224).

A formação do professor deve ser um processo em construção “da vida de cada professor e não é só durante e do período de estudos superiores que alguns denominam de “formação inicial”. (ALVARADO, 1997, p. 57).

Além disso é necessário considerar a escola [...] como *lócus* de “formação continuada” porque é neste ambiente que se constrói, na relação entre o professor e o aluno, o conhecimento e as vivências pedagógicas adquiridas na formação inicial”. (CANDAU, 1997, p. 57).

O importante na formação do professor é

[...] Aprender a ser professor, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e de técnicas para a transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática competente. Exige ainda que, para além de conceitos e de procedimentos, sejam trabalhadas atitudes, sendo estas consideradas tão importantes quanto aqueles”. (LIMA, 2002, p. 207).

3.1. AS EXIGÊNCIAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A EJA é uma modalidade de ensino que tem especificidades próprias, dada a diversidade que caracteriza estes alunos, jovens, adultos e idosos, e deve ser conduzida por profissionais da educação qualificados que estejam comprometidos com a formação, buscando o desenvolvimento de novos processos de ensino e aprendizagem em benefício do aluno.

A formação inicial e continuada do professor se faz presente na sociedade principalmente porque a educação está comprometida com a formação da cidadania do aluno, com as dinâmicas pedagógicas e com a melhoria da qualidade do sistema educacional.

Numa retrospectiva histórica referente à formação do professor, vemos que na época da República, em 1925, a Reforma de João Luis Alves, a Lei Rocha Vaz, já fazia destaque aos professores de educação de adultos, [...] para que eles gozassem das mesmas regalias dos demais professores de outros cursos”. (ROCCO, 1979, p. 43).

Desde 1854 foram desenvolvidos no Brasil 21 projetos de educação de adultos e três programas utilizando entre outras, metodologias convencionais, a de Paulo Freire e a mistura de métodos de alfabetização de crianças e que em todo este tempo sempre teve a presença de um professor, monitor ou um orientador de aprendizagem.

Uma alternativa para a formação dos professores ocorreu em 1973 quando o Ministério da Educação instituiu o Projeto Logos com a estimativa de qualificar 300.000 professores leigos e assim transformar num curto prazo o perfil do sistema educacional nas regiões menos desenvolvidas do país utilizando [...] material impresso como meio básico de desenvolvimento dos seus cursos”. (ALONSO, 2005, p. 61). Este projeto foi implantado em 17 estados brasileiros, atendeu a

50.000 professores e deste total somente 70% concluíram seus estudos. Foi desativado em 1990, sendo substituído pelo Programa de Valorização do Magistério.

No Paraná, em 1976 o Conselho Estadual de Educação aprova o Projeto HAPRONT (Deliberação nº 045/76), para a habilitação de professores não titulados ou leigos que atuavam nas séries iniciais do Ensino de 1º grau em alguns municípios do interior do estado, utilizando como metodologia o ensino a distância por meio de módulos, acompanhados pelo orientador da aprendizagem com a avaliação no processo e provendo assim a habilitação em Magistério, nível de 2º grau.

Nas últimas décadas a preocupação com a EJA e com a formação do professor fica mais evidente como vemos no pronunciamento da UNESCO, OREALC²⁵ que está inserido no Parecer 774/99 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul:

[...] É necessário estabelecer políticas nacionais de formação de docentes nas quais se contemple uma formação geral e integral. Isso significa que a profissionalização do educador de adultos deve ser entendida na perspectiva das características que a formação específica para a educação de adultos deve assumir, isto é, uma totalidade que lhe permita compreender o contexto social, cultural, econômico e político em que o adulto e o jovem se desenvolvam, além dos elementos epistemológicos e metodológicos necessários". (2001, p. 7).

A preocupação com a formação do professor também foi manifestada no documento produzido pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, que ressalta o educador como aquele que:

²⁵ Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe.

[...] tem a docência como base de sua identidade profissional; domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais em que o processo educacional ocorre; é capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual é inserido²⁶. (ANFOPE, 1986. p. 8).

A Lei nº 5.692/71 se refere a formação do professor da EJA, principalmente quanto a importância do atendimento aos alunos, o que indica o artigo 32: “O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação”. Esta especificidade é direcionada principalmente no atendimento aos alunos por meios semipresenciais ou presenciais (BRASIL, 1971).

Utilizando a televisão para atingir em todo o território nacional o maior número possível de professores, o Ministério da Educação lança em 1990, em parceria com as Secretarias de Educação o programa, “Um salto para o futuro, destinado à reciclagem e ao aperfeiçoamento de professores”. (ALONSO, 2005, p. 60).

A LDB Lei nº 9.394/96 coloca como princípio a “Valorização do profissional da educação escolar” no seu artigo 3 inciso 7º e indica que os professores sejam competentes, motivados e comprometidos por meio de [...] programas de educação continuada”.

Esta Lei estabelece que, para o exercício do magistério, a formação inicial deve ser de nível superior, o que ocasionou nos anos seguintes da promulgação desta lei uma demanda significativa de professores para os cursos superiores, mas em nenhum momento a lei contempla a formação do professor de EJA. O Artigo

²⁶ANFOPE. Documento final do IV Encontro Nacional, 1986.

61, inciso 2: propõe [...] aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”.

Especificamente sobre a formação dos professores para atuar na EJA, o Conselho Nacional de Educação no Parecer para a EJA nº 11/2000, tendo como relator o Professor Jamil Cury, dá especial atenção quanto a necessidade de formação de professores evidenciando a preocupação na formação pedagógica e didática do professor, que:

[...] com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino [...] Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer”. (BRASIL, 2000).

Neste Parecer se percebe a atenção sobre a formação do professor como profissional e não como em muitas situações que ocorrem de pessoas atuando na EJA como: voluntários, orientadores de aprendizagem, ou monitores, principalmente quando estes atuam com a educação à distância, utilizando-se de recursos como a televisão e vídeo com as aulas gravadas em que o professor não participa ativamente das aulas e da avaliação da aprendizagem dos alunos, pois estas são realizadas por meio dos exames supletivos.

Na Proposta Curricular para a EJA, se faz uma observação sobre as especificidades dos alunos:

[...] o sistema educacional brasileiro atende, na educação básica, a algumas demandas diferenciadas e bem caracterizadas” estas precisam ser contempladas nos cursos de formação de professores e que estes “não podem deixar de lado a questão da educação de

jovens e adultos”, a sua “especificidade” e deve “superar a prática de trabalhar” com estes alunos”. (BRASIL, 1997, p. 140).

Consta ainda neste documento uma direção para os cursos de formação de professores, dando-lhes liberdade de “incluir sempre espaços e tempos que garantam” entre outros [...] opções, a critério da instituição, para atuação em campos específicos, incluindo as respectivas práticas, tais como a educação de jovens e adultos”.

Analisando a Proposta Curricular da EJA, ressaltamos o destaque dado ao desenvolvimento profissional do professor principalmente nas competências e na constituição de um processo contínuo desde a formação inicial, contínua e permanente sempre em paralelo ao desempenho das atividades. É importante esta continuidade na formação para que o professor possa acompanhar as pesquisas, as mudanças do conhecimento científico, os avanços na área pedagógica, as evoluções na área social, política e econômica, para que assim o seu desenvolvimento profissional seja relacionado com a prática pedagógica.

A Deliberação nº 034/84 de 29/11/84 do Paraná também já fazia referência sobre a formação do professor de EJA e que esta deva contemplar as “características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelo CEE”. (PARANÁ 1994, p. 86).

O Departamento de Educação de Jovens e Adultos - DEJA, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná apresenta como proposta de currículo de EJA o desenvolvimento de competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos que busquem chegar às finalidades da educação de jovens e adultos, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, a saber:

- I – Desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar apreendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- II – Constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política;
- III – Domínio de competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho;
- IV – Desenvolvimento da capacidade de relacionar a teoria à prática e o desenvolvimento de flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.
- V – Uso das várias linguagens como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício da cidadania.

Para atender essas exigências, a EJA deve ser assegurada com o compromisso das secretarias estaduais, municipais de educação e entidades que ofertam a EJA, em oportunizar a formação continuada do professor e que estas estejam articuladas com a prática profissional comprometida com o planejamento político pedagógico da escola.

Mas para que os professores tenham uma formação direcionada para a EJA se faz necessário também que as instituições de ensino formadoras, centros de educação ofertem nos currículos dos cursos de formação como Pedagogia e as licenciaturas um [...] tratamento igual em relação aos demais níveis e modalidades de ensino, com ênfase na sua complexidade e rica diversidade²⁷”.

Esta formação deve abranger como propõe Giovanetti:

²⁷ Relatório-síntese do VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos - ENEJA, Luziânia, Goiás, 2005.

[...] uma interlocução com a filosofia e as ciências sociais. Na filosofia, encontramos os referenciais teóricos para a explicitação dos pressupostos que fundamentam nossa concepção de educação. Ou seja, a concepção de mundo marcada pelo movimento, um processo de constante construção, e a concepção de homem marcada pela dimensão do sujeito e de um ser de relações, Nas ciências sociais, encontramos os referenciais teóricos para buscar a compreensão da complexidade dos dilemas presentes na sociedade brasileira, profundamente marcada pela desigualdade social". (2005, p. 249).

A EJA deve ser ofertada como disciplina do currículo dos cursos, articuladas com as demais modalidades de ensino, e sempre procurando [...] a aproximação do futuro professor à realidade escolar [...]” (Libâneo, 2004, p. 95) não fragmentando os conteúdos relacionados a EJA em eventuais seminários e palestras muitas vezes, distantes da realidade das escolas, dos alunos e da própria exigência que a sociedade faz hoje de um educador multidisciplinar e interdisciplinar que atenda as exigências do mundo do trabalho.

Na formação inicial do professor desde o ingresso como aluno em qualquer curso [...] é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções, com a ajuda da teoria [...]” (Libâneo, 2004, p. 95) isto em todas as modalidades e situações de ensino.

Segundo o boletim da Ação Educativa (2004) no ano de 2003, dos 1306 cursos de Pedagogia existentes no país, apenas 16 ofereciam habilitação em Educação de Jovens e Adultos. Segundo Soares, (2005, p. 285) desses cursos 9 eram mantidos por instituições privadas de ensino superior, e sete, por universidades públicas, duas federais e cinco estaduais. Este mesmo autor reforça a questão da [...] necessidade de se ter uma formação específica para o educador de jovens e adultos”. Mas para que esta situação seja revertida é necessário que

universidades, centros universitários revejam os currículos num curto prazo de tempo possibilitando o apoio a novas práticas pedagógicas relacionadas a alfabetização de jovens, adultos e idosos e a continuidade destes alunos nos estudos.

A formação do professor, inicial ou continuada, deve ocorrer em qualquer tempo, pois todo o ser humano tem.

[...] capacidade e necessidade de aprender, ampliando seus conhecimentos e partilhando o acervo cultural, científico, tecnológico e artístico construído pela humanidade. A EJA constitui um dos meios pelos quais a sociedade pode satisfazer as necessidades de aprendizagem dos cidadãos, equalizando oportunidades educacionais e oferecendo a todos, acesso ao saber, num exercício de participação crítico-reflexiva voltado à consolidação da cidadania. Documento final do Encontro Regional Sul e Sudeste de Educação de Jovens e Adultos". (CURITIBA, PR 25 e 26 /06/1996).

A educação continuada é um processo no qual o sujeito busca adquirir conhecimentos por meio do estudo, leituras, formais e informais relacionados ou não com a vida profissional procurando sempre mudanças.

A educação continuada visa também,

[...] a formação integral da pessoa, para o atendimento de necessidades e aspirações de natureza pessoal, profissional e/ou social, englobando tanto o percurso pelos níveis de ensino (educação escolar), como o atendimento pela variada oferta da educação não formal". (AÇÃO EDUCATIVA, 2005).

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo do professor voltado para a EJA, deve incluir, além das exigências para todo e qualquer professor, como conhecer o aluno, aquelas relativas a complexidade diferencial desta modalidade de

ensino, principalmente, quando relacionada a alfabetização de jovens, adultos e idosos e esta somente dá certo

[...] quando ela parte das necessidades específicas dos alunos, a formação da professora dá resultados quando ela é autogerada. As exigências de um projeto de formação que não parte de uma convicção interna do professor sobre as necessidades de mudar a sua prática lhe traz problemas, e não soluções". (KLEIMAN, 2001, p 27).

Já percebemos hoje na EJA avanços na formação dos professores, pois algumas universidades, ONGs e iniciativas governamentais vem criando estratégias de formação continuada [...] como reparo a uma inadequada preparação anterior [...]” (Marques, 2000, p. 207) mas algumas dificuldades ainda estão presentes de como atingir todos os professores que atuam em caráter voluntário, idealista, [...] de contratos precários, salários e condições de trabalhos inadequadas [...]” (ENEJA²⁸, 2005, p. 4) que leva a uma provisoriedade nas ações, a ausência de preocupação com a profissionalização dos professores a escassez de pesquisas e produção do conhecimento que subsidiem tanto a formação do educador quanto a prática docente e a falta de concursos públicos específicos para a área que evidencia o não reconhecimento da EJA como habilitação profissional.

Apesar da grande oferta pública e particular da EJA a formação inicial da maioria dos educadores não contempla as especificidades desta modalidade, mas ela é imprescindível, porque:

[...] a contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável. É desde o ensino primário e secundário que a educação deve tentar

²⁸ Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos.

vencer estes novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização, favorecer a coesão social. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente”. (DELORS, 1996, p. 152).

Além da formação acadêmica é necessário que o professor seja um pesquisador de alternativas pedagógicas e faça da pesquisa uma articulação:

[...] para compreender as formas de construção de conhecimento dos alunos, seus conteúdos, os princípios norteadores do trabalho, criar situações tornar-se leitora e escritora competente, o que envolve aprofundamento teórico nova postura e parcerias no seu processo de formação em serviço”. (DURANTE, 1998, pág.109).

Devemos lembrar que a EJA não contempla somente a alfabetização, mas também a continuidade das séries posteriores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o atendimento aos portadores de necessidades escolares especiais, as comunidades indígenas, os empregados e desempregados. Para tanto o professor deve ter uma visão global da educação que permite ver o significado da educação para o aluno procurando articular este conhecimento com as experiências de vida. Esta articulação é possível em

[...] uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de seu contexto: a da intimidade com eles, a da pesquisa, em vez da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida”. (FREIRE, 1988, p. 37).

Quanto a formação do professor, Freire tinha dois princípios o da:

[...] formação permanente dos professores e esforços para superar as relações autoritárias, que será possível inovar a organização curricular, as relações humanas na escola e a relação desta com as famílias e a comunidade". (DAMKE, 1995, p. 120).

A preocupação com a formação dos professores para a EJA se justifica ao se defender que todo o cidadão deve ter acesso, a permanência e a conclusão da escolaridade porque aqueles que não tiveram em tempo certo o acesso a escola, possam em qualquer tempo e espaço estudar, ser cidadãos, mais consciente dos direitos e deveres numa escola democrática, com qualidade e contado com professores engajados no trabalho coletivo, comprometidos com a educação e com a formação permanente.

Para isto é fundamental que:

[...] como educadores – se progressistas, porque cada um tem o direito de não o ser também, só precisa justificar por que não o ser - , é preciso que não deixemos cair nesse sonho do chamado pragmatismo, de achar que o que serve; e dar um pouco de conhecimento técnico ao trabalhador para que ele consiga um emprego melhor. Isso não basta. Isso não basta, e é cientificamente um absurdo, porque na medida em que a gente se pergunta o que significa o processo de conhecer, do qual somos sujeitos e objetos – afinal de contas o que é a curiosidade, para o conhecimento? -, percebemos que uma das grandes invenções das mulheres e dos homens, ao longo da história, foi exatamente transformar a vida em existência – e a existência não se faria jamais sem linguagem, sem produção de conhecimento, sem transformação. Mas jamais com transferência de conhecimento. Conhecimento não se transfere, conhecimento se discute. Implica uma curiosidade que me abre, sempre fazendo perguntas ao mundo. Nunca demasiado satisfeito, ou em paz com a própria certeza". (FREIRE, 1988, p. 46).

Um dos pontos fundamentais do professor da EJA é o questionamento quanto a prática pedagógica e quando necessário saber redirecionar a prática, sempre com a preocupação de um melhor encaminhamento metodológico. O

professor deve procurar desenvolver uma reflexão crítica e saber investir no processo de transformação voltado para o conhecimento do aluno.

Segundo Veiga,

[...] O lado teórico é representado por um conjunto de idéias constituídos pelas teorias pedagógicas sistematizado a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e de trabalho. A finalidade da teoria pedagógica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, a matéria prima. O lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto dos meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. O que a distingue da teoria é o caráter real, objetivo da matéria prima sobre a qual ela atua, dos meios ou instrumentos com que exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Sua finalidade é a transformação real. Objetiva de modo natural ou social, satisfazer determinada necessidade humana". (2000, p.17).

Freire (2003, p. 9) já se referia sobre a importância da prática do professor e a relação com os saberes pedagógicos: [...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo".

Para garantir a qualidade da EJA (Brandão, 2003) é necessário que o professor veja na educação como uma das formas de engajamento na superação das desigualdades. É necessário que a preparação dos professores e o oferecimento de oportunidades para os mesmos desenvolvam também os próprios processos de construção do saber.

Hoje é preciso reformular as práticas que norteiam a formação de professores, principalmente no que se refere aos saberes necessários à prática educativa. Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido* (1977) oferece contribuições valiosas para conduzir à reflexão sobre a competência docente:

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos “[...], discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos [...]. Ensinar exige responsabilidade para o diálogo [...] nas relações com os outros que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia [...], no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas [...], que me encontro com eles ou com elas [...]. Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural [...]. Ensinar exige a apreensão da realidade [...], transformar a realidade para nela intervir, recriando-os [...]. Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade [...]. O fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume [...]”. (p. 77-100).

Também se faz necessário que as próprias escolas de EJA proporcionem meios de formação inicial e continuada, no ambiente, incentivando as iniciativas próprias dos professores, como a troca de experiências acumuladas, projetos pedagógicos, diálogo entre o professor e o aluno, procurando estabelecer parcerias fora da escola com instituições formadoras.

Na última década surgiram muitos cursos em nível de especialização de EJA e com isto diminuiu a figura do voluntariado, demonstrando assim o fortalecimento da EJA e o compromisso com formação dos professores igual aos que atuam na educação regular mais as exigências formativas específicas que são validades para quem quiser trabalhar com portadores de necessidades educacionais especiais, com comunidades indígenas e com educação infantil (CURY, 2002, p. 36).

A formação do professor deve contemplar o relacionamento professor/aluno porque assim possibilita a construção no cotidiano de um ambiente saudável, principalmente porque estes alunos possuem uma história de vida repleta de significados que podem facilitar ou bloquear a aprendizagem. Neste relacionamento,

[...] a identidade com a figura o professor é essencial para que a pessoa de fato, aprenda. A função do professor é, partindo de uma relação assimétrica, isto é, diferenciando-os e de seus alunos, criar as condições para que eles possam adquirir o que ele tem para dar. O professor pode respeitar o aluno sem perder a consciência do seu papel. Na medida em que se utiliza da mesma linguagem dos alunos, desde erros de português até gírias, modismos, gestos e palavrões; na medida em que deixa de lado qualquer diferença entre a linguagem pública e uma linguagem culta, correta, elegante, cultivada, aquela identificação começa a ficar mais difícil. Piora muito, quando o professor já não domina como antes conteúdos a serem transmitidos (ou assim parece aos alunos, na medida em que se propõe com eles a sua cultura)". (KIRSCHNER, MONTEIRO, 2001, p. 195).

A formação do professor, inicial e continuada, deve ser um requisito básico no sistema educacional assegurada perante um compromisso de instituições formadoras, do Estado, porque um,

[...] bom educador e bom intelectual não é aquele que possui uma teoria longamente estudada, completa e coerente, que com ela compreende a realidade e pode organizar processos de ação pedagógica libertadora. Bom educador e bom intelectual é aquele que possui comprometimento real com a luta radical, porque só ele será capaz de compreender a realidade e só então será capaz de ensinar". (STRECK, 1999, p. 12).

Sendo assim, é importante que o professor esteja atento as novas oportunidades no contexto educacional, que favoreçam o desenvolvimento do saber e da prática pedagógica no coletivo procurando ressaltar a importância do papel da escola na vida do aluno e da sociedade.

3.2 PAULO FREIRE: UMA REFERÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Paulo Freire (1921–1997) e suas obras são uma referência para a educação de jovens, adultos e idosos, principalmente quando enfoca a alfabetização como “reflexão e prática sistemática da educação política das massas”. (PAIVA, 1979, p.12).

Sendo uma pessoa de origem humilde, teve na família uma formação que serviu de base para toda a vida como,

[...] um educador cristão, militante, possuído por um sentimento de missão que se exprimia numa prática voltada à modificação interior dos homens, para que eles por sua vez, pudessem participar, como sujeitos, na transformação da sociedade”. (BEISIEGEL, 1989, p. 172).

O Mobral utilizou “algumas das técnicas didáticas” de Freire, como as “palavras geradoras ilustradas por codificações a partir das quais se desenvolvem discussões; desmembramento de palavras em sílabas; apresentação das famílias silábicas com as quais o alfabetizando cria novas palavras.” (RIBEIRO, 1992, p. 22).

Freire considerava nas relações entre o professor e o aluno este, como o sujeito do conhecimento “afirmando a sua capacidade de organizar a própria aprendizagem em situações didáticas planejadas pelo professor, num processo interativo, partindo da realidade desse aluno.” (Brasil, 2002, p. 97). Nessa interação constrói uma nova realidade e significados com novas possibilidades de ação numa relação de confiança e respeito mútuo.

Ele criticava a posição do professor como o transmissor do conhecimento pronto e acabado e propõe uma mudança na relação do professor com o aluno, favorecendo o diálogo e a reflexão, permitindo assim a construção do conhecimento pelo próprio aluno, respeitando a sua cultura. Esta opção do professor por uma

educação transformadora deve ser essencialmente problematizadora, pressupondo estratégias criativas e originais e a reflexão sobre a realidade do aluno, de modo a assumir o compromisso com a mudança.

Freire também fazia crítica a educação escolar brasileira pelo caráter assistencialista de doações do ensino, a atuação impositiva e das diversas modalidades de invasão da consciência do outro, sugerindo “a prática de uma educação não-diretiva, despojada ao máximo de uma interferência exterior sobre o educando”. (BEISIEGEL, 1989, p. 171).

Os alunos, jovem, adulto e o idoso, possuem experiências pessoais e profissionais diversas, com conhecimentos anteriores e quando chegam na escola trazem uma cultura e uma vivência que deve ser respeitada e a aprendizagem deve partir disso para depois atribuir novos significados, ou seja, “os saberes nascidos dos seus fazeres” (Brasil, 2002, p. 98) procurando “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”. (FREIRE, 1996, p. 30).

A alfabetização, segundo Freire tinha como base o universo vocabular do aluno que precedia “os temas geradores, fazendo a ligação dos conteúdos escolares com a vida dos estudantes”. (Revista Nova Escola, 2005, p. 53).

Este método tinha como característica a simplicidade nas ações, sem o uso de cartilhas e partia de discussões com os alunos em torno do conceito de cultura. As classes eram denominadas de “círculos de cultura”, e os alunos eram os “participantes dos grupos de discussões e os professores como “coordenadores de debates”. (BEISIEGEL, 1989, p. 143).

O professor que alfabetiza, utilizando as idéias de Freire, deve se basear na lógica do sistema de escrita como a convencional, mas ela deve ser sempre

desenvolvida baseada na vivência dos alunos. Para isto o professor deverá escolher as palavras geradoras com critério funcional e lingüístico que têm símbolo e significado para o aluno e que estas palavras faça-os adquirir uma visão crítica (lúdica) da realidade,

Por meio do diálogo e perguntas, as palavras são decodificadas, utilizando figuras, desenhos e problematizando de diversas maneiras situações em sala de aula com os alunos em “círculos de investigação”²⁹. (TORRES, 1981, p.113).

Freire considerava que a educação deveria ter o caráter emancipatório, libertador, problematizador da realidade, ou seja, o oposto da educação que ainda existe em muitas escolas, uma educação formal e sistemática que numa sociedade repressiva, age como instrumento de controle social e de preservação dessa sociedade”. (SESI, 2002, p. 42).

Segundo a sua percepção a educação bancária,

[...] é dedutiva e baseia-se no aprendizado de conceitos e de noções, dentro da relação professor-aluno. É o professor que detém o monopólio do saber, e o aluno paga se sacrifica para obter uma parcela daquele saber. Esta relação reforça a autoridade intelectual do professor na medida em que reduz ainda mais o aluno a sua própria ignorância. O ponto de partida e de referencia é o professor, ou melhor, o discurso do professor. Esse discurso tem a propriedade de abstrair o real em conceitos. A ponto de acentuar mais a importância de apreensão dos conceitos que a importância da transformação do real. O real é algo a ser conhecido, explicado, analisado, e não algo a ser transformado. Assim, o saber faz-se poder enquanto reproduz a ideologia da classe dominante”. (FREIRE, 1994, p. 77).

Para ele, é indispensável que o educador complete a sua prática pedagógica quando do outro lado, tem o educando como sujeito do conhecimento.

²⁹ Círculos de investigação são o antecedente imediato do círculo de cultura e suas inter-relações e interligações permanentes facilitam a continuidade da alfabetização problematizadora. (Torres, 1981, p. 113).

É necessário substituir a relação de autoridade na educação, professor ou sistema, por outra, bem diversa, onde educador e educandos, trabalhando os conteúdos das experiências da vida real, pudessem aprender juntos (Beisiegel, 1989, p. 166), ou seja, “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”. (FREIRE, 1996, p. 30).

É importante na EJA que o professor promova o diálogo, franco, aberto, com os alunos e desperte neles a conscientização como pessoa, ser humano e cidadão. Freire considerava muito importante o diálogo entre o professor e o aluno porque entre estes dois elementos, há um saber dos dois lados que precisam ser abertos e explorados. Nesta troca utilizando o diálogo ocorre a aprendizagem, porque no aluno o objetivo é o domínio da escrita e da leitura e para o professor o objetivo é ensinar. Assim o diálogo deve estabelecer uma relação de reciprocidade, de investigação e provocar o caminho da aprendizagem, sem o autoritarismo e a hierarquia que por muitos anos dominou as salas de aula.

O professor deve permitir que o aluno não somente na alfabetização traga para a sala de aula, para os colegas e para o professor todas as informações necessárias da vida possibilitando assim pensar melhor, observar, comparar, questionar e a concluir estas informações por meio do diálogo, da crítica e da criatividade.

A educação sempre foi a expressão de uma forma de entender o conhecimento: o significado, a serventia e principalmente de como ele se produz. É por meio da educação que o conhecimento se transforma num instrumento para a ação mais efetiva do aluno sobre o mundo.

Entre as principais contribuições de Freire para a EJA destaca-se que a escrita não separa a palavra do significado, com qualquer texto é possível

alfabetizar e este deve estar relacionado com a realidade e o universo do aluno. É por meio da alfabetização e da educação que pode se equilibrar as injustiças sociais.

Embora tenha explicitado o método para a alfabetização, os ensinamentos de Freire constituem-se em orientação aos professores de qualquer modalidade e nível de ensino, destacando-se a relação dialógica no processo ensino aprendizagem, o respeito pela diversidade cultural e a preocupação com a consciência social dos alunos.

4. O PERFIL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ATUAÇÃO E FORMAÇÃO

Neste capítulo é apresentado o perfil, a formação inicial e continuada e as perspectivas profissionais dos professores que atuam com a Educação de Jovens e Adultos nos CEEBJAs identificado pela pesquisa realizada no mês de julho de 2005, com 75 professores que representam 10% do total de 748 existentes na rede estadual de ensino em Curitiba.

Em relação ao perfil dos professores foram levantadas informações referentes a: gênero, idade, formação de Magistério e Licenciaturas, ano de

conclusão, a formação específica para a EJA, curso de pós-graduação (aperfeiçoamento e especialização) e o tempo de magistério.

De acordo com a Lei Complementar nº 103 de 15/03/2004, Capítulo III, artº 4 que dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério no Paraná entende-se por professor o:

[...] servidor público que exerce docência, suporte pedagógico, direção, coordenação, assessoramento, supervisão, orientação, planejamento e pesquisa exercida em Estabelecimentos de Ensino, Núcleos Regionais da Educação, Secretaria de Estado da Educação e unidades a ela vinculados”.

Neste estudo participaram somente os professores que, no período da pesquisa atuavam como docentes. Para ser professor é necessário: uma formação inicial fundamentada em pressupostos teóricos e pedagógicos, em cursos de licenciatura e, no decorrer da atuação em sala de aula uma formação continuada [...] incluindo o aprendizado de novas formas de produzir conhecimentos” (Maximo, 1998, p. 7) e pesquisas.

Numa retrospectiva histórica das práticas de EJA é evidente a fragilidade com que muitas vezes é referida, principalmente em relação à insuficiente formação do professor, à dificuldade de diminuir o analfabetismo, à falta de material didático e a inadequada infra-estrutura das escolas. Especificamente em relação ao professor somente nos últimos anos é que houve uma preocupação quanto a sua formação inicial e continuada e o desempenho nas atividades docentes.

Na EJA, o papel do professor ao longo da história teve transformações ampliando gradativamente seu campo de atuação de modo que, nos dias atuais ele [...] precisa ser preparado para ser investigador, pesquisador e dinâmico”

(BEHRENS, 1996, p. 67) para poder interagir com o aluno, na busca do conhecimento e assim atender aos novos desafios do mundo de trabalho.

Hoje se exige que o professor assuma um papel de compromisso com a educação, colocando-o como responsável e facilitador da aprendizagem dos alunos além de desempenhar “[...] um papel de amigo, de companheiro e de apoio ao desenvolvimento do aluno”. (ESTEVES, 1995, p. 103).

A literatura científica tende a considerar, segundo Costa e Almeida (1998, p. 100) como professor o “sujeito político, pesquisador/investigador de sua prática e profissional capaz de desenvolver habilidades de reflexão e ação transformadora dos educandos sob sua responsabilidade”. No entanto [...] a racionalidade técnica ou instrumental foi a concepção que serviu de referência para a educação e para a formação de professores durante várias décadas”. (LIMA, 1998, 87).

Segundo Sacristán (1995) a função dos professores [...] defini-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica”. (p. 67).

Atualmente o perfil do professor é um tema de muitas discussões principalmente nas instituições de ensino e estas desencadearam um processo de reformulação dos diversos cursos (nível médio, superior, Pedagogia e licenciaturas) voltados para a formação inicial do professor da educação básica procurando delinear uma identidade do professor face às mudanças na sociedade mundial e brasileira. Nestas discussões é pertinente a inclusão da Educação de Jovens e Adultos, permitindo assim o conhecimento e o desenvolvimento da pesquisa nesta modalidade de ensino tão carente de novas idéias.

4.1 PERFIL DO PROFESSOR

A) QUESTAO DE GÊNERO NA PROFISSÃO DO PROFESSOR

No decorrer da história no Brasil vemos que o magistério inicialmente era exercido por homens, mas com a abertura de novos campos de trabalhos e melhores oportunidades profissionais e principalmente salariais, o que pode ser atribuído ao processo de urbanização e início da industrialização, os homens são atraídos para outras atividades abrindo assim espaço para as mulheres no magistério. Por sua vez, o gradativo e crescente controle do Estado sobre a escola, vai tornando a docência cada vez mais regulamentada, normatizada e menos autônoma, afastando os homens que se sentiam atraídos pelo ensino enquanto sua flexibilidade e informalidade permitiam articulá-lo com outras ocupações (COSTA, 1995, p. 162). Mais sujeitas e acostumadas ao controle, as mulheres se adaptaram com maior facilidade às novas características da ocupação.

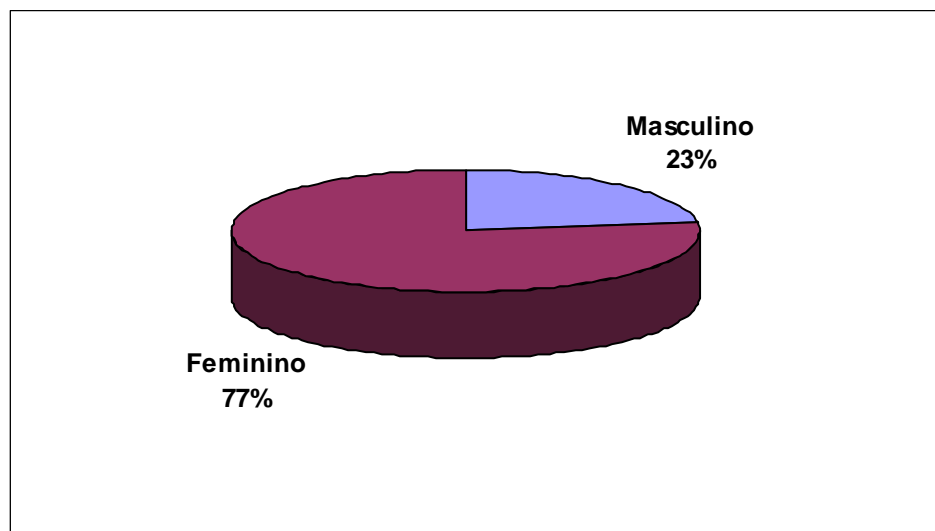
Assim a docência passou a ser considerada uma profissão feminina, ou seja, [...] o magistério foi um dos primeiros campos profissionais que se abriu para as mulheres sob o olhar aprovador da sociedade". (COSTA, 1995, p. 160).

Costa também reforça esta forma de ver a feminização da docência a partir da interpretação de Michel Apple de que as mulheres ocuparam o espaço do magistério à medida que os homens dele se afastaram.

As "ciências humanas e sociais têm procurado investigar como certas características e condutas são construídas historicamente através dos processos sociais e culturais e são identificadas como masculinas e femininas" (MARTINEZ, 1997, p. 253) é o caso do magistério que pode ser observado na informação obtida, com os 75 professores de EJA, em que 58 são do sexo feminino, perfazendo 77%

do total e apenas 17 professores são do sexo masculino que correspondem a 23 % do total da pesquisa.

GRÁFICO 1: CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES SEGUNDO GÊNERO



Fonte: Dados da Pesquisa - Curitiba, 2005.

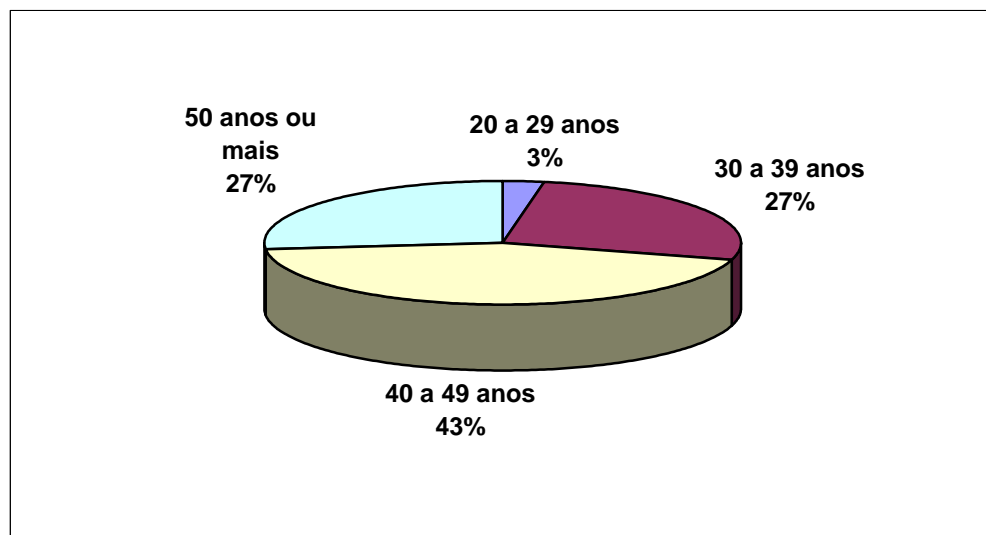
Para tratar da feminização do ensino é importante examinar dois aspectos: a questão dos diferentes níveis de formação sobre as quais está estruturada a carreira do magistério e as implicações da escolarização de massas.

Primeiramente, a legislação educacional que regulou a reforma da educação brasileira, a partir de 1971, preocupou-se em estabelecer que a ascensão e promoção na carreira do magistério estivessem vinculadas aos níveis de formação do professorado, e não ao grau de ensino em que atua. O segundo aspecto, da escolarização de massa – articula-se com a questão de feminização. Com a expansão do ensino básico obrigatório, ampliou-se rapidamente o contingente de estudantes na rede escolar pública, multiplicaram-se as oportunidades de trabalho, a profissão docente se deselitizou e cresceram os gastos estatais com a educação (COSTA, 1995, p. 163) o que teve implicações no salário dos professores.

B) IDADE

Em relação à idade, o maior número dos professores encontra-se na faixa etária de 40 a 49 anos com 33 professores, ou seja, 43 % do total. Com 30 a 39 anos de idade 20 professores, o que correspondendo a 27% do total e com mais de 50 anos se encontram 20 deles, ou seja, 27%. Na faixa etária de 20 a 29 anos tem 2 professores, correspondendo a 3% do total.

GRÁFICO 2 – IDADE DOS PROFESSORES



Fonte: Dados da Pesquisa – Curitiba, 2005.

Nesta questão chama a atenção o número de professores com mais de 50 anos e na faixa etária de 40 a 49 anos, demonstrando assim que 70% têm mais de 40 anos.

C) FORMAÇÃO DO ENSINO MÉDIO – MAGISTÉRIO

As Escolas Normais foram por muito tempo instituições destinadas exclusivamente para a formação do professor. Hoje no Brasil, a Resolução nº 02/1999, Conselho Nacional de Educação regulamenta no art. 9ª a formação do professor na modalidade normal média, estabelece a duração mínima de 3.200 horas, cumpridas em quatro anos letivos, em jornada diária de tempo parcial, ou três anos letivos, em jornada diária de tempo integral e que estes cursos poderão preparar professores para atuarem na EJA.

A LDB Lei nº 9394/96 “[...] desencadeou um processo de reformulação dos diversos cursos voltados para a formação inicial dos professores” (Unesco, 2004, p. 73) proporcionando as instituições a possibilidade de ofertarem a formação do professor (nível médio, modalidade normal superior – pedagogia e licenciaturas).

É uma exigência para o professor a formação mínima na modalidade Normal do ensino médio para atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental que também pode ser ofertada por cursos de estudos adicionais e formação específica para a educação infantil e ensino fundamental, 1º segmento, como acréscimo à formação básica de Magistério em nível médio. Em relação ao curso de Magistério e o ano da conclusão do mesmo pelos professores, obteve-se o seguinte resultado:

QUADRO 4 – ANO DE CONCLUSÃO DO MAGISTÉRIO – ENSINO MÉDIO

Ano de Conclusão	Nº de Professores	%
1976 a 1985	25	33%
1986 a 1997	14	19%
Não respondeu	5	7%
Não fez Magistério	7	9%

Fonte: Dados da Pesquisa – Curitiba, 2005.

Ao serem questionados sobre o ano de conclusão do Ensino Médio na modalidade magistério, 63 professores responderam esta questão e deste total somente 7 que corresponde a (9%) não tem o Magistério. Dos professores que tem o curso de Magistério 33% concluíram de 1976 a 1985, e 32% que corresponde a 24 concluíram de 1966 a 1975. Não responderam esta pergunta 5 professores.

D) FORMAÇÃO SUPERIOR - LICENCIATURA E ANO DE CONCLUSÃO

A importância da formação acadêmica dos professores se intensificou com a universalização do ensino básico nos anos 80 e 90 no Brasil, mas é a LDB, Lei nº 9394/96 que determinou que a formação dos professores deveria ser de “nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério” (Art. 62) o que ocasionou uma demanda dos professores para as instituições de ensino superior e para os cursos de formação à distância.

A indicação da formação em Institutos de Educação levou de imediato a ANFOPE a se pronunciar indicando que:

[...] a formação inicial deve ser presencial, não descarta a educação a distância no seu processo, mas alerta para que esta envolva as Faculdades/Centros de Educação como responsáveis pela formação e preparação dos profissionais e dos materiais didáticos”. (ANFOPE, 1998).

Quanto à formação superior – licenciatura 25 professores participantes da pesquisa indicaram o Curso de Letras incluindo as habilitações de Português, Inglês, Espanhol, Anglo e Anglo Portuguesa, em seguida o curso de Matemática com 7 indicações.

A predominância nestes cursos deve ser em decorrência das disciplinas de Português no Ensino Fundamental, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no (Ensino Médio) assim como a Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Matemática serem as disciplinas com a maior carga horária, número de apostilas e conseqüentemente os alunos permanecem por mais tempo estudando. Seis professores indicaram formação em dois cursos distintos.

Na pesquisa quando diagnosticados os cursos de formação superior, realizados pelos professores, observa-se uma diversidade de denominações semelhantes nos cursos de licenciaturas, o que pode ser em conseqüência do espaço da conclusão dos mesmos serem bastante amplo, de 1971 a 2005, e que neste período ocorreram mudanças nos nomes dos cursos pelas instituições. Verifica-se, também que dois professores não possuem licenciatura, um formado em Ciências Contábeis e outro em Administração de Empresas.

QUADRO 5: FORMAÇÃO ACADÊMICA - LICENCIATURA

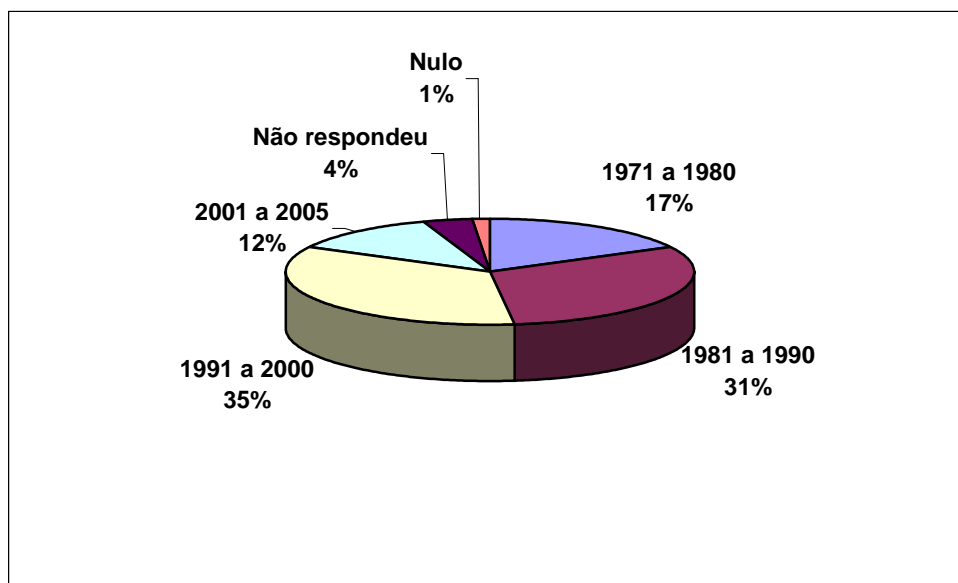
Curso	Quantidade
Letras	8
Matemática	7
Letras Português Inglês	7
História	6
Ciências Biológicas	5
Pedagogia	5
Geografia	4
Letras Inglês	3
Ciências Físicas e Biológicas e Pedagogia	2
Ciências e Matemática	2
Educação Artística	2
Estudos Sociais - Geografia	2
Física	2
Letras Português	1
Letras e Pedagogia	1
Psicologia	1
Química e Letras Português	1
Letras Anglo Portuguesa	1
Ciências Contábeis	1
Estudos Sociais	1
Ciências Sociais	1
Letras Português Espanhol	1
Química	1
Biologia	1
História e Pedagogia	1
Administração de Empresas	1
Letras Anglo	1
Educação Física	1
Filosofia e História	1
Educação Artística e Língua Portuguesa e Inglês	1
Não respondeu	2
Nulo	1
Total	75

Fonte: Dados da Pesquisa – Curitiba, 2005.

Quanto ao ano de conclusão dos cursos de licenciatura os dados são: 26 concluíram o curso entre 1991 a 2000 o que corresponde a 35%, 23 professores (31%) concluíram de 1981 a 1990 e de 2001 a 2005, 9 professores, ou seja 4%.

Apenas 3 professores não responderam esta questão e uma resposta foi anulada por estar ilegível a data. Para os professores que indicaram terem concluído duas licenciaturas somente foi considerada a última conclusão.

GRÁFICO 3 – LICENCIATURA - ANO DE CONCLUSÃO



Fonte: Dados da Pesquisa – Curitiba, 2005.

E) CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO REALIZADOS PELOS PROFESSORES

Os cursos de Pós Graduação são considerados pelos professores e pelo Estado como uma das possibilidades e meio de formação continuada. São ofertados por instituições de ensino, públicas e particulares, como aperfeiçoamento ou especialização dependendo da carga horária e ainda como Mestrado e Doutorado. Há grande oferta de cursos de pós-graduações, relacionados ou não com a educação, que oferecem facilidades na freqüência, muitos deles com aulas nos finais de semana, cursos à distância e custos financeiros acessíveis, permitindo aos professores acesso aos mesmos além de ser um motivo de favorecer possibilidades a níveis salariais mais elevados.

QUADRO 6 – CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO CONCLUÍDOS PELOS PROFESSORES

Curso	Quantidade
Educação de Jovens e Adultos	15
Metodologia do Ensino de 1 e 2 graus	6
Psicopedagogia	4
Magistério do 1 e 2 graus	3
Inclusão no Ensino Especial	2
Magistério Superior	2
Metodologia das Disciplinas das Séries Iniciais	2
Metodologia do Ensino Superior	2
Aprendizagem da Língua Portuguesa	1
Alfabetização	1
Andragogia	1
Deficiente Auditivo	1
Ecologia, Sociedade e Meio Ambiente	1
Ecoturismo	1
Educação Ambiental	1
Educação do Ensino Superior	1
Educação Especial	1
Entomologia	1
Filosofia em Educação	1
Fundamentos Estéticos da Arte Educação	1
Ciências do Movimento Humano	1
Ciências Sociais e Meio Ambiente	1
Gestão na Educação	1
Interdisciplinaridade	1
Interdisciplinaridade na Escola Básica	1
Jovens e Adultos - Didática e Metodologia	1
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	1
Literatura Brasileira	1
Metodologia do Ensino	1
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	1
Metodologia do Ensino das Ciências	1
Metodologia do Ensino Religioso	1
O Ensino da Matemática	1
Não respondeu	13
Nulo	1
Total	75

Fonte: Dados da Pesquisa – Curitiba, 2005.

Segundo ALAVARADO, (1997, p. 88) formação continuada [...] são os meios para alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como

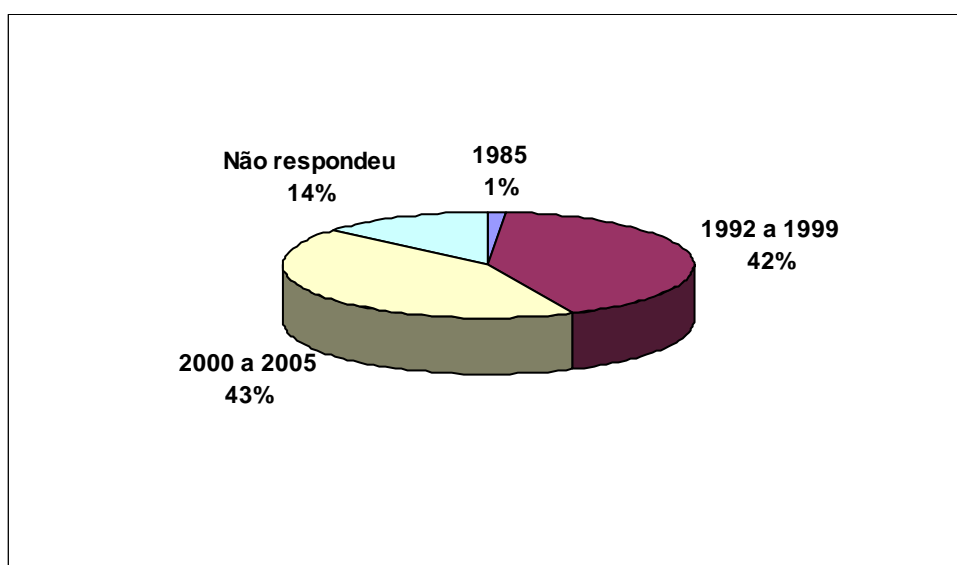
continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem [...] e também um caminho para a reflexão sobre as atividades pedagógicas e a prática possibilitando assim mudanças e inovações profissionais.

Quando perguntado aos professores se eles tinham algum curso de pós-graduação concluído em qualquer área, obteve-se as seguintes informações:

Em relação aos cursos de pós-graduação concluídos pelos professores, 15 responderam que tinham o curso de Educação de Jovens e Adultos. Verifica-se nas respostas uma diversidade de cursos em diferentes áreas e denominações semelhantes em alguns deles.

Quando perguntado aos professores o ano da conclusão dos cursos, foram identificados os seguintes dados:

GRÁFICO 4 – PÓS-GRADUAÇÃO – ANO DE CONCLUSÃO



Fonte:
Dados
da

Pesquisa – Curitiba, 2005.

Percebe-se um resultado significativo de 1992 a 1999 com 31 indicações que corresponde a 42% e de 2000 a 2005 com 32 professores (43%). Verifica-se assim um interesse dos professores em dar continuidade aos estudos o que corresponde ao discurso existente da necessidade da formação continuada, na sociedade atual, em que as transformações são rápidas e constantes.

Em relação aos cursos de pós-graduação, aperfeiçoamento e especialização, a maioria destes foram realizados em instituições governamentais, SESI e no caso dos cursos de especialização a predominância dos professores, cursou em instituições de ensino particular, portando, pagas o que demonstra o desejo do professor na busca de qualificação profissional e a falta oferta de oferta em instituições públicas.

Foram identificados três professores, com pós-graduação “stricto sensu”, Mestrado, sendo um com Mestrado em Logística (não identificou a instituição) e dois com Mestrado em Ciências Biológicas, um concluído na Universidade Federal do Paraná e o outro não identificou a instituição.

F) FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA ATUAR NA EJA

Para atuar na EJA não há pré-requisito ou exigência legal de uma formação específica nesta área.

A formação acadêmica dos professores na maioria foi direcionada para o atendimento dos alunos da Educação Básica e quando os professores escolhem a EJA se deparam com uma realidade muito diferente a qual requer uma preparação pedagógica específica com metodologias próprias para atender os jovens, adultos e idosos cujo processo de aprendizagem difere das crianças.

Diante das dificuldades os professores buscam meios de conhecer e aprofundar os conhecimentos para subsidiar as ações pedagógicas. Em se tratando da EJA, se acrescenta a especificidade destes alunos considerando a sua trajetória de vida e as experiências acumuladas como indica MOITA. (1995).

[...] Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação". (p. 115).

Quando perguntado aos 75 professores das escolas, se eles têm um curso concluído ou estão cursando para atuar nesta modalidade educacional, encontramos 44 professores, ou seja, 59% do total, fizeram ou estão fazendo algum curso, capacitação para atuar na EJA. Do total 30, ou seja, 40% não têm nenhuma formação específica para a EJA.

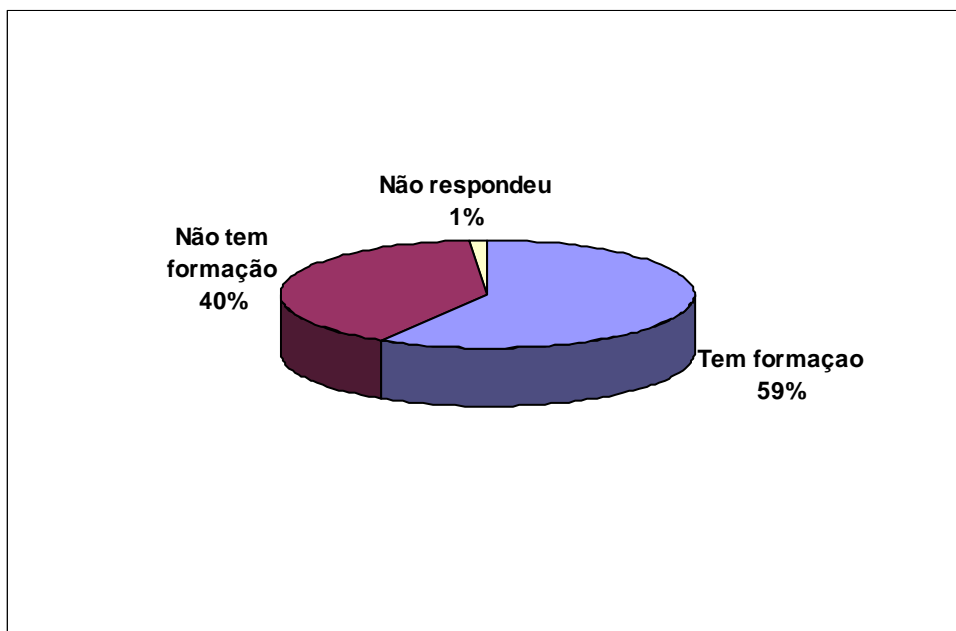


GRÁFICO 5 - FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA ATUAR COM EJA

Fonte: Dados da Pesquisa – Curitiba, 2005.

Os 44 professores que confirmaram possuir formação específica para a EJA foi solicitado que indicassem qual o curso de aperfeiçoamento ou especialização, e qual a instituição. Do total, 42 professores responderam quais os cursos de aperfeiçoamento e de especialização. Quanto aos cursos de aperfeiçoamento, 18 professores declararam:

QUADRO 7 – CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO REALIZADOS PELOS PROFESSORES

Cursos de Aperfeiçoamento	Instituição	Nº Professores
Educação de Jovens e Adultos	SEED – DEJA	5
Diretrizes Curriculares	Faxinal do Céu	4
Tutoria EAD	UFPR	3
Alfabetização de Adultos	UFPR	1
Diretrizes Curriculares da EJA	Prefeitura Municipal de Curitiba	1
Educação de Jovens e Adultos	Não respondeu	1
Fundamentos da EJA	SESI	1
Língua Portuguesa	SESI – CETEPAR	1
Políticas da EJA	Secretaria Municipal de Educação	1
Total		18

Fonte: Dados da Pesquisa – Curitiba, 2005.

O quadro demonstra que 5 professores possuem curso de aperfeiçoamento em EJA ofertados pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná assim como 4 professores tem o curso sobre Diretrizes Curriculares, realizados no Centro de

Capacitação em Faxinal do Céu. No caso das especializações realizadas pelos professores foram identificados 24 cursos e instituições:

QUADRO 8 – CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO REALIZADOS PELOS PROFESSORES

Cursos de Especialização	Instituição	Nº Professores
Educação de Jovens e Adultos	Faculdades Curitiba	11
Educação de Jovens e Adultos	IBPEX	7
Andragogia	PUC	1
Ecologia, Sociedade e Meio Ambiente	Não respondeu	1
Educação de Jovens e Adultos	Faculdades Espírita	1
Educação de Jovens e Adultos	Não respondeu	1
Deficiência Mental e Auditiva	SEED	1
Inclusão Social Gerontologia Educacional	UFPR	1
Total		24

Fonte: Dados da Pesquisa – Curitiba, 2005.

Destaca-se a predominância da especialização de Educação de Jovens e Adultos, com 20 indicações sendo que 19 delas foram concluídas em instituição de ensino particular em Curitiba.

Verifica-se que alguns professores responderam nas questões anteriores terem cursos de aperfeiçoamento ou especialização de: Tutoria EAD, Ecologia, Sociedade e Meio Ambiente, Deficiência Mental e Auditiva, Inclusão Social - Gerontologia Educacional. Os professores consideram que estes cursos são para a melhoria da sua atuação profissional.

Fica evidente a importância da formação continuada dos professores, pois esta implica em

[...] um processo de apreensão de novos conhecimentos e de desenvolvimento de competências e atitudes em relação à criação e a difusão do saber que, histórica e socialmente, foi elaborado pela humanidade. Possui caráter contínuo, histórico e manifesta-se numa perspectiva teórica-prática". (LIMA, 1998, p. 93).

G) TEMPO DE MAGISTÉRIO

Em relação ao tempo de magistério, 26 professores responderam que tem de 11 a 20 anos de atuação, o que corresponde a 34 % do total. Com 1 a 10 anos de magistério registrou-se 22 professores, ou seja, 29%, com 21 a 30 anos, 24%, de 31 a 40 anos, 7% e 2 professores com mais de 40 anos. Dois professores não responderam esta pergunta. Verifica-se que 68% dos professores contam com mais de 10 anos de magistério o que indica ser um grupo de grande experiência.

4.2 ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para atuar na EJA deveria existir como pré-requisito uma formação específica de modo que pudesse assumir os ensinamentos de Paulo Freire, como a humildade que

[...] nos ajuda a reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo. O [...] bom senso que adverte estarmos próximos, com certas atitudes, de ir mais além do limite a partir do qual nos perdemos. Amorosidade não só com os alunos, [...] mas ao próprio processo de ensinar. Coragem que nos leva [...] a refletir sobre a necessidades de sermos muito claros a respeito de nossas opções, o que exige certos procedimentos e práticas concretas que são as próprias experiências que provocam o medo a tolerância [...] que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente". (FREIRE, 2001, p. 55 a 60).

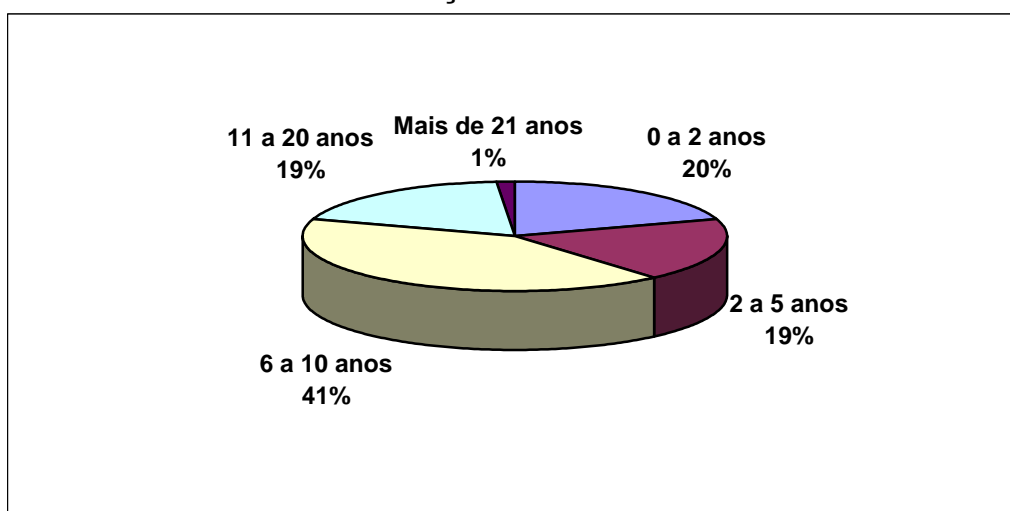
A pesquisa realizada buscou levantar os dados do tempo da atuação do professor, quais os papéis atribuídos a ele, em relação à participação no projeto pedagógico e na elaboração do material didático, as dificuldades na atuação e a

percepção sobre a EJA na atualidade, pois quando se analisa a atuação do professor em qualquer segmento da educação identifica-se afinidades profissionais, afetivas e isto se reflete na performance do professor que, assim, proporciona a garantia da [...] construção coletiva de um grupo de profissionais capacitados para atuar na EJA, garantindo um grupo referencial de professores nos cursos e EJA, diminuindo, assim a sua rotatividade”. (PARANÁ, 2005, p. 17).

A) TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A atuação na EJA, especificamente nos CEEBJAs é possibilitada a qualquer professor, aprovado em concurso público ou não, dependendo do número de vagas da escola, de indicação, convite do diretor ou afinidade com esta modalidade de ensino. Não há concurso público, nem pré-requisito para o magistério nesta modalidade de ensino.

GRÁFICO 6 – TEMPO DE ATUAÇÃO NA EJA



Fonte: Dados da Pesquisa – Curitiba, 2005.

Quando perguntados sobre o tempo de atuação em EJA, 41 % do total, ou seja, 31 responderam que tem de 6 a 10 anos. Com 20% do total, 15 professores

têm de 0 a 2 anos na EJA, isto significa uma renovação no quadro docente nas escolas. Com 19% obtivemos 14 professores com experiência de 2 a 5 anos e de 11 a 20 anos respectivamente. Somente um professor foi identificado na pesquisa com mais de 21 anos de magistério.

Com relação ao tempo de atuação em EJA o quadro dos professores é bastante heterogêneo, o que facilita uma troca de experiência entre os professores e a formação contínua. Segundo Nóvoa, (1995 p. 68) [...] é necessário alargar o conceito de *prática*, não a limitando ao domínio metodológico e ao espaço escolar. A prática não se reduz às acções dos professores”. Muitos destes professores tem uma experiência considerável na educação básica que, embora, com características diferentes contribui para o preparo do professor em outras modalidades de ensino ainda que não seja suficiente.

A outra questão analisada na pesquisa se refere ao principal motivo que levou o professor a atuar nesta modalidade de ensino. As respostas permitiram identificar os seguintes aspectos:

- Características dos alunos;
- Compromisso com a reparação de uma injustiça social;
- Identificação com a modalidade de ensino de EJA;
- Oportunidade de atuar com a Educação Especial e oportunidade de trabalho.

Pode-se perceber que os professores têm uma idéia de sucesso do trabalho, da atividade pedagógica e que este sucesso está relacionado com o desempenho do aluno, o que reflete uma concepção centrada no resultado atingido, se o aluno vai bem na escola, não falta, tem boas notas, o professor é bom.

B) MOTIVO QUE LEVOU O PROFESSOR A ATUAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

- Características dos alunos.

Um dos motivos que leva o professor a atuar na EJA é o aluno. Inicialmente é fundamental ressaltar que alguns professores se referem a eles como a “clientela”, o que pode ser atribuído ao fato deste termo ter sido usado na implantação da nova estrutura do sistema escolar de ensino no Paraná, anunciada nos cursos de Imersão e de Sensibilização em Faxinal do Céu, em que: “Os alunos são clientes e produtos ao mesmo tempo; quando procuram a escola solicitando os seus serviços são clientes; quando são avaliados são produtos.” (SILVA, 2003, p. 33).

Algumas respostas dos professores evidenciam a compreensão dos alunos como clientes:

Gosto da clientela tem maior interesse na aprendizagem. (C3)

O tipo de clientela e a especificidade desta modalidade. (A2)

A possibilidade de trabalhar com outra clientela de alunos, mais motivada e com maior sentido de responsabilidade. (A9)

Nas respostas coletadas é importante observar a percepção dos professores com relação aos alunos e as atitudes como: o interesse de estudar, o projeto de vida, a motivação, a responsabilidade o que é demonstrado nas seguintes falas:

Os alunos mostram maior interesse nas aulas e isto é mais motivador para o professor. (D10)

Os alunos têm mais responsabilidades e vontade de estudar. (A7)

Maior interesse por parte dos alunos, melhor disciplina em sala de aula e conseqüentemente melhor aproveitamento. (C2)

Motivação dos alunos. (D8)

Há mais respeito com o professor, é muito gratificante. (D16)

Participação dos alunos, interesse, disciplina, pessoas que querem realmente aprender, um retorno crescente da aprendizagem. (E11)

Por terem maior interesse e necessidade, pelo respeito ao professor e a instituição, pelo desafio de ensinar a pessoas que está a muitos anos sem estudar. O que não é difícil para nós. (C6)

Adoro ensinar para jovens e adultos, são participativos, carinhosos e carentes, é uma troca gratificante. (D12)

Preferência por trabalhar com essa faixa etária. Gosto muito de trabalhar com esses alunos mais conscientes. (D18)

A vontade de ensinar para quem tem realmente vontade e necessidade de aprender. (B8)

Identificação, afinidade e grande interesse em trabalhar com esta clientela escolar, nessa área de Educação. (B12)

O desinteresse dos alunos do Ensino Regular. (E5)

Não me adaptei no ensino regular. (C17)

A disciplina é vista como um fator importante, principalmente, relacionada ao rendimento escolar e isto foi considerado um motivo para a preferência em atuar na EJA como ressaltam as respostas a seguir:

Melhor disciplina em sala de aula e conseqüentemente melhor aproveitamento. (C2)

Disciplina em sala de aula. Respeito pelo professor. (D13)

- Compromisso com a reparação de uma injustiça social

A possibilidade de favorecer uma maior consciência crítica nos alunos e o compromisso com a reparação de uma injustiça social é demonstrado nas respostas destes professores:

A possibilidade de construir uma nova mentalidade coletiva com os alunos. (D4)

Adequar e reparar o tempo em que os mesmos não tiveram oportunidade de freqüentar a escola, objetivando a qualificação. (C9)

Auxiliar e formar pessoas que não tiveram oportunidade de estudar na época “correta”. (C16)

Pela satisfação de estar fazendo um trabalho gratificante contribuindo para o melhoramento das pessoas como cidadãos. (C7)

Penso que todos têm o direito de se localizar no mundo, usando a leitura e a escrita e me causa muito prazer participar neste resgate colaborando, neste item que leva a igualdade e justiça. (E6)

- Identificação com a modalidade de ensino de EJA

Nos CEEBJAS a metodologia adotada permite ao aluno estudar por disciplinas, utilizando módulos (apostilas) com atendimento individual ou coletivo (turmas) que são considerados pelos professores como razão para atuar nesta modalidade de ensino que assim o descrevem:

Encontro facilidade em trabalhar com esta faixa etária e com as metodologias deste “tipo” de ensino EJA. (B6)

Por acaso, gostei e fiquei, pois me identifiquei com a modalidade de ensino. (B10)

Segundo Freire, (2001, p. 94) “fica clara a importância da identidade de cada um de nós como sujeito, educador ou educando, da prática educativa”.

Ter formação específica, se identificar com a modalidade da EJA e reconhecer nela a importância no sistema educacional procurando fazer da atuação profissional um caminho que permite aos alunos uma educação comprometida são alguns dos fatores primordiais nas respostas e estes aspectos refletem a posição do professor nestas declarações:

Já havia realizado estudos sobre educação de adultos e o que me chamou a atenção foi como alfabetizar adultos. Minha primeira experiência com alfabetização foi com adultos. (E7)

Por ser um ensino diferenciado, onde o embasamento teórico é menor e aplicação prática é prioridade, motivo do meu Mestrado (aplicação prática da matemática na resolução de problemas reais). (B4)

Por tratar de um estudo diferenciado, pelo atendimento individual ao aluno. (A8)

Especificidade desta modalidade de ensino e clientela. (A5)

Adquirir novas experiências com alunos dessa faixa de idade, uma vez que já atuei com adultos de outras faixas etárias. (E3)

A paixão por esta modalidade de ensino e o desejo de partilhar e ajudar os adultos na aquisição deste conhecimento que ora foi-lhes negado. (E13)

No início foi por acaso, mas depois foi por interesse em desenvolver um trabalho no qual você percebe rapidamente o resultado. (D17)

O desejo de novas experiências na área da Educação, pois trabalhar com os adultos é diferente da realidade com crianças. (B2)

Pela diversidade de novas experiências que podemos ter em contato com esses alunos. (E9)

- Oportunidade de atuar com Educação Especial

Os professores que atuam com os alunos portadores de necessidades escolares especiais também apresentam como motivo, *a Educação Especial. (D19) na EJA*, ressaltando a oportunidade de *vaga na Educação Especial para adultos (D2)* e também o reconhecimento da *necessidade de professores com habilidades e conhecimento de “Libras” (D3)*. Em uma das respostas o professor reforça:

Primeiro a oportunidade de trabalhar com o Ensino Especial nesta modalidade e vi que me identifiquei com a clientela e comecei a trabalhar outras disciplinas como Português e Inglês.(B9).

As escolas identificadas com as letras A, C e E, não tiveram respostas neste item.

- Oportunidade de trabalho

A oportunidade de atuar na EJA, o *convite* e a *indicação (D 12 e D4)* para trabalhar partindo da direção da escola, foi reconhecida pelos professores como um aspecto positivo. Em depoimentos os professores relatam que:

Um convite me deu a oportunidade de ter uma experiência nova e eu aceitei o desafio. Não me arrependo. (B3)

Por ter aulas extraordinárias à noite e a escola era para supletivo... (D7)

No início foi opção por vaga de escola e com o tempo passou a ser uma opção de vida, por me identificar com os alunos adultos. (B11)

Recebi um convite da Diretora do Colégio que trabalhava e o que me fascinou é a clientela (alunos). (E12)

Fui convidado pela direção anterior. Gostei e aqui estou. Pretendo continuar trabalhando com esta modalidade. Gostaria de participar da produção do material. (E14)

Aulas disponíveis naquele momento. (C14)

O principal motivo foi ter feito a especialização em EJA e surgiu o convite do Diretor da época para que viesse atuar nesta modalidade de ensino. (B5)

Tive oportunidade. (D15)

Logo após o término do Mestrado, foi no CEEBJA que as portas estavam, abertas para mim... (E8)

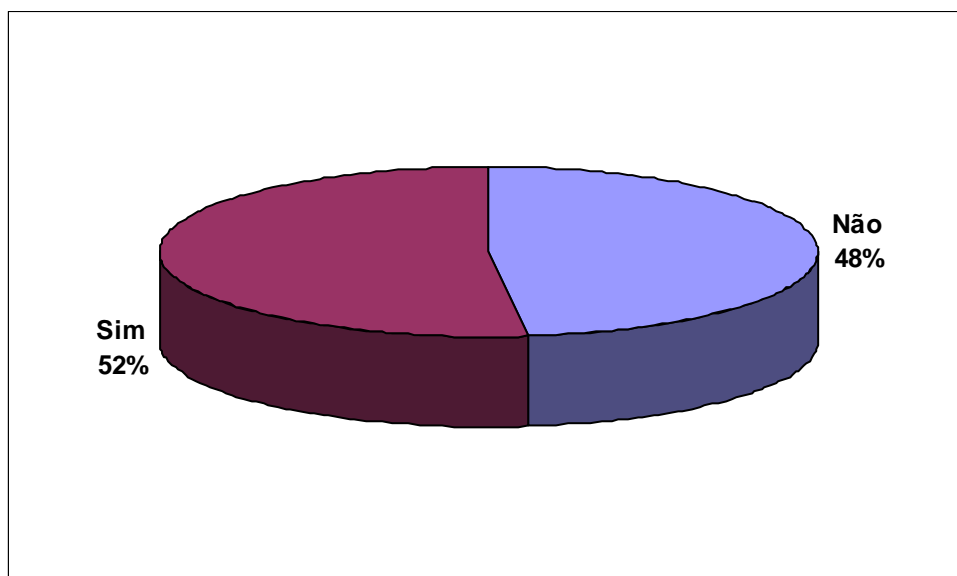
C) ATUAÇÃO DO PROFESSOR EM OUTRA MODALIDADE DE ENSINO

Os professores em muita das vezes exercem outras atividades profissionais sendo que a mais freqüente relatada é o magistério. Atuar em duas ou mais escolas diferentes é conseqüência de outra oportunidade profissional ou melhoria de renda.

Atuar em outra modalidade de ensino possibilita ao professor conhecer novas realidades educacionais e a troca de experiência, mas também acarreta uma sobrecarga de trabalho e falta de tempo para a formação continuada.

Quando perguntado se atuam em outra modalidade de ensino que não seja a EJA, 39 professores, o que corresponde a 52% do total, responderam que sim, que atuam em outras escolas do ensino regular, fundamental e médio (pública e particular). O número de professores que não atuam em outra modalidade de ensino foi de 36, ou seja, 48%, demonstrando, portanto, dedicação profissional exclusiva na EJA.

GRÁFICO 7– ATUAÇÃO EM OUTRA MODALIDADE DE ENSINO



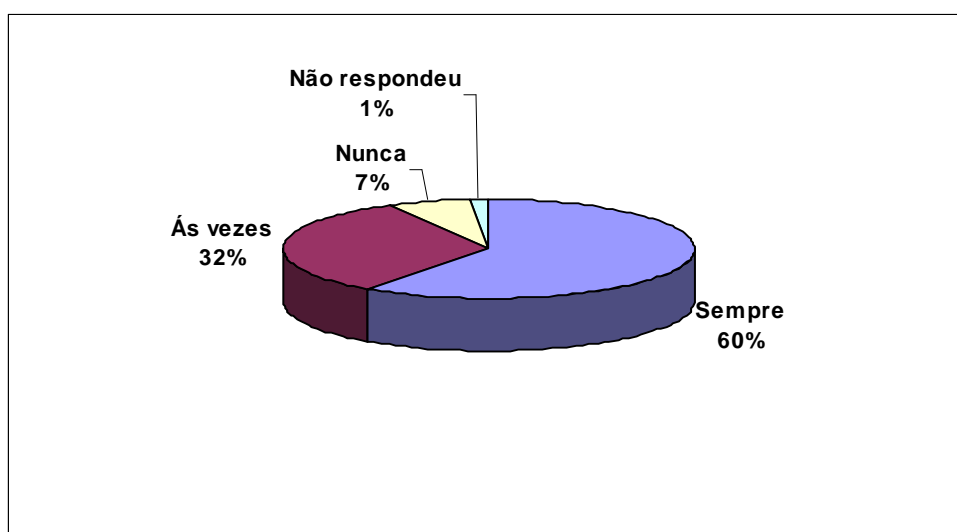
Fonte: Dados da Pesquisa – Curitiba, 2005.

D) PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E DO MATERIAL DIDÁTICO

O projeto pedagógico político pedagógico deve ser elaborado no coletivo da escola, com a autonomia construída a partir de uma discussão contextualizada baseada nas questões políticas e pedagógicas e na busca do desenvolvimento organizacional.

Quando questionados os professores sobre a participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico, 60%, ou seja, 45 responderam que participam na elaboração. Participam “às vezes” foram 32 % e somente 7% responderam que “nunca participaram”. Somente 1% do total não respondeu esta questão.

GRÁFICO 8 - PARTICIPAÇÃO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO



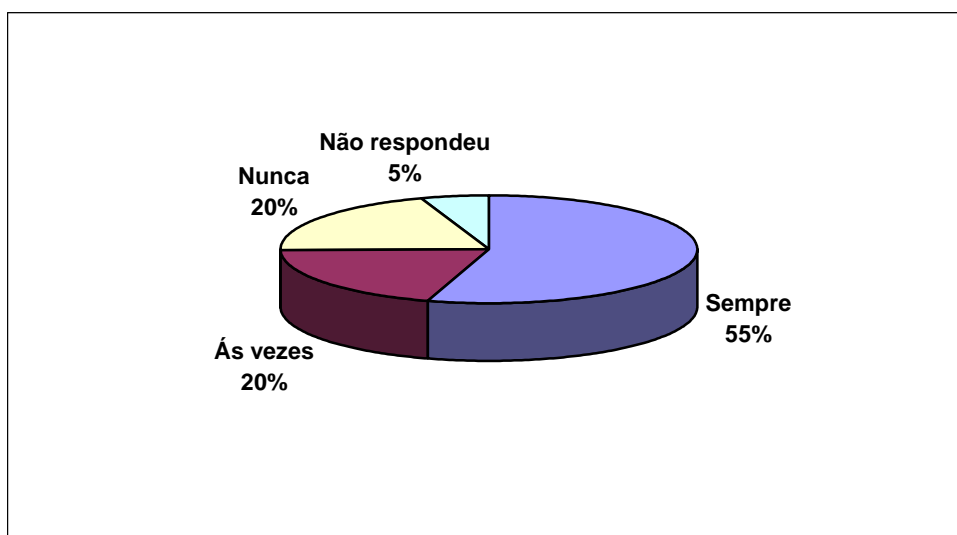
FONTE: Dados da Pesquisa – Curitiba, 2005.

Os professores que responderam: que somente “às vezes”, ou “nunca”, participaram da elaboração do Projeto Político Pedagógico, foram questionados sobre o motivo desta não participação, sendo que 15 afirmaram que: “não foram convocados”, 3 professores responderam que: “não tinham tempo” e 3 que: “não tinham interesse na elaboração do PPP”. Somente 6 professores não especificaram os motivos.

O material didático específico para a EJA sempre foi uma reivindicação e preocupação dos professores, principalmente na elaboração e adequação para o 2º segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Diante disso é primordial o interesse e a participação de toda a escola, principalmente dos professores na discussão e elaboração do material.

Em relação à participação na elaboração do material didático verifica-se que 55%, que corresponde a 41 professores, participam da elaboração do material didático “sempre” e 20%, que corresponde a 15 professores, responderam que participam “às vezes”. Do total, 5% não responderam esta questão.

GRÁFICO 9 - PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO



Fonte:
Dados
da

Pesquisa – Curitiba, 2005.

A justificativa da não participação na elaboração do material didático levantada foi a de “não ser convocado” com 19 respostas, e de “não ter tempo” com 4 respostas e “outros motivos”, 2 respostas.

E) ASPECTOS DA EJA QUE APRESENTAM DIFICULDADES PARA O PROFESSOR.

Na escola e na sala de aula o professor encontra muitas vezes dificuldades que comprometem a atuação e o desempenho dos alunos. Segundo Freire, o professor,

[...] tem o dever de dar aulas, de realizar sua tarefa docente. Por isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica”. (1996, p. 66).

Quando solicitado aos professores que assinalassem no quadro apresentado, quais itens consideravam relevantes e que poderiam complementar as informações com outras indicações que considerassem necessárias sobre as principais dificuldades encontradas na atuação, foram apontados os seguintes itens:

QUADRO 9 – DIFICULDADES NA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES NA EJA

Material didático para alunos portadores de necessidades especiais	39
Instalações físicas da escola	32
Material didático	31
Recursos audiovisuais	31
Alunos portadores de necessidades especiais	29
Banco de Itens	23
Laboratórios	23
Biblioteca	19
Capacidade de aprendizagem dos alunos	14
Sistema de avaliação da aprendizagem	11
Interesse dos alunos	9
Preparo pedagógico para atuar nessa modalidade de ensino	5
Relacionamento interpessoal	1
Gerenciamento da EJA	0
Não respondeu	1

Fonte: Dados da Pesquisa – Curitiba, 2005.

Merece destaque que a maior dificuldade na atuação do professor é o material didático para os alunos portadores de necessidades escolares especiais associadas à deficiência, com 39 respostas, o que reflete a preocupação e a conscientização com a aprendizagem e o acesso destes alunos aos materiais, apostilas e livros apropriados para estes alunos. Para a produção deste material didático específico são necessários equipamentos apropriados, como máquina de

escrever em Braille, impressora, apostilas com letras maiores para os alunos que apresentam alguma deficiência visual, entre outros e muitas das vezes se impossibilita o acesso a este material por parte dos alunos e professores.

Com 31 indicações, apontado como segunda dificuldade, estão as instalações físicas das escolas, principalmente, porque todas as escolas participantes desta pesquisa estão instaladas em prédios alugados que foram adaptados para uso escolar. Estes prédios não possuem acesso para os alunos com dificuldades de locomoção, ou quando tem são limitados, apresentam barulho, iluminação e ventilação insuficientes e com a área de circulação interna restrita. As salas de aula e as demais instalações são adaptadas em espaços físicos reduzidos.

Segundo um professor falta:

[...] espaço para a prática de atividades físicas. (D10).

O material didático e os recursos audiovisuais disponíveis nas escolas tiveram 31 indicações cada relacionadas a dificuldades, o que indica a preocupação dos professores principalmente em relação a escassez destes materiais que não sendo em número suficiente para atender todos os alunos ocasionam transtornos na aprendizagem.

Chama a atenção a referência do material didático quando relacionamos com as respostas apresentadas nesta pesquisa (p. 110), vemos que 41 professores que corresponde a 55% responderam que participam da elaboração e a seguir 17 apontam que consideram o material como uma dificuldade.

O material didático nos dias de hoje com os recursos da informática, de gráfica e da impressão não poderiam ser motivo de reclamações, pois é possível

elaborá-los com custos reduzidos. Os materiais (módulos e livros) precisam ser atualizados com frequência observando que os conteúdos e atividades devem ser específicos para a EJA e ofertados em número suficiente para atender a todos e não ser um motivo para o aluno não estudar porque não tem módulos em número suficiente na escola. As bibliotecas e os laboratórios devem ser constantemente atualizados, equipados e estar em funcionamento.

A Secretaria de Estado da Educação subsidia o material didático porque não existe financiamento nacional integral de material didático para o aluno de EJA. Esta ajuda é por meio de “suprimento de 11 máquinas duplicadoras digitais, instaladas em 11 CEEBJAs/Pólos”. Estas escolas fazem a reprodução do material (apostilas) para os alunos dos demais CEEBJAs que pertencem a cada Pólo. Algumas vezes é fornecido o papel para a reprodução do material. Esta situação da reprodução do material para o aluno “não é válida para os cadernos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, para o Ensino Fundamental Fase II” que segundo o DEJA, [...] foram confeccionados com recursos do FNDE e devem ser distribuídos gratuitamente, por empréstimos, aos alunos”. (PARANÁ, 2005).

A preocupação em relação aos alunos portadores de necessidades escolares especiais foi apontada 29 vezes, principalmente em relação a pouca formação específica dos professores para atenderem estes alunos e na falta do conhecimento de Libras. A educação especial no Paraná descreve BASEGGIO (2003, p. 95), deve atender “[...] as diferenças individuais, e necessidades próprias de cada deficiência: auditiva, visual, mental, física, múltipla, conduta típica, tendo como horizonte os princípios norteadores na normalização, individualização e integração”.

Apontado como uma dificuldade por 23 professores, o Banco de Itens é uma avaliação elaborada pelo DEJA³⁰ e aplicado nos CEEBJAs para os alunos no final de cada disciplina com a média para a aprovação é 6,00. Caso o aluno não obtenha a média na primeira avaliação ele deve estudar os conteúdos e depois realizar a segunda avaliação.

Segundo o relato de um professor:

Questões do BI nem sempre correspondem ao conteúdo do material (apostilas) utilizadas em sala de aula pelos alunos. O conteúdo não corresponde. (E3)

O item referente à gestão da escola não obteve nenhuma indicação e cabe aqui uma indagação, será que os professores participam da gestão da escola?

Alguns professores relataram outras dificuldades como:

As distâncias muito longas. (D14) e a Distância dos PACs³¹. (D15)

Pouco tempo de aula nos coletivos. ³² (2 meses) (BI)

Material didático muito “enxuto”, com informações e conteúdos deixados de lado ou muito restrito. (B11)

Material didático para os professores. Professores que trabalham na EJA não recebem livros das editoras para preparação do material. (E11)

Em algumas situações o professor procura caminhos alternativos para poder contornar as dificuldades diárias na escola, como relata o professor:

³⁰ Departamento de Educação de Jovens e Adultos.

³¹ PACs estão localizados em escolas estaduais e municipais cedidas no contra turno para a EJA.

³² Coletivos são aulas realizadas nos CEEBJAs onde o aluno matricula-se em uma ou duas disciplinas, estuda em casa e complementa seus estudos na escola comparecendo de duas ou três vezes por semana em horários e calendário fixados pela escola com o acompanhamento do professor da disciplina. Somente é permitida uma falta do aluno durante o período de aulas.

Os itens assinalados, não impedem a qualidade do processo ensino-aprendizagem. A presença do professor para o adulto, bem como seu bom humor, presença de espírito, capacidade de atrair a atenção é mais relevante do que recursos que no ensino regular são. (C6).

F) PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A EJA NA ATUALIDADE

A EJA ocupa espaço nas reflexões e discussões dos professores e os seus pares no sentido de fortalecer a “construção simbólica, pessoal e interpessoal” (GONÇALVES, 1992, p. 145) desta modalidade de ensino.

Na pesquisa quando perguntado para os professores qual a opinião e a perspectiva sobre a EJA na atualidade percebe-se a nas respostas a preocupação com o aluno e com as reações frente ao conhecimento que estão sendo transmitidos nas aulas além da consideração da EJA como compromisso e inserção social.

- Importância da EJA na Sociedade

Vejo a EJA como uma grande oportunidade para todos aqueles que por um motivo ou outro tiveram que interromper os estudos ou mesmo nem tiveram acesso ao estudo. A EJA possibilita o regate da auto-estima dessas pessoas. (B8)

Acredito que houve uma conscientização por parte da comunidade quanto a necessidades de atualizar-se nos estudos e nos fazemos parte, pois são os professores que auxiliam nessa jornada. (C3)

Representa uma dívida social não reparada para como os que não tiveram acesso e em domínio da escrita, leitura como base social. Estamos oportunizando um espaço democrático. (C5)

Cada vez ganha mais espaço e há muita gente séria e envolvida nesse trabalho. Há bons alunos que pretendem investir na vida profissional e encontram na EJA um passo inicial. (B11)

Um caminho para aqueles que tem defasagem escolar ou não conseguiram estudar na idade própria; por falta de oportunidade ou outros. Cujo caminho tende a crescer dia a dia. (B12)

É uma modalidade que tem muito a oferecer e crescer, pois facilita os estudos dos adultos trabalhadores. (D1)

A modalidade EJA contribui categoricamente para que as pessoas possam voltar a estudar. (D18)

É necessário, pois o número de alunos que não concluiu no período normal é muito grande. (B10)

Os alunos da EJA normalmente apresentam mais interesse, experiência de vida. Esses aspectos facilitam a aprendizagem. (D15)

A aprendizagem dos alunos é muito melhor do que em escolas regulares, pois a atenção, o respeito dos alunos faz com que as aulas sejam mais proveitosas. (D13)

Acho que é de grande importância para a formação e integração dos jovens e adultos no trabalho e realização pessoal também. (D10)

Bom, rápido e bem formulado que dependendo do aluno, assim como bom desempenho do profissional é possível o aluno sair do curso com conhecimento básico satisfatório. (D12)

Ótimo abrangendo todos os alunos que foram excluídos da sociedade. (D2)

É uma instituição essencial na sociedade brasileira. (D7)

É a melhor modalidade de ensino hoje, visto que o Ensino regular está precário, devido à indisciplina dos alunos. (E11)

Em nossa escola de uns anos para cá houve uma melhora significativa na qualidade do ensino oferecido aos alunos. (B1)

Excelente, pois cumpre as necessidades do aluno, daquele que trabalha, e não pode freqüentar uma escola regular. (B2)

A preocupação com o aluno demonstra uma relação horizontal, professor e aluno e um comprometimento com a aprendizagem dos conteúdos e os saberes dos alunos. O professor deve procurar valorizar a cultura do aluno e segundo Freire (1996, p. 30) “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” quando indicam:

Espero que o objetivo maior seja o aluno. E que as mudanças que surgirem sejam em benefício à vida profissional dos nossos alunos. (D10)

Possibilita ao educando um maior entendimento sobre a realidade ampliando assim a sua leitura de mundo e suas perspectivas de qualidade de vida e também ser beneficiado com as novas perspectivas de ensino e aprendizagem construídos pelo professor. (C5)

Contribuir para a formação de pessoas que não freqüentarem a escola no tempo regular. (D18)

Preparar o aluno para inserir-se na competitividade do mundo, como um ser social, atuante e crítico. (B2)

- A EJA como possibilidade de inserção no mercado de trabalho

Consideraram também que o acesso ao estudo e a conclusão da escolaridade possibilitam uma chance maior do aluno para conseguir um emprego, garantir a empregabilidade, participar dos processos de promoções que são evidenciados pelos professores nestes relatos:

A EJA é um meio pelo qual os jovens e adultos pouco escolarizados buscam para iniciar e/ou continuar os seus estudos de maneira mais rápida visando, na maioria das vezes a inserção no mercado de trabalho. (C2)

A EJA é importante porque oferece a possibilidade de resgatar o aluno que por diversos motivos não concluiu os estudos, possibilitando a sua inserção no mundo do trabalho e seu desenvolvimento pessoal. (D17)

Acho que é de grande importância para a formação e integração dos jovens e adultos no trabalho e realização pessoal também. (D10)

Essencial para resgatar os que não adquiriram escolaridade na idade apropriada e possibilitar acesso ao mundo do trabalho ou mesmo permanecer nele oportunizando ao aluno a inclusão social. (C13)

O que eu gostaria realmente de ver acontecer é o comprometimento real de todos os envolvidos na EJA, o respeito pelo aluno e o desejo de vê-lo, a partir do resgate da sua auto-estima novamente inserido não só no mundo do trabalho, mas principalmente nas varias atividades voltadas para o aprimoramento intelectual. Incentivar o aluno a prosseguir os estudos deve ser uma pratica constante dos professores de EJA. (B8)

De acordo com Kuenzer, (1997, p. 10) além da preocupação com a inserção no mercado de trabalho:

[...] os alunos trabalhadores procuram a escola para melhor compreender o mundo em que vivem, para conhecer, para entender as transformações causadas na sociedade pelo avanço da ciência e da tecnologia, para aprender novas formas de comunicação, para conhecer e participar de outros grupos e de outras experiências sociais e culturais.

A respeito da preocupação dos professores com a formação identifica-se nas opiniões uma inquietação quanto a responsabilidade no resgate do aluno, na ajuda de identificar o valor de estudar, na ressignificação dos conceitos adquiridos anteriormente, procurando não desanimá-los nas dificuldades durante os estudos e promovendo por meio do diálogo uma reciprocidade na ação pedagógica, ou seja,

[...] um professor bem-formado consciente do seu papel político na alfabetização de jovens e adultos, consegue manter o aluno na escola, assim incrementando as suas possibilidades de tornar-se um sujeito letrado, mesmo quando as condições para a realização da tarefa são precárias. (KLEIMAN e SIGNORIM. 2001, p. 35).

- Percepção sobre a Proposta Pedagógica de EJA

A EJA no Estado do Paraná é ofertada aos alunos com matrículas por disciplinas e há opção de freqüência nas aulas no coletivo, no individual ou ainda, mesclando os dois tipos de atendimento.

Esta estrutura curricular foi apontada pelos professores principalmente em relação [...] “a flexibilidade de horários” (C4) e a [...] oferta de “matrículas por disciplinas (no máximo 3) (C4) e como “algo moderno, atual” (D14) e considerado [...] importante e necessário para o aluno que trabalha”.(C18)

A minha opinião, é que a EJA está tendo uma participação fundamental no resgate da escolaridade com qualidade num tempo menor e flexível. (B5)

A EJA já obteve vários avanços que poderíamos citar: o BI que “comprova” nosso trabalho, a possibilidade da construção conjunta do PPP, entre outras. (B6)

Foram apontadas, também, críticas sobre a formação propiciada:

Infelizmente tenho observado a grande preocupação com a quantidade de concluintes e menosprezo pela qualidade dos alunos. (B13)

Sou favorável, é uma ótima oportunidade para quem não estudou. Só não concordo que somente o BI avalie o aluno. Um aluno pode ser ótimo em sala de aula e não se sair bem no BI (vivenciei esta experiência). Acho que o sucesso dos alunos e também do professor, portanto, as avaliações deviam ser elaboradas pelos professores se necessário autorizadas pela coordenação. (E1)

É necessário coerência entre os conteúdos do material didático apresentado pela EJA e questões do BI. (E3)

É um processo acelerado demais, essa é a minha opinião sobre os coletivos³³. Fazer 4 séries em dois meses para muitos alunos é impossível. (B4)

Deve-se continuar e aprofundar, ou seja, aumentar a carga horária na fase I e II. (C14)

O repensar de currículos com metodologias e materiais didáticos adequados as necessidades dos adultos e estabelecer um perfil

³³ Coletivos – aulas presenciais.

mais aprofundando desses alunos e da realidade a qual estão inseridos. (C2)

Avançar na metodologia apropriada para EJA. Conseguir um material de apoio para embasamento teórico já a disciplina prevê aulas teórico práticas. Tornar as aulas cada vez mais atrativas para evitar a evasão escolar. (B10)

- Responsabilidade do Estado

Com relação à responsabilidade do Estado percebe-se que os professores querem que este conheça e acompanhe mais de perto a EJA, os problemas, as dificuldades, o sucesso em sala de aula e na escola evidenciado pelo grande número de respostas e questionamento o que pode demonstrar uma falta de interação entre os professores, alunos e estado.

Esta falta de reconhecimento por uma maior atenção e sensibilidade para a EJA e, principalmente, com o aluno é constatada nas seguintes opiniões dos professores:

Percebo um grande desinteresse da SEED/PR por esta modalidade de ensino. Para a mantenedora a EJA está em último plano e é algo sem importância. (E4)

Distorcida, a falta de continuidade de propostas já realizadas e que deram certo. Muito estrelismo por parte do Sistema Estadual. (C9)

Um setor em crescimento e precisa urgentemente de uma mantenedora, omissão do Estado. (C8)

É necessária e de grande importância, porém precisa de alguns ajustes e um olhar com mais atenção por parte da mantenedora. (E13)

Esta modalidade deveria ser mais divulgada e conseqüentemente, mais valorizada tendo em vista o importante papel social que cumpre. (D5)

Pouco valorizada pelo sistema. Há poucos recursos, não há espaço físico próprio (iremos para um barracão de depósito [...]). Temos que trabalhar duas disciplinas na mesma sala ao mesmo tempo (individual) o que não permite um trabalho dinâmico e participativo. (E14)

O Estado não dá a devida importância para a EJA, começando pelo material didático, que não correspondem às necessidades do nosso aluno. (E10)

Há possibilidade de melhorar, para isto, necessita maior investimento. (E15)

A EJA na atualidade esta tomando um rumo real, em relação à Educação de Jovens e Adultos muito mais lógico e acessível do que o “supletivo”. Mas ainda temos muito a avançar. (E6)

Avançamos, e muito, de uma educação “reparadora”, para equalizadora, nossos alunos retomam seu potencial desenvolvem suas habilidades numa educação permanente fundamentada pela Constituição. Estamos em estudos e reflexão para melhorar sempre. (E9)

Falta valorização desta modalidade, pois vem atendendo um número enorme de alunos e até hoje fecham os olhos quando falamos em EJA. (E12)

Está crescendo e necessita de mais investimentos materiais e de pessoal. (A4)

É uma modalidade de ensino muito importante para o resgate da parcela da população que não teve oportunidade de conclusão dos estudos, e é claro o interesse econômico para a melhora das estatísticas. (A2)

A questão da descentralização dos CEEBJAs nos PACs³⁴ foi ressaltado nestas respostas dos professores.

Na sede onde trabalho (CEEBJAs) temos crescido em qualidade, porém nos Postos Avançados (PAC) da forma como estão organizados (administrados à distância da sede) dão um trabalho desumano e falta qualidade. Uma escola necessita ter secretaria e direção junto aos alunos e professores e não à distância. A idéia de o adulto ter a escola perto de casa é ótima, mas precisa da “escola inteira” e não de um prédio emprestado (escola municipal) onde é cobrado e lembrado disso sempre que os outros queiram. (B3)
Os PACs e os coletivos são empurroterapia com pacto de mediocridade. (D19)

³⁴ PAC – Posto Avançado do CEEBJA, caracteriza por uma ação pedagógica efetivada em situações de evidente necessidade, dirigida a grupos sociais e categorias profissionais com perfis e necessidades próprias, onde não haja oferta de escolarização para jovens e adultos.

Percebe-se pelas respostas uma crítica a atuação do Estado, tanto no que se refere a proposta da EJA, as condições existentes para esta modalidade de ensino, e quanto as questões salariais. A EJA como uma modalidade de ensino também pode compartilhar da afirmação de KUENZER que:

[...] pela sua importância política, exige que se dedique maior atenção às escolas que atendem a esses alunos, em sua maioria trabalhadores, no sentido de repensar para que lhe serve esta escola, tendo em vista a superação de sua situação de classe". (1997, p. 100).

O desinteresse do Estado para com a EJA é também evidenciado nos seguintes argumentos:

Maior atenção da SEED a essa modalidade de ensino (EJA) que muito poderá contribuir à educação desde que haja maior preocupação e reflexão sobre o que tem se realizado atualmente nos CEEBJAs e principalmente nas turmas de PAC. (E3)

Enquanto o governo continuar fazendo de conta que está preocupado com a educação e na realidade nada de novo acontecer, a perspectivas, infelizmente, serão nenhuma. (E10)

Enquanto não houver mudança na situação exposta na resposta anterior (desinteresse da SEED/PR) não posso ter grandes perspectivas. Pessoalmente acho essa modalidade de ensino uma área muito interessante, mas por enquanto permanecemos apenas tentando superar as dificuldades, sem grandes possibilidades de crescimento. (E4)

Continuar atuando e esperando que o governo propicie mais cursos. (C7)

[...] em termos salariais, deveria existir mais apoio e investimentos. (C16)

Idealizo que dentro do sistema ainda possamos trabalhar, conciliando o discurso dos governantes e gerenciadores da educação com a prática. Ou seja, uma educação voltada realmente para a aprendizagem efetiva do aluno e menos cobranças com relação a numero de concluintes. (B13)

Espero encontrar no futuro um ambiente de trabalho, fruto de uma mudança da consciência já que depende de maior demanda de pessoal e reestruturação das escolas que oferecem a EJA, e que acarreta mais gastos e conseqüentemente maior investimento. O

ambiente de trabalho que falo é aquele que consegue atender as reais necessidades dos alunos, com atendimentos individuais de acordo com a dificuldade do estudante, e que possa oferecer soluções para estas dificuldades. (D17)

Ver a EJA reconhecida como uma grande formadora de cidadãos e incluí-los na sociedade, diminuir a marginalização que permeia o Ensino Regular, exclusão e analfabetismo. (E12)

Merece destaque que nas diversas situações pesquisados e com a apresentação de diversas opiniões questionadoras em relação a estrutura da EJA e a responsabilidade do Estado nenhum professor manifestou intenção de querer deixar de atuar na EJA o que demonstra um verdadeiro compromisso com a educação e com o aluno.

A interação do Estado com o sistema educacional, professores e a escola é importante porque segundo Nóvoa,

[...] deve assegurar uma equidade social e serviços de qualidade, mas o seu papel de supervisão deve exercer-se numa lógica de acompanhamento e de avaliação reguladora, e não numa lógica prescritiva e de burocracia regulamentadora". (1995, p. 25).

4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Podemos conceituar a formação continuada como o processo que o professor participa voluntariamente, ou seja, ele busca por iniciativa própria, dispondo do seu tempo livre e com recursos financeiros próprios conhecer e aprimorar os conhecimentos pedagógicos em benefício próprio, da escola, do aluno e da educação.

Segundo Nascimento a formação continuada

[...] é toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior a sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino". (1997, p.70).

A formação continuada de professores vem sendo um assunto bastante discutido em ambientes acadêmicos e educacionais nos últimos tempos e também tema de diversos livros e pesquisas científicas além de constar na orientação do Banco Mundial.

Na LDB Lei nº 9394/96, os artigos do nº 61 ao nº 67 tratam especificamente da formação dos profissionais da educação destacando: o respeito as diversas modalidades de ensino, a associação da teoria e a prática e a importância da experiência profissional.

Para atender a formação inicial de professores é necessário que as instituições que ofertam os cursos de magistério, as agências formadoras e as instituições de ensino superior ofertem nas licenciaturas conteúdos relacionadas a EJA para assim poder promover a formação inicial e para o aperfeiçoamento dos professores em todas as modalidades de ensino porque a:

[...] formação profissional de professores deve assegurar, a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a forma como cada cultura caracteriza as diferentes faixas etárias". (BICUDO. 1999, p. 35).

Quando se analisa a formação do professor vê-se que esta muitas vezes esteve a serviço do Estado para poder cumprir acordos das agências internacionais e assegurar os financiamentos necessários para a educação.

A formação do professor deve ocorrer ao longo de toda a carreira profissional, de forma contínua, independente de qualquer compromisso político e econômico, fundamentada com

[...] um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas já experimentadas pelos alunos que, na maioria das vezes, já exercem uma prática pedagógica, e ainda pela reconstrução permanente da identidade pessoal, ou seja, pelo processo de conhecimento de si mesmo, fundamental nesta ótica de formação". (KULLOK. 2000, p. 17).

Os professores participantes da pesquisa ressaltam a importância da formação continuada, conforme estes relatos:

A EJA é um campo em extensão necessitando cada vez mais de profissionais capacitados. (E7)

A EJA é uma modalidade na educação que esta em ascensão e possui uma infinidade de estudos para essa área, que ainda será explorada. Mas, que necessitará de profissionais comprometidos para aprimorá-la e valorizá-la perante a sociedade. (E8)

A formação continuada muitas vezes é articulada na escola, porque este "espaço é considerado tradicionalmente como o locus de produção do conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento" (CANDAU, 1977, p. 53), onde é possível o envolvimento de todos os professores e da equipe pedagógica relacionando a teoria e prática porque é neste ambiente que surgem os questionamentos, as dúvidas e as críticas, sendo possível desenvolver estudos direcionados e em paralelo com a realidade escolar.

Este processo deve ser cotidiano e dinâmico porque os professores

[...] interagiam “face a face” com as outras pessoas da instituição, permitem o intercâmbio contínuo de suas experiências e incremento de suas relações a compreensão de “situações” que mediante processos de pesquisa com participação coletiva transformam esse cotidiano”. (ALVARADO, 1997, p. 115).

Além da escola, a formação do professor precisa se dar num processo coletivo (ALVES, p. 114), com propostas direcionadas para que todos os professores tenham uma formação comum, coletiva, dentro e fora do ambiente da escola e da sala de aula.

Sobre a existência de formação continuada na escola, 70 professores, que corresponde a 93% responderam “sim”; 3 ou seja 4% responderam “não” e apenas 2 não responderam esta pergunta.

GRÁFICO 10 - FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA



Fonte: Dados da Pesquisa – Curitiba, 2005.

Percebe-se preocupação da direção e equipe pedagógica com a formação do professor na própria escola, mas esta somente tem sentido “[...] se ela significar

maior compromisso com a exigência de maior aprofundamento da compreensão dessa unidade e totalidade do existir social do homem”. (SEVERINO. 1979, p. 135).

É de fundamental importância a formação continuada porque ela modifica a ação docente, em favor do aluno, além de possibilitar ao professor uma ampliação dos conhecimentos. Ela pode ser realizada de diversas formas e situações como por incentivo da direção e coordenação da escola, programa de capacitação da mantenedora ou pela própria iniciativa do professor, através de cursos presenciais ou à distância, participação em eventos, mas sempre em busca de aprimoramento profissional, particular ou econômico.

Quando perguntados de que maneira é realizada a formação continuada, 75 professores apontaram 249 respostas. A reunião pedagógica obteve 22% que corresponde a 55 indicações. Neste item fica uma ressalva sobre os procedimentos nas reuniões pedagógicas, se elas tem um caráter de aperfeiçoamento ou somente são utilizadas com a finalidade de transmitir os informativos da escola. As reuniões pedagógicas podem ser uma das alternativas de formação continuada, quando organizadas e planejadas, para a interação e integração dos professores, a troca de experiências, a reflexão da prática pedagógica e uma oportunidade de enriquecimento do grupo, do coletivo.

As leituras de textos, artigos e de livros que oferecem uma fundamentação teórica aos professores tiveram 53 indicações que corresponde a 21%. Em seguida com 51 indicações foi apontada a semana pedagógica, ou seja, 20% . Os cursos com 35 indicações, 14% e os seminários tiveram 22 indicações correspondente a 9%.

O item de desenvolvimento de projetos de pesquisa sobre EJA teve 20 indicações que corresponde a 8% do total demonstrando uma tímida iniciativa no

desenvolvimento de projetos na EJA na escola, com os professores e alunos, principalmente hoje que esta modalidade de ensino, tão significativa, se encontra tão carente de novas idéias e pesquisas.

A oficina teve 4%, ou seja, 9 respostas. Esta modalidade “[...] pressupõe que o participante saia dela capacitado para uma ação mais coerente e conseqüentemente, com o seu compromisso de transformação da realidade em que atua”. (MEDIANO, 1997, p. 108).

Do total de 75 professores, apenas 4 não responderam a esta questão ou seja 2%.

As reuniões pedagógicas e os grupos de estudos ocorrem muitas vezes na própria escola, mas os cursos e os seminários que são organizados pelo SEED/DEJA são disponibilizados aos professores obedecendo a uma programação anual e seguindo em critério de distribuição de vagas nas escolas para inscrições nos cursos referidos eventos, estes realizados em Faxinal do Céu.

Para o ano de 2005 a Secretaria de Estado da Educação do Paraná ofertou para todas as modalidades do ensino, os simpósios presenciais “uma das modalidades de formação continuada”³⁵ com duração de 30 horas. Estes simpósios são organizados de duas maneiras, para grupos de 740 professores ou para grupos de 300 participantes, sendo que para cada um deles, são ofertadas 100 vagas ao DEJA para serem distribuídas aos professores da EJA de todo o estado.

Segundo Mitzukami, (2002, p. 176) [...] o desenvolvimento profissional deve estar intimamente relacionado com o desenvolvimento da escola, com o desenvolvimento e a inovação curricular, com o desenvolvimento do ensino e com o

³⁵ Programa de Capacitação de Profissionais da Educação, Paraná, 2005, p. 01.

desenvolvimento da profissionalidade docente o que muitas vezes não ocorre nos cursos de formação.

Os professores enfatizaram a necessidade e o interesse do aperfeiçoamento específico para atuar na EJA, porque a qualificação profissional, principalmente sobre a Educação Especial e a inclusão, o que poderia beneficiar primeiro para o professor e depois para os alunos o que pode ser identificado nestas respostas:

Considerando que a inclusão é um fato, gostaria de ter mais acesso à informação sobre o assunto e sobretudo cursos de capacitação, para melhor contribuir para o processo. (D5)

*Continuar aperfeiçoando, comprometida e sempre poder compartilhar experiências com as turmas. Pretendo buscar novas metodologias adequadas à realidade do meu aluno. (E9)
Buscar sempre novos desafios, reciclagem de cursos, capacitação. Unir a Educação Especial com a EJA. (C8)*

Se atualizar e qualificar cada vez mais para que possamos dar um ensino cada vez com mais qualidade, procurando formar o aluno cidadão consciente e melhor preparado para o mundo do trabalho, com sua auto-estima elevada e consciente da realidade em que vive. (B6)

Me aperfeiçoar e continuar atuando, pois me identifiquei com esta modalidade de ensino porém até o momento não tive oportunidade de fazer um bom curso de capacitação. (A8)

Espero que continue um supletivo inovador e que os professores tenham mais cursos de capacitação para melhorar mais a aprendizagem dos alunos. Prefiro a EJA a qualquer outro tipo de ensino. (D12)

A necessidade e a vontade dos professores quanto ao aperfeiçoamento profissional é evidente e imprescindível o que corresponde a:

[...] capacitação profissional, o ponto crítico a partir do qual imprime-se um caráter político à prática docente para este professor. Porque o saber-fazer constitui uma das necessidades imediatas para a sua imagem de profissional, para uma percepção mais crítica e menos assistencialista do valor de seu trabalho. (NOZELLA. 1983, p. 146).

A importância da formação continuada integrada à atuação profissional e as questões educacionais devem permitir compreender melhor a realidade do aluno a diversidade cultural e com isto formular novas propostas e práticas pedagógicas sempre relacionadas com o ensino e a aprendizagem.

A formação pode ocorrer de uma forma autônoma, em que o professor procura fora da escola em que ele atua, novas formas de se aperfeiçoar freqüentando grupos de estudo, cursos e outros eventos, muitas das vezes custeados por ele mesmo. Uma outra alternativa é participar ativamente da programação ofertada na própria escola ou pela entidade mantenedora. Ocorre que na maioria das vezes a formação continuada é ofertada fora da escola ou da cidade e muitos professores não podem freqüentar devido a horários, estrutura familiar e atuação noutra modalidade de ensino. Muitas capacitações são realizadas em grandes eventos, com palestras, onde são apresentadas idéias, conceitos e pesquisas, muito das vezes distante da realidade profissional e pessoal do participante, sem uma discussão coletiva e uma análise mais profunda.

Segundo Behrens,

A formação de professores é um meio útil, necessário e fundamental para consolidar a mudança, mas, por si só, nenhum curso de formação e capacitação docente leva a mudanças substanciais no meio educacional, principalmente se for apresentado ao grupo de professores de maneira estanque e desligada da prática pedagógica realizada na escola. A formação não se faz antes da mudança, mas durante o processo. (1996, p. 115).

Quando o professor busca alternativas de continuar a formação, esta deve estar relacionada com a prática, a experiência e a pesquisa, por meio da reflexão, procurando o desenvolvimento pessoal conforme o relato a seguir:

Crescimento contínuo da minha especialização em EJA voltando sempre para a realidade do aluno. (A 9)

Continuar ensinando e principalmente aprendendo, estes alunos tem muito a nos ensinar, é só prestar atenção na “mensagem” que cada um trás, com o seu comportamento, modo de pensar, modo de viver e lidar com as dificuldades do dia a dia. Aprende-se muito sobre o ser humano. Trabalha-se com indivíduos (alunos) com diferentes princípios, experiências e perspectivas de vida, dificuldades de aprendizagem. É necessário adquirir muito “jogo de cintura” para driblar todas as dificuldades. (D15)

4.4 PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

A EJA é uma modalidade de ensino que apresenta perspectivas profissionais bastante amplas para aqueles que se identificam com ela, apesar das dificuldades relatadas pelos professores anteriormente.

Com a experiência na EJA os professores destacam três aspectos relacionados a perspectivas profissionais: necessidades de aperfeiçoamento; preocupação com a formação do aluno e interesse de atuar na EJA.

Em várias manifestações os professores demonstram grande satisfação e um compromisso em trabalhar com EJA, ressaltam a importância deste trabalho, tem uma percepção positiva dos alunos e sentem que estão realizando um trabalho de relevância social.

Crescer profissionalmente para uma maior contribuição para esta modalidade de ensino. (D9)

Pretendo produzir material didático específico para EJA – Ensino Médio. (D8)

Penso que será promissor, visto que aumenta a cada ano, vejo que aumenta o número de pessoas que vem até nós para que elas possam formalizar sua escolaridade e serem reconhecidos e

valorizados por todos. Estou investindo nessa área, que acredito que será valorizada em breve. (E8)

Para o professor que se dedica exclusivamente a EJA com certeza terá seus esforços reconhecidos com o crescimento dessa modalidade e o surgimento de novos cursos para seu aperfeiçoamento. (A4)

Já com 40 anos de serviço, quero continuar atuando na EJA, até o dia em que não tiver mais condições de atuar. Tenho perspectivas de que o analfabetismo e os alunos que não possam estudar na idade certa vá cada vez mais diminuindo. Felizmente temos a EJA voltada toda para os que foram injustiçados em relação aos estudos. (E6)

Boas, creio que as pessoas estão percebendo cada vez mais a necessidade dos estudos e valorizando a sala de aula. (C10)

As melhores possíveis visto que existe uma integração completa entre as minhas perspectiva de trabalho e a satisfação que me dá trabalhando com adultos. (C7)

Trabalhar com Educação Especial e nessa modalidade de ensino + EJA é possível realizar excelente trabalho com o cego e com quem aquele que tem transtornos psiquiátricos. (D19)

Conseguir ajudar pessoas adultas excluídas por falta de escolaridade. (C4)

Revisão do tempo (carga horária). Espaço físico condizente. (C13)

As melhores possíveis, pois as pessoas estão cada vez mais retornando aos estudos, devido à cobrança de qualificação profissional e realização pessoal. (C12)

Boas, pois as dificuldades que encontro, me dá forças a sempre buscar novas formas de trabalhar, pois sempre aparece alunos diferentes no sentido de idade, com necessidades especiais, ou outra forma de dificuldade. (C11)

Neste depoimento é evidente a visão do professor identificando que o aluno enfrenta discriminação na sociedade pela falta de escolaridade e em relação a demais instituições de ensino.

Que haja um crescimento gradativo de melhoria na EJA proporcionando cada vez mais, maiores possibilidades de nossos educandos alcançarem espaço, na sociedade, sejam reconhecidos

com igualdade mediante outros estudantes e concluintes (de outras instituições educacionais). (B12)

No aspecto geral a pesquisa reforça a importância do professor na modalidade de ensino de EJA que segundo Gadotti e Romão, (2003, p 33) “O sucesso de um programa de educação de jovens e adultos é facilitado quando o educador é o próprio meio”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou um repensar sobre a Educação de Jovens e Adultos enquanto política pública educacional no país bem como a importância atribuída a esta modalidade de ensino no decorrer da história em especial a formação do professor.

A EJA, ao longo da história da educação caracterizou-se por um modelo de suplência da escolaridade e de alfabetização com caráter eminentemente compensatório, na maioria das vezes, com o objetivo de diminuir os índices de analfabetismo no país além de melhorar a mão de obra para o mercado de trabalho. Constitui-se, ainda hoje, em uma educação modular, fragmentada e conteudista, contribuindo para a manutenção da subescolarização das pessoas e para a ampliação da demanda de EJA. Os professores se vêem na obrigação de adequar metodologias e materiais didáticos para esses alunos em espaços adaptados.

As mudanças na EJA pressupõem incorporar as práticas e os saberes construídos no cotidiano, assumindo a educação não formal, quase sempre desenvolvida nos movimentos populares e organizações sociais. Para isto deve-se desencadear ações que revertam à exclusão dessa modalidade de ensino. A busca de parcerias, por meio de um efetivo regime de colaboração, pode se tornar um agente de construção de um novo modelo de desenvolvimento solidário e sustentável, promovendo a formação de pessoas capazes de decidir sobre suas vidas, que possam refletir sobre os novos contextos e participem da tomada de decisão com liberdade e responsabilidade.

Para isto a EJA deve construir a sua identidade, concretizando na escola, no projeto político pedagógico e na formação do professor a sua meta, porque é neste

espaço que se efetiva o ensinar e o aprender, um espaço em que a diversidade dos alunos deve direcionar a elaboração de um projeto democrático e de inclusão com a garantia de qualidade pedagógica que assegure a integração entre saberes.

Com o levantamento realizado do perfil do professor da EJA, os dados da formação inicial e continuada, as expectativas e perspectivas profissionais pode-se identificar um professor comprometido com a educação e coerente nas suas reivindicações.

A posição dos professores em relação aos alunos é demonstrada no respeito às diferenças e na busca de oferecer melhores condições físicas, materiais e pedagógicas adequadas para que o rendimento e a aprendizagem não se limitem a alfabetização, mas na preparação do aluno como um agente do seu próprio processo de formação.

São identificados neste estudo um forte vínculo afetivo, educacional, social e profissional dos professores com os alunos. Estes também devem participar na escola da construção do conhecimento, buscando o fortalecimento da cidadania e desmistificando que a EJA seja uma modalidade de ensino reparadora.

Os professores demonstraram possuir experiência e interesse na atuação na EJA, e não foi identificado na pesquisa, argumentos e posições contrárias ao papel do professor, do aluno, da escola e desta modalidade de ensino, ou seja, nenhum professor demonstrou falta de comprometimento.

O grande desafio, neste momento de mudanças no sistema educacional é fortalecer a EJA como modalidade de ensino realmente comprometida com o resgate social do aluno, propondo novos caminhos como a autonomia das escolas na elaboração de propostas políticas pedagógicas, a gratuidade do material didático, escolas adequadas, que possam atender a demanda de matrículas,

propondo ações para diminuir a evasão, facilitando a continuidade da escolarização como direito de todos.

O professor deve ter uma formação de acordo com as leis vigentes, com o efetivo comprometimento e subsídio do Estado, processo de acesso para atender um número maior de professores na formação continuada possibilitando a todos, serem pesquisadores de novas metodologias e estratégias participando da elaboração do material didático e do sistema de avaliação.

Os professores possuem formação inicial acadêmica bastante diversificada e fundamentada para os alunos da (atuarem na) Educação Básica, mas quando se deparam com a EJA os seus conhecimentos precisam ser reelaborados, ampliados e modificados para atender a especificidade que esta modalidade de ensino contempla.

O interesse na formação continuada é evidenciado por alguns professores que consideram insuficiente a sua formação para poder atender a diversidade dos alunos além da falta de incentivo e oferta pelo Estado. Muitos professores procuram alternativas para a formação o que leva a iniciativa própria para freqüentarem cursos, muitos deles à distância, ofertados por instituições particulares. Na maioria das vezes estes cursos não correspondem às expectativas pedagógicas, com turmas heterogêneas, além do custo financeiro elevado.

Quanto à formação continuada do professor as indicações apontadas na pesquisa merecem análise e reflexão e devem ser consideradas significativas porque elas ocorrem no ambiente escolar, num processo de auto-gestão de formação e não podem ser caracterizadas como a única forma de um processo de aperfeiçoamento e formação. Para isto se faz necessária uma reflexão da prática pedagógica com a teoria quando esta formação é realizada no locus da escola. As

reuniões pedagógicas são uma alternativa, quando organizadas e planejadas, para a interação e integração dos professores, a troca de experiências, a reflexão da prática pedagógica e uma oportunidade de enriquecimento do grupo, do coletivo.

Como perspectiva profissional os professores demonstram expectativa em relação à responsabilidade do Estado no sentido de terem mais atenção e comprometimento na solução das dificuldades apontadas.

Os professores participantes da pesquisa se sentem muitas vezes ignorados e discriminados pela sociedade e pelo Estado e precisam com urgência se engajar na discussão, na construção e no fortalecimento da identidade da EJA e na defesa de políticas educacionais comprometidas com a efetivação da democratização da educação, da inclusão social e educacional, da formação inicial e continuada dos professores e da melhoria da escola pública.

A experiência profissional dos professores na EJA, fundamentadas teoricamente em cursos, comprometidos com a melhoria da educação e o conhecimento da realidade educacional podem ser elementos formadores nas escolas para os professores iniciantes, auxiliando na formação e na conscientização da importância da EJA e assim se engajando num processo de formação permanente e de contribuição para a educação.

A análise mostra um potencial com os relatos apresentados da pesquisa que podem contribuir para:

- redimensionar os cursos de formação dos professores (licenciatura e pós-graduações);
- a elaboração das diretrizes pedagógicas da EJA;
- políticas educacionais;

- direcionamentos para o atendimento aos portadores de necessidades educacionais especiais;
- construção do projeto político pedagógico;
- elaboração do material didático;
- reestruturação do sistema de avaliação;
- programas de formação continuada na escola e no Estado.

A ausência de clareza nas políticas educacional específica para a EJA compromete a efetivação da modalidade de ensino não somente em relação à alfabetização, mas na continuidade da escolaridade dos alunos e na formação inicial e continuada dos professores.

No atual contexto é premente que a sociedade busque participar na elaboração de projetos e programas para a diminuição das taxas de analfabetismo e a discriminação da EJA, comprometendo-se com uma educação contínua e de qualidade que contemple o maior número de pessoas.

Educar as pessoas, professores e alunos é prepará-los com dignidade, comprometimento e responsabilidade para serem agentes de mudança e conscientes dos direitos e deveres, buscando assim diminuir as desigualdades sociais e educacionais no Brasil.

Este estudo a partir da minha experiência profissional, aponta um caminho longo a percorrer na formação inicial e continuada do professor da EJA, porque não se forma um professor em pouco tempo, ele deve estar consciente da escolha para atuar nesta modalidade de ensino, que para alguns pode parecer fácil, mais ágil para o aluno, principalmente porque o ano letivo é diferenciado do ensino regular, mas a realidade na sala de aula aponta a necessidade de um professor envolvido

com a escola, participando da elaboração do projeto político pedagógico, do material didático, co-responsável com a aprendizagem dos alunos procurando sempre novas alternativas metodológicas para assegurar uma educação eficiente, de qualidade e comprometida com o aluno.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. Boletim nº67, São Paulo : Ação Edu cativa, 2004.

_____. em <<http://www.acaoeducativa.org.br>> acesso em 05/10/05.

ALONSO, Kátia Morosov. Educação a Distância no Brasil: a busca de identidade. Disponível em: <<http://www.nead.ufmt.br/index>> acesso em 25/11/2005.

ALONSO, Myrtes. Formar Professores para uma nova escola. In: QUELUZ, Ana Gracinda. O Trabalho docente, Teoria e Prática. São Paulo : Pioneira, 1999.

ALVARADO, Luis Eduardo Prada. Formação participativa de docentes em serviço. Taubaté: Cabral, 1997.

ALVES, Nilda, Trajetórias e Redes na formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação Documento Final do IV Encontro Nacional. Belo Horizonte: 1986. Disponível em <<http://www.anfope.org.br>> Acesso em 25/07/05.

_____, Documento Final o IX Encontro Nacional. Campinas, 1998. Disponível em <<http://www.anfope.org.br>> Acesso em 25/06/05.

ARRUDA, Marcos, ONGs e o Banco Mundial: é possível colocar criticamente? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (org.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo : Cortez, 2000.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. A educação como política pública. Campinas: Autores Associados, 2001.

BASEGGIO, Dejour Cardoso. O Estado do Paraná e as políticas de atendimento à pessoa com necessidades especiais. In: GAGLIOTTO, Giseli Monteiro. Educação Pública, Política e Cultura, diferentes enfoques sobre a ação educativa. Francisco Beltrão: Unioeste, 2003.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Formação Continuada dos Professores e a Prática Pedagógica. Curitiba, PR : Champagnat, 1996.

BEISIEGEL, Celso de Rio. Política e Educação Popular. São Paulo : Ática, 1989.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e Silva; LAVES JUNIOR, Celestino. Formação do Educador e Avaliação Educacional. Vol. 2. São Paulo : Editora UNESP, 1999.

BONETI, Lindomar Wessler. (org.) Educação, Exclusão e Cidadania. Ijuí : UNIJUI, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, A pergunta a várias mãos a experiência da pesquisa no trabalho do educador. Cortez, São Paulo, 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Encyclopaedia Britannica do Brasil, 1988.

BRASIL.MEC. Disponível em <http://www.mec.gov.br> acesso em 20/11/05.

____. MEC. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br>> acesso em 15/12/05.

BRASIL. MEC. Salto para o Futuro, Educação de Jovens e Adultos. Brasília : 1999.

____. Conselho Nacional de Educação. Parecer 11/2000.

____. INEP. Disponível em <http://www.inep.gov.br> acesso em 10/10/05, 13/10/05, 08/12/05,

____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96.

____.PARECER nº 699/71. Regulamenta o capítulo IV da Lei 5.692/71. 06 de julho de 1972. Constituição Federal de Educação. Rio de Janeiro.

____. Parâmetros Curriculares Nacionais - 3º e 4º ci clos do Ensino Fundamental, Brasília, 2002.

____. Plano Decenal de Educação para Todos. 1993 a 2003, Brasília, 1993.

____. Plano Nacional de Educação, PNE/ Ministério da Educação, Brasília, INEP, 2001.

____. Resolução 02/99 do Conselho Nacional de Educação.

CANDAU, Vera Maria. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais, IN: CANDAU, Vera Maria (org.) Magistério Construção Cotidiana, Petrópolis : Vozes, 1997.

CASTRO, Ângela Maria Jungles M.; DOLLA, Margarete C. Educador X Políticas Públicas: Qual o nosso papel? Brasília : 2004.

CONTRIM, Gilberto. História e Consciência do Brasil. São Paulo : Saraiva, 1994.

COOK, Selltiz-WRIGHTSMAN. Métodos de Pesquisa nas relações sociais. São Paulo : Editora Pedagógica e Universitária, 2001.

CORREA, Arlindo Lopes. Mobral – Pedagogia de Homens Livres. Educação de Massa e Ação Comunitária, Rio de Janeiro : Mobral, 1979.

COSTA, Almeida. A construção social do conceito de bom professor, In: LIMA, Soraiha Miranda de. Busca e movimento: formação do professor e exigências educacionais contemporâneas. Rondonópolis : UFMT, 1998.

COSTA, Marisa C. Vorraber. Trabalho docente e profissionalismo. Porto Alegre : Editora Sulina, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Alfabetização de jovens e adultos nas IES católicas. A Educação de Jovens e Adultos. Caderno da ABESC, Belo Horizonte : PUC Minas, 2002.

DAMKE, Ilda Righi. O processo do conhecimento na Pedagogia a Libertação – as idéias de Freire, Fiori e Dussel. Petrópolis : Vozes, 1995.

DELORS, Jacques. Educação um tesouro a descobrir – Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo : Cortez, 1996.

DICIONÁRIO INTERATIVO, disponível: em <<http://www.educabrasil.com.br>> acesso em 11/10/05.

DURANTE, Marta. Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos. Porto Alegre : Artmed, 1998.

ESTEVES, José M. Factores de mudanças: doze elementos de transformação no sistema escolar. IN: Nóvoa, António (org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane. (org.) Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro : DP&A, 2004.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. São Paulo : Paz e Terra, 2002.

_____, Paulo. A educação como prática da liberdade. São Paulo : Paz e Terra, 1980.

_____. A importância do ato de ler. São Paulo : Cortez, 2003.

_____. A pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, São Paulo : Paz e Terra, 1996.

_____. A Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1997.

_____. Conscientização: teoria e prática da libertação. São Paulo : Cortez, 1979.

_____. Esta escola chamada vida. São Paulo : Ática, 1994.

_____. Pedagogia da Esperança. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2003.

_____. Professora sim, tia não. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Sobre Educação (Diálogos). São Paulo : Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. Que fazer – Teoria e Prática em Educação Popular. Petrópolis : Vozes, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. (org). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação, Petrópolis : Vozes, 2001.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. Educação de Jovens e Adultos, Teoria, prática e proposta. São Paulo : Cortez, 2003.

GAGLIOTTO, Giseli Monteiro. (org). Educação pública, Política e Cultura: diferentes enfoques sobre a ação educativa. Francisco Beltrão : Unioeste, 2003.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo : Atlas, 1999.

GIOVANETTI, Maria Amélia. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte : Autêntica, 2005.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: Vidas de Professores, NOVÓIA, Antonio (org.) Porto : Porto Editora, 1992.

HADDAD, Sérgio. A LDB e a Educação de Jovens e Adultos. São Paulo : 1997, (mimeo).

HADDAD, Sérgio, PIERRO, Maria Clara Di, Escolarização de jovens e adultos, Revista Brasileira de Educação, nº 14, Rio de Janeiro : editora, 2000

INFANTE, Isabel. (org.). Analfabetismo Funcional. Rio de Janeiro: IEC, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, Adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Emilia Freitas de, O curso de Pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas, In: Mizukami, Maria da Graça Nicolette; REALI, Aline Maria Medeiros Rodrigues (org.) Formação de professores, praticas pedagógicas e escola. São Carlos: Edufscar, 2002.

LIMA, Soraiha Miranda de. O professor como profissional crítico-reflexivo: possibilidades e limites de um projeto de formação na escola, In: LIMA, Soraiha Miranda de (org.) Busca e Movimento: formação do professor e exigências educacionais contemporâneas. Rondonópolis: UFMT, 1998.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. (org.). 500 anos de Educação no Brasil, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KLEIMAN, Ângela, B. Signorin. Et al. O ensino e a formação do professor, Alfabetização de Jovens e Adultos. São Paulo : Artmed, 2001.

KIRSCHNER, Ana Maria; MONTEIRO, Cristiano Fonseca. (org.). Trabalho e Globalização. Rio de Janeiro : IEC, 2001.

KUENZER, Acácia Zenaida, Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1997.

KÜHN, Jane Aline. EJA, um direito a qualquer tempo. IN: UNDIME. Revista Educação Municipal, nº14. p. 103. Brasília : 2002.

MARQUES, Mario Osório. Formação do profissional da educação. Atual. Ijuí : Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2000.

MARTINEZ, Silvia Alicia, Questões de Gênero e Formação de Professores/as, In: Candau, Vera Maria. Magistério, Construção cotidiana. Petrópolis : Vozes, 1997.

MAXIMO, Antonio Carlos, A Atividade de pesquisa como prática educativa: uma avaliação do processo de formação de professor no curso de Pedagogia. In: Lima, Soraiha Miranda de (org.). Busca e Movimento: formação do professor e exigências educacionais contemporâneas. Rondonópolis : UFMT, 1998.

MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: Poder, desejo e memórias da libertação. Porto Alegre : Artmed, 1998.

MEDIANO, Zélia D. A Formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, Vera Maria. Magistério Construção Cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

MENDONÇA, Terezinha Nádia Jaime. Movimento Brasileiro de Alfabetização: subsídios para uma leitura crítica do Discurso Oficial. Goiânia : Universidade Federal de Goiás, 1985.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda, Professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental: percursos e processos de formação In. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolette; REALI, Aline Maria Medeiros Rodrigues (org.) Formação de professores, praticas pedagógicas e escola. São Carlos : Edufscar, 2002.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In NÓVOA, António. Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 1995.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU Vera Maria (org.) Magistério Construção Cotidiana. Petrópolis : Vozes, 1997.

NÓVOA, António, Esboço de um modelo de análise da profissão docente. In: Nóvoa, António, profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995.

NOZELLA, Paolo. O compromisso político como horizonte da competência técnica. In: Revista Educação e Sociedade. Cedes, nº 14. São Paulo : Cortez, 1983.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. (org.). Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro : DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Juscelino Kubitschek de. Presidente do Brasil. Mensagem ao Congresso Nacional. Rio de Janeiro: 1958.

PAIVA, Vanilda Pereira. Do “Problema Nacional” às Classes Sociais: Considerações sobre a Pedagogia do Oprimido, Educação do Colonizador. In: Educação e Sociedade nº 3, Ano I, São Paulo : Cortez, 1979.

____. Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo : Loyola, 1987.

PARANÁ. Deliberação N° 06/05, Conselho Estadual de Educação, 2005.

____. Dez Anos de Educação no Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2001.

____. Documento Síntese da Proposta para a Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná – 1997 a 2006. Curitiba, 1996.

____. Legislação do Ensino Supletivo. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 1994.

____. Plano de Carreira do Magistério. Lei complementar 103 de 15/03/2004.

____. Plano Estadual de Educação uma construção coletiva. II Seminário Integrador, Relatórios Parciais das Oficinas de Integração. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2005.

____. Programa de Capacitação de Profissionais da Educação – 2005 – Simpósios, Paraná, Secretaria de Estado da Educação. Curitiba: 2005.

____. Programa Paraná Alfabetizado, Secretaria de Estado da Educação, 2006.

____. Disponível em <<http://www.pr.gov.br/deja>> acesso em 10/10/05.

____. disponível em <<http://www.seed.pr.gov.br/deja>> acesso em 06/10/05.

____. disponível em <<http://www.pr.gov.br/parcerias>> acesso em 25/20/05.

Relatório síntese do VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos - ENEJA. Luziânia/Goiás, 2005.

REVISTA Nova Escola. O que dá certo na Educação de Jovens e Adultos. nº 184 p. 50. São Paulo : Abril, 2005.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. História da Educação Brasileira. Campinas : Autores Associados, 1978.

RIBEIRO, Vera Mara Masagão. (coord.). Educação de Jovens e Adultos, proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental . Brasília : MEC, 1997.

_____, Metodologia da Alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos. Campinas : Papyrus, 1992.

RIO GRANDE DO SUL, Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos, Cadernos Pedagógicos. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação, 2001.

ROCCO, Caetana Maria Jovino Di. Educação de Adultos, uma contribuição para seu estudo. São Paulo : Loyola, 1979.

RUZ, Juan Ruz. Formação de Professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo. In: SERBINO, Raquel. (org.) Formação de Professores. São Paulo : UNESP, 1998.

SACRISTAN. J. GIMENO. Consciência e Acção sobre a prática como libertação profissional dos Professores. In: NÓVOA, António (org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico: diretrizes para o trabalho didático-científico na universidade. São Paulo : Cortez, 1979.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÜSTRIA. Sesi em Educação do Trabalhador. Brasília : 2002.

SILVA, Ileizi Fiorelli. Políticas Públicas de Educação no Paraná. In: GAGLIOTTO, Giseli Monteiro. Educação Pública, Política e Cultura, diferentes enfoques sobre a ação educativa. Francisco Beltrão : Unioeste, 2003.

SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro, GOMES, Nilma Lino (org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte : Autêntica 2005.

_____, Leôncio. Educação de Jovens e Adultos, Rio de Janeiro : DP&A, 2002.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: Políticas e Reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (org.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo : Cortez, 2000.

STRECK, Danilo (org.). Paulo Freire, Ética, Utopia e Educação. Petrópolis : Vozes, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação, o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo : Atlas, 1987.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (org.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo : Cortez, 2000.

TORRES, Carlos Alberto. Leitura crítica de Paulo Freire. São Paulo : Loyola, 1981.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, A prática pedagógica do professor de didática. Campinas : Papyrus, 2000.

UNESCO, O Perfil dos professores brasileiros. São Paulo : Moderna, 2004.

_____, disponível em <<http://www.unesco.org.br>> acesso em 30/01/06.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO

PERFIL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1) Sexo

Feminino

Masculino

2) Idade

20 a 29 anos

30 a 39 anos

40 a 49 anos

50 anos ou mais

3) Ano de conclusão do Ensino Médio (Magistério) _____

4) Graduação - Ano _____ Qual curso? _____

5) Pós-graduação - Ano _____ Qual curso? _____

6) Você já fez / está fazendo algum curso para atuar com EJA?

Sim

Não

Em caso afirmativo, indique qual o curso e Instituição.

Aperfeiçoamento. Qual? _____

Instituição _____

Especialização. Qual? _____

Instituição _____

7) Tempo de Magistério _____ anos

8) Quanto tempo você atua na Educação de Jovens e Adultos? _____

9) Qual o principal motivo que o levou a atuar na Educação de Jovens e Adultos?

10) Atua em outra modalidade de ensino?

Sim Qual? _____

Não

11) Quais são as perspectivas em relação a sua profissão?

12) Quantas horas semanais são destinadas para

- a) Ensino presencial _____
b) Ensino a distância _____
c) Planejamento de aulas e avaliação _____

13) Qual a sua participação na elaboração do:

Projeto Pedagógico da escola () sempre () às vezes () nunca
Material didático () sempre () às vezes () nunca

Justifique a sua resposta:

- () Não sou convocado.
() Não tenho tempo.
() Não tenho interesse.
() Outros. _____

14) Existe programa de formação continuada na escola?

() Sim () Não

Em caso positivo descreva quais são. _____

15) Em quais aspectos você encontra dificuldades como professor de EJA.

- () Material didático
() Material didático para os alunos portadores de necessidades especiais
() Sistema de avaliação da aprendizagem
() Instalações físicas da escola
() Recursos audiovisuais
() Capacidade de aprendizagem dos alunos.
() Biblioteca
() Laboratórios
() Relacionamento interpessoal
() Interesse dos alunos
() Preparo pedagógico para atuar nesta modalidade de ensino
() Gerenciamento nesta modalidade de ensino
() Alunos portadores de necessidades especiais
() Outros _____

16) Na sua opinião qual a importância da EJA na atualidade?

