

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOELMA BATISTA DA SILVA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA EJA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE
JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CURITIBA, DE 1996 A 2012, À LUZ DA
VISÃO DE DOCÊNCIA DE PAULO FREIRE**

CURITIBA

2014

JOELMA BATISTA DA SILVA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA EJA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE
JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CURITIBA, DE 1996 A 2012, À LUZ DA
VISÃO DE DOCÊNCIA DE PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Peri Mesquida

CURITIBA

2014

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

S586p
2014
Silva, Joelma Batista da
Políticas educacionais da EJA e a formação do educador de jovens e adultos no município de Curitiba, de 1996 a 2012, à luz da visão de docência de Paulo Freire / Joelma Batista da Silva ; orientador, Peri Mesquida. – 2014. 123 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014
Bibliografia: f. 116-123

1. Educação e Estado. 2. Freire, Paulo, 1921-1997. 3. Professores de educação de adultos - Formação. 4. Educação de adultos. I. Mesquida, Peri, 1941-. II. Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21. ed. – 374

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 734
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Joelma Batista da Silva

Aos treze dias do mês de junho do ano de dois mil e quatorze, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof. Dr. Peri Mesquida, Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva e Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel para examinar a Dissertação da candidata **Joelma Batista da Silva**, ano de ingresso 2012, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação. A mestranda apresentou a dissertação intitulada "POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA EJA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CURITIBA, DE 1996 A 2012, À LUZ DA VISÃO DE DOCÊNCIA DE PAULO FREIRE", que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 12h.10. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A Banca reconhecida a publicação na
revista de artigos

Presidente:

Prof. Dr. Peri Mesquida Peri Mesquida

Convidado Externo:

Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva Sidney Reinaldo da Silva

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel M. E. Blanck Miguel

M. E. Blanck Miguel
Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE/PUCPR

Dedico este trabalho a Deus que é a fonte
da minha vida e cuida de mim com seu
grandioso amor.

AGRADECIMENTOS

Antecipadamente, peço desculpas às pessoas que não foram citadas, mas, que, direta ou indiretamente, contribuíram durante a trajetória e consequente concretização desta pesquisa.

Então, inicio dirigindo minha sincera gratidão:

A Deus, que é o meu refúgio, minha força, minha luz! Ao senhor toda honra, toda glória e todo louvor, pois mesmo sem eu merecer e sem exigir nada em troca, me tem concedido maravilhosas bênçãos.

À minha família: Dario, Danielle e Lúcia pela compreensão nos períodos de ausência e, até, quando presente, ausente nos pensamentos, pela paciência, carinho e apoio nos momentos de stress, cansaço e mal-estar.

Aos meus pais, Jorge, *in memoriam*, e Josefa que mesmo não tendo o domínio das letras me proporcionaram grandes ensinamentos, por meio dos seus exemplos de luta, de coragem, de dedicação, de amor e, sobretudo, de fé.

Ao professor Dr. Peri Mesquida que me impulsionou ao ingresso no Programa de Pós-Graduação, acreditando em mim e dando-me o suporte necessário. Por sua compreensão e companheirismo orientando-me e me incentivando a chegar ao final desse trabalho com uma bagagem de conhecimentos relevantes e imprescindíveis, tanto para realização desta pesquisa quanto para minha formação profissional.

Aos professores Dr. Sidney Reinaldo da Silva e Lindomar Wessler Boneti por aceitarem participar da banca examinadora. E, mais que isso, pelas valiosas sugestões que muito contribuíram para melhoria desta dissertação.

À Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR que proporcionou a realização de mais este sonho, me incentivando no prosseguimento aos estudos.

À coordenadora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, e membro da banca examinadora, professora Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel, pela colaboração, observações e significativas sugestões que proporcionaram momentos de aprendizagem.

À querida amiga Marciele Stiegler Ribas, obrigada pelo seu apoio e carinho e pela ajuda nos momentos mais necessários.

À secretária do PPGE, Franciele Sangi, pela dedicação, atenção, gentileza e paciência em todos os momentos.

Sei que as coisas podem até piorar, mas
sei também que é possível intervir para
melhorá-las.

FREIRE, 2007

RESUMO

O presente estudo propôs analisar interpretativamente as políticas de formação do educador de Jovens e Adultos – EJA, visto que as referidas políticas não têm sido claras no que se refere à formação do profissional docente desta modalidade da educação básica. Tendo em vista que a EJA possui especificidades próprias, é fundamental que a formação do docente inclua componentes formativos que atendam as peculiaridades inerentes à Educação de Jovens e Adultos. Partindo desse pressuposto, é essencial que o educador desta modalidade educativa tenha uma formação que o habilite compreender o diferencial existente no público alvo da EJA e, então, possa desenvolver um trabalho que eleve a qualidade do ensino e evite a evasão escolar. Assim, este trabalho teve como objetivo investigar, à luz do pensamento pedagógico de Paulo Freire, se as políticas educacionais da Educação de Jovens e Adultos no Município de Curitiba contemplam a especificidade da formação de educadores desta modalidade de ensino. No primeiro capítulo da pesquisa abordamos o legado de Paulo Freire como principal referência para a Educação de Jovens e Adultos, que serviram de base para as reflexões a respeito das exigências, ideários e conhecimentos concernentes à formação do educador da EJA, bem como as especificidades próprias desta modalidade educativa. No segundo capítulo, visando responder as indagações que orientam esta pesquisa, apresentamos as principais políticas de Estado voltadas à formação de professores, a partir da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB 9.394/96. E, para melhor compreendê-las, no terceiro capítulo, foi realizada uma retrospectiva histórica das políticas educacionais para Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Paraná. No quarto capítulo, realizamos uma síntese histórica da EJA em Curitiba e fizemos uma análise da formação dos educadores da referida modalidade educativa. Para tal análise, foram utilizadas fontes de cunho bibliográfico e documental. Os dados obtidos foram objeto de interpretação à luz da hermenêutica, que possibilitou concluirmos que a EJA tem avançado no que se refere ao amparo legal, às políticas de acesso, a abrangência da demanda, etc. Contudo, pouco foram os avanços no que diz respeito à formação do educador. Este, ainda, continua sendo formado visando atender às necessidades das crianças e adolescentes do ensino regular, mesmo no Município de Curitiba que se propõe a melhorar a atenção dada à EJA. A rigor, a perspectiva deste trabalho é que os resultados possam contribuir para a busca de elementos formativos que conduzam à definição da identidade profissional do docente da EJA.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Formação de educadores. Educação de Jovens e Adultos. Paulo Freire. Especificidades da EJA.

ABSTRACT

This study aimed to interpretively analyze policies of educator training for Adults and Youth - AYE, since these policies have not been clear with regard to the professional training of teaching this type of basic education. Given that the AYE has its own specificities, it is essential that the training of teachers includes training components that meet the peculiarities inherent in youth and adult education. Based on this assumption, it is essential that the educator has this educational modality training which will enable them to understand the differential in the audience of AYE and then to develop a job that raises the quality of teaching and also avoid truancy. This study aimed to investigate, in light of pedagogical thinking of Paulo Freire, if the educational policies of Youth and Adults in Curitiba include the specificity of training educators to this mode of education. In the first chapter the research we address the legacy of Paulo Freire as the main reference for the education of youth and adults, which were the basis for reflections about the requirements and ideals pertaining to teacher education AYE knowledge as well as the specific characteristics this educational modality. In the second chapter, In order to answer the questions that guided this research, we present the main state policies aimed at teacher training, with the promulgation of the present Law of Guidelines and Basis of Education - LDB 9.394/96. And, in the third chapter, to better understand them, a historical retrospective of educational policies was held for youth and adults in Brazil and Paraná. In the fourth chapter, we conducted a historical overview of EJA in Curitiba and we did an analysis of the training of teachers of this educational modality. For this analysis, bibliographic and documentary sources were used. Data were subject to interpretation in the light of hermeneutics, which allowed concluding that the AYE has advanced in regard to legal protection, access policies, the scope of demand, etc. However, there was no progress regarding teacher education, which continues being formed to meet the needs of children and adolescents in regular education, even in the city of Curitiba, which aims to improve the care given to the AYE. Strictly speaking, the prospect of this work is that the results can help to search formative elements that lead to definition of professional identity of teachers of adult education.

Keywords: Educational policies. Teacher training. Youth and Adults. Paulo Freire. Specifics of AYE.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1-Taxa de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos de idade ou mais. Dados apresentados em períodos de décadas.....	82
Gráfico 2 - Taxa de analfabetismo (%) nacional e por regiões – pessoas com 15 anos ou mais.....	84
Quadro 1- Principais características do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	-	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APEDs	-	Ações Pedagógicas Descentralizadas
Art.		Artigo
ABC	-	Ação Básica Cristã
CEB	-	Câmara de Educação Básica
CEAA	-	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEEBEJA	-	Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos
CES	-	Centros de Estudos Supletivos
CNBB	-	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CNEA	-	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	-	Campanha Nacional de Educação Rural
CONFINTEA		Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	-	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNEP	-	Fundo Nacional do Ensino Primário
FUNDEF	-	Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	-	Índice de Desenvolvimento Humano
IES		Instituição de Ensino Superior
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	-	Língua Brasileira de Sinais
MCP		Movimento de Cultura Popular
MEB	-	Movimento de Educação de Base
MEC	-	Ministério da Educação
MOBRAL	-	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NAES	-	Núcleos Avançados de Ensino Supletivo
Nº	-	Número
ONU	-	Organização das Nações Unidas
P.	-	Página
PAF	-	Programa de Alfabetização Funcional
PR	-	Paraná

PAS	- Programa de Alfabetização Solidária
PBA	- Programa Brasil Alfabetizado
PNAC	- Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	- Plano Nacional de Educação
PR	- Paraná
PRONERA	- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade e Inclusão
SME	- Secretaria Municipal de Educação
SEEA	- Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo
SEED	- Secretaria de Estado da Educação
SESI	- Serviço Social da Indústria
TCT	- Termos de Cooperação técnica
UNE	- União Nacional dos Estudantes
UNESCO	- <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 PAULO FREIRE: TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	20
2.1 O MÉTODO PAULO FREIRE DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS	22
2.2 A ESPECIFICIDADE DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS À LUZ DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE	27
3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POLÍTICAS DE ESTADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	43
3.1 CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS: DEBATES QUE INFLUENCIAM AS POLÍTICAS DE ESTADO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	45
3.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CONFIGURADA NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9.394/96	50
3.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ÂMBITO DO PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO.....	52
3.4 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS CONFIGURADA NAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA.....	55
3.5 RECOMENDAÇÕES DOS DISPOSITIVOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	58
3.5.1 Proposta Curricular para o 1º e 2º Segmentos da EJA.....	59
3.5.2 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos.....	62
4 CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NO PARANÁ.....	64
4.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL (1824 – 2012).	65
4.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PARANÁ.....	85
5 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CURITIBA: HISTÓRIA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR.....	91
5.1 SÍNTESE DA HISTÓRIA RECENTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CURITIBA: O OLHAR DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	91
5.1.1 Educação de Jovens e Adultos: Certificação de escolaridade	95

5.1.2 Alternativas para alcançar a demanda da EJA em Curitiba	96
5.2 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS EM CURITIBA	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS.....	116

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação parte do pressuposto de que educação para todos¹ deve ser pautada no princípio de equidade da qualidade de ensino ofertada nos diferentes níveis e modalidades. Considerando esta linha de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos – EJA seria tratada de forma semelhante ao ensino regular, no que concerne a disponibilidade de recursos financeiros, de disponibilidade de escolas, de material didático e de formação de professores, compatíveis com as especificidades da EJA. É neste sentido que utilizamos o termo equidade, pois a EJA tem sido tratada de forma secundária, como se fosse uma modalidade de menor importância dentro do Sistema Educacional brasileiro.

Por isso, propomos, por meio de pesquisa documental, investigar as políticas educacionais da EJA, focalizando a formação do educador (a), no Município de Curitiba enfatizando a visão freiriana de docência nesta modalidade de ensino.

É importante ressaltar que as políticas da Educação de Jovens e Adultos – EJA, historicamente, têm tentado desenvolver um caráter inclusivo, visto que, segundo o Artigo 37 da Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB nº 9.394/96, essa modalidade de ensino é destinada aqueles e aquelas que não tiveram oportunidade de acesso ou não conseguiram concluir seus estudos na idade apropriada. Além disso, segundo o referido documento, a EJA como modalidade da educação básica, tem o dever de cumprir as finalidades da educação no que tange à formação plena do indivíduo. Ou seja, cumprir o que está estabelecido no Artigo 22 da LDB nº 9.394/96, assegurando a formação do indivíduo para o exercício da cidadania fornecendo-lhe meios para acesso e permanência no mundo do trabalho e prosseguimento nos estudos.

Contudo, a formação de professores que atuam na EJA não tem sido objeto claro das políticas educacionais para esta modalidade da educação básica. A rigor, a EJA requer profissionais formados para atender as especificidades e peculiaridades de educação do público jovem, adulto e idoso; especialmente o aluno-trabalhador que busca, na educação, meios para atender às exigências do mundo do trabalho.

¹ A disponibilidade da oferta de EJA não como compensação, mas como “reparação” de um direito negado.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica – CNE/CEB nº 11/2000 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, (BRASIL, 2000a, p. 56) enfatiza que a formação do docente da EJA “deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino”. O professor “[...] deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes [...]”.

Nesta perspectiva, é importante que o educador tenha uma formação consonante com as especificidades do público alvo da Educação de Jovens e Adultos a fim de elevar a qualidade do ensino e evitar a evasão escolar. Para tanto, é fundamental que este profissional tenha um “preparo adequado” para trabalhar na Educação de Jovens e Adultos, visto que as salas de aula são compostas por pessoas que já possuem uma “bagagem” de experiências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

A iniciativa de desenvolver este trabalho investigativo voltado para as políticas educacionais da EJA, com ênfase na formação de professores, partiu inicialmente de inquietações que surgiram quando realizei uma pesquisa, no ano de 2010, como requisito para conclusão do curso de Pedagogia – TCC. A referida pesquisa foi realizada em escolas da rede pública do município de Curitiba que ofertavam a Educação de Jovens e Adultos e buscou identificar a metodologia de ensino utilizada por esses professores. O que nos instigou a aprofundar os estudos referentes à EJA foi o fato de concluirmos, por meio dos dados coletados junto às professoras pesquisadas naquela ocasião, que os docentes da EJA têm dificuldades em desenvolver a metodologia de ensino porque o curso de formação de professores realizado por elas não ofertou carga horária destinada a esta modalidade educativa. Vale ressaltar, que é recente a inclusão da EJA na matriz curricular de algumas Instituições de Ensino Superior – IES e, em muitos cursos de formação de professores ainda não há disciplinas voltadas à Educação de Jovens e Adultos.

Consideramos que o assunto investigado nesta pesquisa é relevante, uma vez que, segundo a Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação de Jovens e Adultos precisa formar o estudante

com a mesma qualidade² de ensino-aprendizagem oferecida no ensino regular, para crianças e adolescentes. Isso implica o compromisso com propostas pedagógicas que respeitem as peculiaridades dessa demanda no que diz respeito a métodos, conteúdos e recursos didáticos de forma que estes não “infantilizem” os educandos. Por isso, é fundamental que os professores estejam capacitados para desenvolverem ações pedagógicas que atendam às características, necessidades educacionais e expectativas dos alunos da EJA.

Esse estudo também visa possibilitar a reflexão acerca da necessidade de se reconhecer que a Educação de Jovens e Adultos, apesar dos avanços alcançados nos últimos anos, ainda precisa melhorar no que se refere às políticas educacionais, especialmente, quando se trata de formação de professores. Conforme Arroyo (2006, p.18), “esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desfigurado dessa EJA explica porque não temos uma tradição de um perfil de educadores de jovens e adultos e de sua formação”.

Além disso, essa investigação documental busca contribuir para um melhor conhecimento acerca das políticas públicas, isto é, para as políticas de Estado³ voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, bem como da formação de educadores dessa modalidade de ensino. Portanto, pretendemos colaborar, tanto com os docentes que já atuam quanto os que pretendem atuar na EJA, para não ignorarem o fato de a EJA possuir complexidades próprias às quais exigem conhecimentos específicos que precisam ser considerados, tanto pelos educadores e instituições de formação de professores, quanto pelo poder público. Não que a EJA venha ter políticas “engessadas”, mas que se considere sua importância social e, lhe seja concedido o suporte necessário para alcançar os milhões de brasileiros e brasileiras que dela necessitam.

No Brasil, segundo dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, existe uma enorme quantidade de pessoas analfabetas. Esse

² Neste caso, entenda-se por “mesma qualidade de ensino-aprendizagem”, o fato de a EJA ter o dever de oferecer aos educandos toda a base curricular e diversificada, além dos elementos que lhe são peculiares.

³ Política de Estado aqui entendida como um conjunto de decisões, tomadas pelo poder público, direcionadas à educação. Pois, segundo Bonetti (2011, p. 17-18), as políticas públicas podem ser compreendidas como: “[...] as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa”.

fato justifica a necessidade de o Sistema Educacional dar mais atenção a esta modalidade de ensino que tem sido tratada de forma secundária. Mesmo diante das várias ações desenvolvidas ao longo dos anos, visando combater o analfabetismo, os índices de pessoas não alfabetizadas ainda são elevados. No ano de 2011, a taxa de analfabetismo foi de 8,6% da população do país, com idade a partir dos 15 anos, ou seja, em número de habitantes esse percentual equivale a aproximadamente 12,9 milhões de pessoas que ainda não são alfabetizadas. Já no ano de 2012, o IBGE registrou um aumento no índice de analfabetismo que passou para 8,7% perfazendo uma quantidade de cerca de 13,16 milhões de pessoas. São indivíduos que vivem privados de um instrumento fundamental para o desenvolvimento de sua autonomia na sociedade contemporânea, em um mundo que vive em constante transformação, tendo como consequência a marginalização social. Somando-se a esse percentual, também há cerca de 18% de analfabetos funcionais, ou seja, aproximadamente 33 milhões de pessoas com menos de quatro anos de estudo (PNAD, 2013).

Os dados apontados pelo IBGE contribuem para justificar a importância de a Educação de Jovens e Adultos possuir políticas que contemplem, de forma mais ampla, essa modalidade de ensino, dentre elas, a formação de professores. Haja vista que, diante das exigências da sociedade, das modernizações do mundo, do avanço tecnológico, entre outros, cabe à Educação de Jovens e Adultos possuir, em seu quadro profissional, docentes com qualificação voltada às especificidades e peculiaridades dos indivíduos que compõem o referido processo de escolarização. Caso contrário, os educadores tendem a desenvolver uma prática pedagógica baseada na reprodução do processo de escolarização que recebeu durante sua vivência como aluno.

Sendo a Educação de Jovens e Adultos uma modalidade de ensino da educação básica estabelecida pelo próprio poder público, que tem o dever de garantir o direito à educação para todos, cabe às políticas educacionais viabilizarem as condições necessárias para o desenvolvimento de uma educação escolar com qualidade para todos os cidadãos.

A partir desse pressuposto, tomamos como “suleadora”, como diria Freire, a seguinte pergunta: As políticas educacionais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos contemplam, à luz do pensamento pedagógico de Paulo Freire, a formação dos educadores de acordo com a especificidade desta modalidade de ensino?

Assim, diante desta, que consideramos a questão central do presente estudo, o dividimos em quatro capítulos para melhor compreensão do tema investigado.

No primeiro capítulo, apresentaremos Freire como uma referência para a educação brasileira, seu Método de Alfabetização de Adultos, com vistas à perspectiva de conquista da cidadania e a possibilidade de transformação social. Também, enfatizamos a análise a respeito das especificidades da formação do educador da EJA, a partir das obras: *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (2007) e *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar* (2012) que retratam o pensamento de Paulo Freire no que concerne às exigências para o bom desempenho das ações pedagógicas do educador.

No segundo capítulo, abordamos as Conferências Internacionais, devido às influências que estas têm nas políticas nacionais, regionais e locais. Também abordamos como a formação de professores e as políticas de Estado para a EJA estão configuradas na LDB nº 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, no Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei nº 8.035/2010) e nos dispositivos curriculares da EJA.

No terceiro capítulo, investigamos o contexto histórico das políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Paraná.

E, no quarto capítulo, realizamos uma síntese da história recente da Educação de Jovens e Adultos no Município de Curitiba, bem como, analisamos interpretativamente a formação do educador desta modalidade de ensino, com base no pensamento pedagógico de docência de Paulo Freire. Este, fundamentado na ideia de inacabamento do indivíduo, afirma que a educação é um elemento que nos propicia a tomada de consciência desta inconclusão e nos concede a possibilidade de lutarmos pela nossa inserção na sociedade, como sujeitos da história, ao invés de, simplesmente, nos adaptarmos a ela. Para este autor, o ser humano é o único animal que vive em constante processo de construção, criando e recriando, inventando e reinventando. Por isso, tem a capacidade de aprender em todas as fases da vida.

No intuito de responder à problemática/pergunta levantada, realizamos uma investigação no sentido de verificar se as políticas destinadas à Educação de Jovens e Adultos no Município de Curitiba contemplam a especificidade da formação de educadores desta modalidade de ensino à luz do pensamento pedagógico de Paulo Freire. Para alcançar este objetivo, desenvolvemos uma pesquisa historiográfica e

documental, procurando fazer a leitura dos dados historiográficos e dos documentos pesquisados de forma interpretativa.

Os documentos, objeto de análise interpretativa, são, em particular, aqueles que tratam da EJA, em nível nacional, estadual e, em especial, os documentos emanados do Município de Curitiba. Ressaltamos que esta pesquisa deu ênfase às políticas educacionais destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental e utilizou o pensamento Freiriano como instrumento para subsidiar o entendimento acerca da formação de educadores da EJA, conforme as especificidades da referida modalidade de ensino.

Investigamos, também, currículos de Cursos de Pedagogia oferecidos por Instituições de Ensino Superior situados em Curitiba, com intuito de identificar se há disciplinas e estágios supervisionados voltados para a EJA.

Quanto à metodologia utilizada nesta pesquisa, a hermenêutica, destacamos que este vocábulo, “hermenêutica”, tem suas raízes no verbo grego *hermeneuein* que pode ser traduzido como “interpretar”, e no substantivo *hermeneia* que significa “interpretação”. Logo, de acordo com sua origem grega, pode-se afirmar que hermenêutica é a ciência da interpretação, ou seja, significa algo que é “possível compreender” de “tornar compreensível”.

Palmer (1997, p. 16) utiliza o *Webster Third New International Dictionary* que define hermenêutica como: “o estudo dos princípios metodológicos de interpretação e de explicação”. Para Palmer (1997, p. 19) “a hermenêutica é o estudo da compreensão, é essencialmente a tarefa de compreender textos”.

Já Paul Ricoeur (1977, p. 17) enfoca sua definição de hermenêutica na exegese textual a qual ele considera como elemento distinto e central da hermenêutica. Este autor entende que “hermenêutica é a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos”.

A hermenêutica como método de interpretação proporciona ao pesquisador aproximar o fenômeno da sua essência, permitindo que ele tenha não somente uma visão de conjunto do fenômeno, compreendendo-o, como ainda entenda o objeto de pesquisa e o interprete, exteriorizando a compreensão do mesmo.

Palmer (1997, p. 21; 51) afirma que a “interpretação é, portanto, um fenômeno complexo e universal”. Para este autor, a análise feita por Martin Heidegger, indica que a “compreensão” e a “interpretação” são fatores que

fundamentam a existência humana, e que a hermenêutica se refere à explicação da própria existência humana.

Neste sentido, Palmer (1997, p. 20) comenta que “a interpretação é, portanto, talvez o acto essencial do pensamento humano, na verdade, o próprio facto de existir pode ser considerado como um processo constante de interpretação” [*sic*].

Ricoeur destaca a importância do diálogo com as fontes, com o objeto pesquisado, para que o pesquisador apreenda (tome consciência) do significado da leitura da palavra (RICOEUR, 1977). Já Heidegger, chama a hermenêutica de hermenêutica crítica, destacando a importância de se estabelecer juízo sobre os dados (HEIDEGGER, 1993).

A finalidade da escolha da hermenêutica como metodologia adotada neste objeto de estudo buscou a obtenção de um diálogo significativo com o texto, considerando o contexto como ponto de partida para a compreensão deste e, não, simplesmente, como uma avaliação entre interpretações distintas.

Por fim, nas considerações finais, retomamos a proposta desta pesquisa mostrando como foi possível responder a pergunta de pesquisa e, finalmente, alcançar o objetivo proposto, por meio da análise interpretativa dos dados proporcionados pelos documentos pesquisados.

2 PAULO FREIRE: TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Já foram elaborados trabalhos que tratam da influência do pensamento pedagógico de Paulo Freire sobre ações educativas no Brasil e, mesmo, em dimensão mundial, especialmente no Chile, e países do continente africano (FREIRE; FAUNDEZ, 1988). Desde o final da década de 1950, Freire tem sido uma referência para a educação de adultos, bem como, para a educação em seus diferentes níveis. Os exemplos deixados por esse educador ainda servem de base para refletirmos a prática docente como sinônimo de mediação entre o conhecimento significativo e o educando. Neste sentido, a educação recebe uma conotação de libertação. Libertação da opressão, da baixa autoestima, da segregação social, entre outros. Isso implica em uma educação que considere a realidade discente e busque situá-lo no contexto social, político e econômico a fim de que este possa se conscientizar da importância de sua atuação para formação de uma sociedade mais justa e menos desigual.

A influência de Freire não se limita apenas ao campo educacional, como crítico dos problemas educacionais brasileiros e como mentor e executor do Método de Alfabetização de Adultos, mas, principalmente, pela repercussão que seu método de alfabetização e suas críticas causaram ao meio político e social⁴.

Para Freire, dependendo do direcionamento dado, a educação poderia contribuir tanto para a alienação quanto para a libertação. Assim, buscou promover uma educação conscientizadora voltada à emancipação do indivíduo. Pois, na visão de Freire, a educação conscientizadora possibilita ao educando a perspectiva de construir sua própria história e escrever seu próprio futuro.

Foi pensando na educação como prática da liberdade que, no conjunto das obras de Freire, são elencadas diversas exigências e/ou qualidades essenciais ao educador de jovens e adultos. O problema não está no profissional docente, mas na formação recebida por este. Formação esta que é influenciada pelo sistema socioeconômico dominado pela classe **abastada** que busca o favorecimento de seus próprios interesses. É nesse contexto que a pedagogia “bancária”, que é

⁴ Para coroar o esforço e o comprometimento de Paulo Freire em favor da educação e das classes populares, por meio da Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012, o referido educador foi declarado Patrono da educação brasileira.

desprovida de reflexão, de criticidade, de diálogo e de comprometimento com a transformação do educando, cria uma condição de dominação em que o indivíduo se convence de sua “incapacidade”. No entanto, a formação voltada para uma educação conscientizadora passa a ser uma ameaça aos interesses das classes dominantes, bem como a um determinado poder constituído. Para Freire, o educador não pode ficar alheio aos acontecimentos sociais, mas sim, tomar partido nas situações, mantendo uma postura crítica e ética. Não que as Instituições de Ensino formem o caráter do indivíduo, mas, fornecerá conhecimentos que poderão levá-lo a refletir e ter uma nova visão de mundo capaz de influenciá-lo a posicionar-se diante das injustiças.

Em seu Método de Alfabetização, ele procurou associar educação e política como fatores primordiais para a libertação. Por que Freire abordava a política em sua teoria educacional? Para responder a esta indagação recorreremos a Brandão que esclarece:

Porque ele sempre considerou que uma das tarefas da pessoa que educa é formar pessoas para que elas se reconheçam corresponsáveis na construção e na transformação de suas vidas, das vidas dos outros com quem convivem e das sociedades onde todas e todos nós vivemos nossas vidas e escrevemos com as próprias mãos os nossos destinos (BRANDÃO, 2005a, p. 20).

Nesta perspectiva, a associação entre educação e política visa desenvolver a reflexão e o senso crítico do educando para que ele possa ser capaz de transformar a realidade do mundo no qual está inserido. Assim, a pedagogia Freiriana consiste em uma proposta ousada colocada a serviço dos oprimidos e feita em conjunto com estes.

No contexto em que os interesses econômicos se sobrepõem aos valores humanos, a formação do docente também acompanha a mesma linha de raciocínio e se pauta na transmissão de informações e de conteúdos impostos por um currículo previamente elaborado por especialistas que não vivenciam a realidade dos educandos. Neste sentido, Freire (2007; 2012) aponta um conjunto de exigências pedagógicas que são fundamentais e indispensáveis para a formação do docente a fim de que este saiba pensar, refletir criticamente e respeitar os conhecimentos trazidos pelos educandos. Além disso, saiba utilizar esses conhecimentos como ponto de partida para a construção de novos saberes que deverão ser colocados em

prática com o objetivo de transformação, tanto do educando quanto do meio em ele está inserido.

O educador Paulo Freire, como teórico-prático, por meio da teoria da educação e do método de alfabetização que subsidiou diversos programas de alfabetização no Brasil, se tornou uma referência para a educação destacando-se internacionalmente. Sua repercussão se deve não somente pelo método de ensino, mas também por ser ele pensador e crítico da sua própria práxis docente.

2.1 O MÉTODO PAULO FREIRE DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

A concepção de educação popular defendida por Freire visa à articulação entre os conteúdos trabalhados na escola e a problemática da realidade social da população. Num contexto em que a educação busca atender aos interesses da classe dominante, Freire propunha romper com esta realidade da educação brasileira ao elaborar uma proposta pedagógica voltada à conscientização visando uma formação emancipatória, libertadora. Em um Seminário realizado no Recife em 1958, ele delineou aquilo que viria a ser o “Método de Alfabetização Paulo Freire”. E mais:

Desde o princípio dos anos 60, Paulo Freire e sua primeira equipe de educadores nordestinos trabalhavam na criação de um novo sistema de trabalho na alfabetização e na educação continuada de jovens e de adultos. Eles sabiam que os velhos modelos de alfabetização, baseados em cartilhas e em trazer para o mundo do adulto formas de trabalho didático com crianças, em nada correspondiam às ideias de uma educação libertadora (BRANDÃO, 2005a, p. 53).

Por isso, Freire construiu sua teoria do conhecimento fundamentada nos princípios ético-metodológicos voltados ao diálogo, ao respeito pelo educando, à valorização dos saberes destes indivíduos e à sua capacidade de desenvolvimento da consciência crítica. Para tal, procurou articular educação e política com o objetivo de superar a opressão e as desigualdades presentes na sociedade, pois, o primeiro passo para o sujeito superar a condição de oprimido é reconhecer-se como tal, bem como desenvolver a consciência de sua capacidade de se libertar e de libertar o opressor.

As ideias e práticas educativas de Paulo Freire sempre tiveram a finalidade de “dar ao homem a oportunidade de redescobrir-se através da retomada reflexiva do

próprio processo em que vai ele se descobrindo, manifestando e configurando - método de conscientização” (FIORI, 2011, p. 20).

A rigor, é exatamente esse caráter conscientizador presente na concepção Freiriana que o diferencia dos demais métodos de alfabetização de adultos. Na introdução da obra *Pedagogia do Oprimido* Fiori enfatiza:

As técnicas do método de alfabetização de Paulo Freire, embora em si valiosas, tomadas isoladamente não dizem nada do método. Também não se ajuntaram ecleticamente segundo um critério de simples eficiência técnico-pedagógica. Inventadas ou reinventadas numa só direção de pensamento, resultam da unidade que transparece na linha axial do método e assinala o sentido e o alcance de seu humanismo: alfabetizar é conscientizar (FIORI, 2011, p. 13).

Para Freire, a conscientização é imprescindível no processo de humanização do indivíduo, pois ensinar a ler e escrever todos os métodos de alfabetização o fazem. No entanto, o Método Paulo Freire leva o educando a pensar e agir criticamente e, assim, perceber a opressão exercida pela classe dominante à classe dominada a fim de que possa compreender como se dá esse processo e busque meios de lutar pela libertação. É neste sentido que Freire define o diálogo como essencial à educação, e que sem ele a educação não cumpre efetivamente sua função social. Mas, ele vai além ao articular o conceito de educação ao de cultura, acreditando que a humanização acontece na medida em que o sujeito se apropria da cultura. Para Freire, “a educação e a cultura devem andar juntas, em uma relação dialética e prática. Assim, Paulo Freire vê o homem (livre) como criador de cultura quando constrói novos saberes pela práxis pedagógica fundada no diálogo” (MESQUIDA, 2007, p. 21).

Nesta perspectiva, não há lugar para a educação “bancária”, que não reconhece nem valoriza os saberes dos educandos e trata-os como recipientes vazios e meros espectadores de sua própria formação, ao buscar “depositar” conhecimentos, muitas vezes, vazios de significados para estes. Mas, sim, para a educação fundamentada em situações concretas do cotidiano, que provoquem a busca de questionamentos que levem o educando a refletir sobre seu papel na luta utópica pela transformação da realidade que o oprime.

Cabe ressaltar que Freire (1981, p.48) percebe a utopia não como sonho impossível de se realizar, mas como algo concreto capaz de motivar a recusa de um futuro pré-fabricado. Para este autor a pedagogia utópica é um desafio que instiga a

busca pela real significação de um futuro melhor, mesmo que para isto se tenha que correr riscos e superar medos.

Diferentemente da educação “bancária” que privilegia a utilização de materiais didáticos alheios à realidade do educando, o Método Paulo Freire utiliza, como ponto de partida, um mínimo de palavras extraídas do universo vocabular do alfabetizando, mas com elevadas possibilidades fonêmicas e de maior concentração semântica, que constituirá a descoberta de novas palavras e, conseqüentemente, a ampliação do universo vocabular do educando. Isso, “não só permite rápido domínio do universo da palavra escrita como, também, o mais eficaz engajamento de quem a pronuncia, com a força pragmática que instaura e transforma o mundo humano” (FIORI, 2011, p. 14).

Essas palavras, denominadas por Freire como “palavras geradoras”, são codificadas em quadros, cartazes, slides, fotografias, desenhos, etc. Este conjunto “representa uma situação existencial real ou uma situação existencial construída pelos alunos. Quando se projeta esta representação, os alunos fazem uma operação que se encontra na base do ato de conhecimento” (FREIRE, 1979, p.18).

Ao se distanciar da sua própria realidade, o alfabetizando inicia o processo de descodificação, “que é análise e conseqüente reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem” (FIORI, 2011, p. 14).

É desta forma que, aos poucos, o alfabetizando vai se conscientizando e tornando-se crítico, pois no “círculo de cultura” todos têm a oportunidade de ensinar e aprender, reciprocamente. A rigor, no “círculo de cultura” o educador tem a função de criar situações desafiadoras que levem o alfabetizando a empenhar-se na busca de novos conhecimentos e, assim, poder expressar seus sentimentos. Então:

Buscará novas palavras, não para colecioná-las na memória, mas para dizer e escrever o seu mundo, o seu pensamento, para contar sua história. Pensar o mundo é julgá-lo; e a experiência dos círculos de cultura mostra que o alfabetizando, ao começar a escrever livremente, não copia palavras, mas expressa juízos. [...].

O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra [sic] (FIORI, 2011, p. 16-17).

Quando Freire se refere ao poder da palavra ele está chamando a atenção para uma condição essencialmente humana, pois o ser humano é o único animal capaz de comunicar-se por meio da palavra. Assim, é imprescindível que o indivíduo consiga assumir sua responsabilidade de homem aprendendo a utilizar a palavra como expressão de liberdade.

Na proposta pedagógica elaborada por Freire, o trabalho de ensino e aprendizagem é construído com os educandos, a partir da articulação de saberes “vindos de fora” com as experiências vividas no seu dia a dia, ao contrário de outras propostas em que os saberes são, simplesmente, trazidos “de fora” da realidade na qual eles estão inseridos, por isso são vazios de significados para os educandos. Contribuindo com essa linha de raciocínio, Pinto afirma que:

O método não pode ser imposto ao aluno, e sim criado por ele no convívio do trabalho educativo com o educador. Assim, as próprias palavras motivadoras pelas quais inicia sua aprendizagem da leitura e da escrita não podem ser determinadas pelo professor, mas devem ser proporcionadas – mediante uma técnica pedagógica especial – pelo próprio alfabetizando (PINTO, 2010, p. 90).

Portanto, no Método Paulo Freire o educando compreende que as poucas palavras que fazem parte de seu universo vocabular podem se multiplicar proporcionando a abertura para novos conhecimentos. Além disso, a consciência política focalizada pelo Método fará com que o educando seja capaz de criar possibilidades de se opor aos ditames da sociedade opressora. Desta forma, o alfabetizando “aprende não apenas a conhecer com inteligência como a sociedade é, mas aprende também a compreender com a consciência por que ela é assim, como ela foi sendo feita assim e o que é necessário fazer para que ela seja transformada” (BRANDÃO, 2005a, p. 58).

Ao contrário do que acontece na pedagogia “bancária”, em que o professor é o único detentor do conhecimento e, por isso, precisa “depositá-lo” na cabeça do educando, “que nada sabe”, no Método Paulo Freire a educação ocupa uma via de mão dupla nas quais todos ensinam e aprendem coletivamente. Para Freire, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educado, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2011b, p. 96).

Na pedagogia Freiriana o educador assume o papel de estimulador da instrução, do conhecimento, pois o alfabetizando possui saberes presentes na sua

prática social que não estão, necessariamente, registrados graficamente, mas, são transmitidos oralmente pelo grupo social do qual faz parte, o que, segundo Pinto (2010, p. 33), é educação. A proposta Freiriana dá oportunidade para o educando perceber que não é um papel em branco, mas possuidor de saberes que precisam apenas ser organizados sistematicamente, pois no dia-a-dia eles já praticam esses conhecimentos. Para tal, o educador precisa desenvolver atividades que auxiliem os educandos a desconstruírem a equivocada concepção de supervalorização dos conhecimentos apreendidos na escola, em detrimento aos conhecimentos experienciais, bem como o pensamento que muitos educandos têm de que por não terem frequentado a escola não sabem de nada. Isso é um preconceito que a classe dominante tenta inculcar nas pessoas não alfabetizadas. Freire chama a atenção para esse fato ao afirmar que:

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua "incapacidade". Falam de si como os que não sabem e do "doutor" como o que sabe e a quem devem escutar (FREIRE, 2011b, p. 69).

Visando a eliminação desse preconceito é importante que o educador relacione os conhecimentos sistematizados pela escola com os saberes trazidos pelos educandos, para que estes possam participar ativamente do seu próprio processo educativo escolar. Desta forma, a tendência é que esses educandos assumam uma postura mais efetiva na busca pela transformação social. Isto porque, o Método Paulo Freire tem como objetivo a alfabetização para a libertação. Libertação da mente, libertação da opressão política, social e econômica.

Cabe ressaltar que, a grande magia do aprender não está no fato de apenas nos adaptarmos às diferentes situações, mas, principalmente, na possibilidade de transformar a realidade, recriá-la.

Ao analisarmos o Método Paulo Freire, compreendemos porque ele defendia a ideia da educação criadora de novas culturas, em que o processo de construção do conhecimento se pauta no cerne da cultura do próprio educando. Freire criticava as cartilhas por acreditar que contribuía para uma educação domesticadora que não dava ao educando a oportunidade de participar do processo de sua própria formação.

Na cartilha, os saberes são apresentados de maneira igual para todos os alfabetizandos, independentemente do seu contexto. Neste caso, os analfabetos são julgados como indivíduos que necessitam se ajustar aos moldes da sociedade letrada. “A cartilha é um saber abstrato, pré-fabricado e imposto. É uma espécie de roupa de tamanho único que serve pra todo mundo e pra ninguém” (BRANDÃO, 2005b, p. 23)

Partindo desse pressuposto, entendemos que ao contrário do que preconiza o Método Paulo Freire, a cartilha não tem flexibilidade nem promove a reflexão. Desta forma, não se sabe a quem interessa a divulgação dos conhecimentos contidos nelas. Quem tem o poder de escolher tem o poder de conduzir o pensamento, e conforme afirma Brandão (2005b, p. 23) “pode ter o poder de guiar a consciência”. Isso significa que a cartilha anda na contramão da realidade social do educando, uma vez que não favorece a criação de uma nova visão de mundo no qual todos possam ser protagonistas.

Ao criar seu próprio repertório de palavras, educadores e educandos, terão em mãos elementos que servirão de subsídios para a releitura da realidade social, e aprenderão a efetivar e exercer sua liberdade, diferente do que acontece com a criação de cartilhas em que os critérios adotados são puramente linguísticos e carregados de informações desconectadas do contexto no qual os educandos estão inseridos⁵. De acordo com Freire, mais do que escrever frases, é essencial que o alfabetizando aprenda a “escrever” a vida e “ler” sua realidade.

Em síntese, o Método Paulo Freire vai além do ato de aprender a ler e escrever, ele desafia o alfabetizando a se politizar e ter uma visão crítica do mundo, para saber transformá-lo, de modo consciente. Contudo, o Método não está desvinculado da formação do educador que tem a função de colocá-lo em prática.

2.2 A ESPECIFICIDADE DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS À LUZ DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE

Pensar a formação de todo e qualquer professor e em particular a do educador de jovens e adultos requer a compreensão de que, esta, possui peculiaridades que exigem formação específica que não pode ser ignorada pelas

⁵ Não se pode negar que as cartilhas seguiam métodos que proporcionavam a alfabetização dos educandos. Porém, não possibilitavam a reflexão, a criatividade e a interação com o educando.

Instituições de Formação de Professores, bem como pelas Secretarias de Educação, nem pelo Sistema Educacional em geral.

Ao adentrar em uma sala de aula da Educação de Jovens e Adultos é fundamental que o educador esteja preparado para interagir com os educandos, ter claro os objetivos que deseja alcançar e, como proceder para que isto aconteça. Neste sentido, Freire destaca:

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo; não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente (FREIRE, 2012, p. 58).

Contudo, não basta possuir qualquer formação. Para exercer a função docente na EJA é imprescindível que o educador possua pré-requisitos necessários para lidar com esta parcela da população educacional. Primeiramente, cabe ao educador saber pensar certo. Pensar certo, segundo Freire é pensar criticamente. Por que o docente precisa cumprir esta exigência? Porque faz parte do papel do educador e “[...] de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” Freire (2007, p. 26-27).

Também cabe ao docente conhecer a especificidade de sua função, pois como educador ele tem o papel fundamental de “contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador” (FREIRE, 2007, p. 70).

É fundamental que o educador seja capaz de ir além dos conteúdos e temas desenvolvidos, ele precisa saber criar situações problematizadoras que levem o educando a refletir a respeito do seu papel na sociedade e na construção de um mundo melhor. Assim:

A educação passa a ser libertadora (realiza a práxis: reflexão e ação) porque ação crítica da realidade. Para Paulo Freire, a partir daí, o educando conscientiza-se de que a utopia pode se realizar e a esperança deixa de ser um princípio para se concretizar. Assim, ele (o educando) acredita que pode tomar o próprio futuro nas mãos e começar a lutar para mudar a realidade, para mudar o mundo de opressão (MESQUIDA, 2007, p. 26).

Na obra *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* Freire aponta alguns saberes que são essenciais à prática docente, pois, a docência requer conhecimentos que capacitem o educador a considerar todas as dimensões

do indivíduo, bem como os aspectos políticos, econômicos, sociais e educacionais. Para este autor, existem alguns conteúdos que são imprescindíveis à organização programática da formação docente, a saber:

Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2007, p. 22).

Para Freire, a educação tem o poder de mudar as pessoas e, conseqüentemente, estas têm o poder de transformar o mundo.

Partindo desse pressuposto, Freire propôs uma educação emancipatória na qual o indivíduo tenha condições de lutar em defesa de seus interesses, e dos interesses coletivos, visando o estabelecimento de uma sociedade menos desigual. Desta forma, os educandos não se deixarão manipular pelos interesses daqueles que exercem o domínio social, político e econômico que os veem como seres inferiores.

Assim, educar exige a compreensão de que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 2007, p. 14). Formar exige responsabilidade ética, respeito aos saberes dos educandos, reflexão crítica, e, sobretudo, a compreensão de que a educação é um modo de intervenção no mundo, por isso, Freire a considera ideológica.

Segundo Pinto (2010, p. 35), “o que determina os fins da educação são os interesses do grupo que detêm o comando social”. É aí que o educador precisa saber se contrapor e criar condições que favoreçam ao educando desenvolver a consciência de que a educação é a mola propulsora da autonomia. Para isso, é fundamental que o educador dê exemplo de autonomia e saiba se manifestar no momento necessário, pois não adianta falar bonito a respeito de autonomia, de liberdade, de senso crítico, de politização, etc. se quando precisa tomar uma decisão ele se omite.

Pinto (2010, p. 43) esclarece que a sociedade é responsável pela “mediação entre os homens no processo de criação e transmissão da cultura, no qual consiste a educação”. Isto significa que a sociedade é à base da formação do educador, uma vez que esta fornece a este profissional os conhecimentos que ele deve devolver em

forma de ensino. Por isso, a sociedade constitui e institucionaliza o educador para educar e exige que o educando se eduque.

Para esse autor, (2010, p. 37) “a educação como acontecimento humano é histórica [...] porque o processo de sua educação, compreendido como o desenvolvimento de sua existência, é sua própria história pessoal (historicidade intrínseca)”. Assim, a formação do educador precisa acompanhar o contexto social dos diferentes momentos históricos para dar o suporte necessário a esse profissional, no sentido de fazê-lo perceber a importância de seu papel para o desenvolvimento político, econômico e cultural da sociedade.

Por isso, cabe aos cursos de formação de professores considerarem a função social da educação e buscarem vincular a teoria e a prática docente como ações indissociáveis. Porém, nossa pesquisa constatou que alguns cursos de formação de professores pesquisados não têm incentivado os graduandos a realizarem estágios na EJA. Inclusive, algumas dessas instituições, como podemos observar nas matrizes curriculares disponíveis em meio eletrônico, não disponibilizam carga horária para esse fim ou quando a oferecem é em pouca quantidade. Esse fato demonstra que as instituições cujos currículos foram analisados não respondem ao que indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos:

[...] as instituições que se ocupam da formação de professores são instadas a oferecer esta habilitação em seus processos seletivos. Para atender esta finalidade elas deverão buscar os melhores meios para satisfazer os estudantes matriculados. As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA (BRASIL, 2000a, p. 58).

Essas recomendações ainda não têm sido levadas a sério pelas instituições de formação de professores que oferecem licenciaturas, exceto a licenciatura em Pedagogia que aos poucos estão começando a demonstrar interesse pela EJA. Isso reflete o descompromisso que as referidas instituições têm com a Educação de Jovens e Adultos, mesmo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA destacando a necessidade de adequação a essa modalidade. O termo adequação aqui recebe o sentido de o professor ter uma formação que o capacite a manter uma relação pedagógica com os educandos da EJA, em consonância com as experiências vitais destes, sem ignorá-las. De acordo com o Parecer nº 11/2000:

Esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com

métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares (BRASIL, 2000a, p. 58).

Quanto às matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia das instituições pesquisadas, via meio eletrônico, a maioria destes, já oferecem disciplinas voltadas à Educação de Jovens e Adultos. Consideramos esse fato como um avanço, em termos de formação de professores. Contudo, somente para exemplificar, destacamos que um dos currículos pesquisados apresenta uma carga horária de 80 horas destinadas à EJA sendo que o total do curso é de 6.500 horas. Isso demonstra que a carga horária ainda é pouquíssima para atender, de forma satisfatória, às especificidades da Educação de Jovens e Adultos, conforme preconiza Freire.

Paulo Freire, como um educador que muito contribuiu para impulsionar as tentativas de se construir a identidade da educação de adultos, enfatiza a importância de se articular educação e política como forma de construção da consciência. Freire ainda destaca a importância de o educando saber fazer a leitura do mundo para poder se contrapor aos determinismos impostos pela sociedade e desenvolver uma visão política de mundo. Assim, poderá se reconhecer como sujeito político e ser capaz de lutar para transformar a realidade que o oprime.

Ribeiro (1999, p.191), ressalta que estudos reconhecem que a EJA é composta por indivíduos “das classes populares, segmentos excluídos não só do sistema escolar regular, mas de outras instâncias de exercício de poder e acumulação de recursos”.

E para transformar essa realidade, é fundamental que o educando esteja convencido da força que possui. Neste sentido, cabe ao educador ajudá-lo a se descobrir como sujeito de direito, como ser capaz de se posicionar frente às dificuldades. Para isso, é necessário que o educador tenha consciência de que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 2007, p. 76).

De acordo com Freire, é por meio do diálogo que o educador pode desafiar os educandos a pensarem sua história social, a fim de compreenderem os motivos que os colocaram na situação de marginalizados, e possam fazer uma leitura de mundo diferente. Uma leitura de mundo em que eles (educandos) não se culpem por estarem naquela condição. Mas, uma leitura de mundo em que estes percebam que sua situação não é irrevogável.

Para Ribeiro (1999, p. 193), “a valorização do diálogo como princípio educativo, com a decorrente assimilação da noção de reciprocidade na relação professor-aluno, constitui-se pilar importante da formação do educador de jovens e adultos”. Se o educador estiver disposto a utilizar o diálogo permitindo que o educando participe de seu processo de aprendizagem, então estará contribuindo para superar o enfoque assistencialista que tem marcado a EJA ao longo dos anos, e estará dando a oportunidade para que os educandos exerçam o direito à educação, como partícipes e não como espectadores. Isto é, o educando deverá participar da aula e não apenas assisti-la.

Freire (2007, p. 84), ressalta que numa perspectiva democrática, o educador não deve transformar a sala de aula “num espaço em que se proíbe toda reflexão em torno da razão de ser dos fatos nem tampouco num ‘comício libertador’”. Mas, por meio do diálogo fazer a interlocução entre “a leitura do mundo” e a “leitura da palavra”.

Além de estar preparado para, em suas ações pedagógicas, despertar a consciência sociopolítica dos educandos, cabe ao educador da EJA focalizar, de forma privilegiada, as necessidades de aprendizagem do educando trabalhador que busca, nessa modalidade educativa, meios para se inserir no mundo do trabalho, para promoção profissional e social, para o exercício da cidadania e para uma participação mais ativa na família e na comunidade.

Nesse caso, a “funcionalidade das aprendizagens escolares, ou seja, sua contextualização ou aplicabilidade no universo cotidiano, emerge como questão central a ser equacionada” (RIBEIRO, 1999, p. 191). O educando adulto tem a responsabilidade de trabalhar para se manter e manter sua família, preocupação esta que não faz parte da criança do ensino regular, e, nesse momento da vida, a prioridade do adulto é o trabalho. Por isso, o educador da EJA necessita desenvolver ações pedagógicas que atendam às necessidades educativas dos educandos e da sua atividade produtiva, pois o trabalho é uma característica puramente humana e uma das especificidades próprias da EJA. Neste sentido, nos remetemos a Brandão que afirma:

Somos seres que em boa medida nos educamos para o trabalho. Mas, antes e depois dele, somos pessoas destinadas ao saber, ao conhecimento. Assim, tanto para o exercício consciente e eficiente de nossos ofícios quanto para a experiência de uma vida em busca de todas as formas e dimensões do conhecimento, nós somos pessoas em quem a

aprendizagem deveria ser uma vivência de todos os dias ao longo de toda a vida (2005a, p.105).

Além de ter um público formado por educandos trabalhadores, outra especificidade dessa modalidade educativa diz respeito aos saberes (FREIRE, 2012) que estes trazem consigo e são próprios da pessoa adulta, que já possui um amplo conhecimento adquirido com a prática diária, bem como concepções já formadas a respeito da realidade em que vive. Neste sentido, cabe a afirmação de Ribeiro que esclarece:

Em relação a esse ponto, o desafio seria identificar a natureza desses conhecimentos práticos e desses supostos estilos cognitivos próprios dos adultos, e investigar de que modo poderiam ser mobilizados para as aprendizagens tipicamente escolares, ou, em outra perspectiva, de que maneira os conteúdos da escola deveriam ser modificados para se adequar a esse modo de pensar próprio que os jovens e adultos desescolarizados já teriam forjado ao longo da vida (RIBEIRO, 1999, 191).

Nesta linha de raciocínio, não são, necessariamente, os alunos da EJA que deveriam se adaptar aos conteúdos curriculares da escola, a metodologia utilizada pelo professor e aos materiais didáticos disponíveis. Mas, sim terem seus saberes respeitados de modo que consigam perceber o espaço educativo como o local onde poderão encontrar conhecimentos do senso comum que eles (educandos) já dominam na prática, e assim possam fazer a relação entre os saberes da prática (senso comum) e os saberes científicos sistematizados pela escola.

Compreender as especificidades da EJA implica compreender que para atendê-las é necessário que o educador possua saberes igualmente específicos que orientem sua prática profissional docente.

Assim, entendemos que esta modalidade educativa precisa ter suas especificidades respeitadas, bem como necessita ser contemplada pelas políticas de formação de professores, tanto na formação inicial quanto na formação ao longo da carreira profissional.

As obras de Paulo Freire, sobretudo *Pedagogia do Oprimido* (2011b), *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (2007) e *Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar*, (2012) apontam alguns saberes e qualidades ou virtudes necessárias ao bom desempenho do professor, bem como sugerem alguns caminhos que poderão contribuir positivamente para a execução da tarefa docente. E o mais importante, possibilitam a reflexão a respeito

da responsabilidade social e humana que o educador e a educadora devem ter com os educandos.

Freire (2007, p. 23) inicia a obra *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* afirmando que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Isso demonstra uma correlação entre o ato de ensinar e o ato de aprender. Também deixa claro que o aprender antecede ao ensinar, e ao ensinar se aprende ainda mais. Assim, quanto mais se aprende mais se ensina e quanto mais se ensina mais se aprende. E, tanto educador quanto o educando são fundamentais para o processo educacional.

No entanto, é o educador que precisa ter formação para atuar. Para isso, é importante que ele esteja bem preparado, e seja capaz de acompanhar as constantes transformações e inovações a fim de buscar renovação para sua prática nos campos metodológico e científico. O educador não pode ficar parado no tempo e no espaço sob pena de ficar ultrapassado e suas aulas não motivarem a permanência do aluno na escola. Neste caso, o educador estaria prestando um desserviço ao educando, ao sistema escolar e à sociedade, pois estaria contribuindo para a baixa qualidade da educação e para a evasão escolar, que no caso da EJA, seria uma exclusão dupla.

Esse preparo a que nos referimos, à luz das obras de Freire (2007; 2012) está ligado à exigência da pesquisa, que é um dos saberes fundamentais para a prática docente. É por meio da pesquisa que educador busca sanar suas indagações e conhecer o que ainda não conhece, a fim de agregar e compartilhar novos saberes. Quanto mais preparado o docente estiver mais condições terá de estimular a “capacidade criadora do educando”. Isso implica num compromisso que o educador precisa assumir para realizar um trabalho cuja riqueza maior seja o progresso do educando, de acordo com as possibilidades de cada um. Desta forma, ensinar exige respeito às limitações dos educandos. O docente não pode exigir que todos os discentes respondam igualmente aos estímulos recebidos, pois cada um tem sua história e reage de acordo com suas condições.

Contudo, o educador não deve subestimar a capacidade de nenhum educando nem inibir a curiosidade deste. Ao contrário, necessita instigar tanto a curiosidade do educando quanto a sua própria curiosidade. Isso porque “como

professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (FREIRE, 2007, p. 85).

É essencial que o educador seja movido pela curiosidade para poder construir ou produzir conhecimento, uma vez que sem ela se limitará a reproduzir ou repetir mecanicamente um conhecimento que não é seu, que não foi forjado por meio de sua capacidade. E quando o educando perceber essa qualidade no educador, se sentirá desafiado a ampliar seus conhecimentos e assumirá uma postura mais dialógica, mais aberta, mais indagadora, pois não terá mais medo ou vergonha de expressar seus pensamentos e sentimentos.

Cabe ressaltar que, de acordo com as observações que fiz, enquanto atuei como educadora de jovens e adultos no ano de 2013, uma das características dos educandos da EJA diz respeito à postura que eles assumem em sala de aula. Geralmente, costumam ficar quietos, passivos aguardando que o educador “dê a aula”. Eles desejam e esperam as respostas prontas vindas do educador, não que sejam incompetentes ou não consigam resolver as atividades propostas, mas pelo medo de errar, pois isso causaria muita vergonha. E também pela concepção que eles têm a respeito do professor, como aquele que sabe muito, e do aluno, como aquele que sabe pouco ou quase nada.

Também, faz parte das características do educando da referida modalidade de ensino conservar alguns costumes da educação tradicional; pois para eles, a “verdadeira aula” só acontece quando há atividades para copiar do quadro, quando as correções das atividades são realizadas pelo professor, de caneta vermelha, preferencialmente, quando o professor passa todo o período da aula expondo conteúdos.

É neste momento que o educador fará a diferença ao buscar desmistificar essa ideia equivocada que muitos educandos da EJA têm a respeito da escola. É importante que educador crie condições para que o educando perceba que quando há a proposta de um debate em sala de aula, uma roda de conversa, ou uma exposição artística, teatral ou musical, por exemplo, isso também é uma aula, uma vez que o educando poderá extrair, dessas propostas apresentadas, novos saberes e/ou ampliar os já existentes. Para Freire (2007, p. 88), “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar [...]”. Não há dúvidas que, para o educando conseguir ter a percepção que a aprendizagem tem diferentes alternativas é necessário que o educador esteja

preparado profissionalmente para fazer uma retomada do que foi visto, falado e/ou ouvido a fim de ajuda-los na compreensão e solução de possíveis dúvidas, bem como instiga-los a expressar suas opiniões, satisfações ou insatisfações. É nesse contexto que se enquadram mais alguns saberes necessários ao educador: a de que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade.

A esse respeito, Freire (2007, p. 92) afirma que “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Em outras palavras, para exercer bem sua profissão, o educador necessita estar qualificado para desenvolver um trabalho com boa qualidade. Ele precisa ter clareza que está lidando com pessoas adultas e experientes que facilmente perceberiam a insegurança de um educador que não domine os conhecimentos. Isso seria um “desastre”, uma vez que o educando projeta no educador a imagem do conhecimento. Isso não quer dizer que o professor tenha obrigação de saber tudo, nem poderia, mas, cabe a ele como autoridade na sala de aula demonstrar competência profissional e transmitir segurança e consistência no trabalho desenvolvido.

O educador não consegue se esquivar da apreciação dos educandos. E a maneira como os educandos o percebem é fundamental para o desempenho destes. Isso não significa que o educador frequentemente tenha que perguntar como os educandos o avalia. Contudo, precisa ficar atento “à leitura” que fazem a seu respeito e compreender alguns comportamentos desenvolvidos pelos educandos, pois, muitas vezes, poderá servir como sinal de alerta. Dificilmente haverá competência profissional sem haver formação adequada. E, para ter um bom desempenho em sala de aula é necessário que o educador tenha também uma boa formação, sem a qual comprometerá o trabalho realizado (FREIRE, 2007, p. 96 - 97).

Contudo, o bom desempenho profissional do educador está vinculado a uma série de qualidades ou virtudes, como denomina Freire na obra *Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar*, e uma delas é a humildade. “A humildade nos ajuda a reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo” (FREIRE, 2012, p. 132).

Esta qualidade é indispensável ao educador da EJA. Haja vista que, os educandos dessa modalidade educativa precisam dialogar, serem ouvidos, terem a

oportunidade de compartilhar seus conhecimentos, suas experiências, serem reconhecidos, também, como ensinantes e não só como aprendentes. Quando o educador é capaz de adotar uma posição democrática, não arrogante, nem preconceituosa, mas humilde, ele estará fazendo jus à autoridade que lhe é pertinente.

Cabe ressaltar que, o termo autoridade não pode ser confundido com autoritarismo. De acordo com Freire (2012, p.133), este provoca rebeldia e indisciplina, bem como “apatia, obediência exagerada, anuência sem crítica ou resistência ao discurso do autoritário, renúncia a si mesmo, medo à liberdade”. O autoritário não reconhece seus limites, ele acredita ser superior e se comporta como se soubesse de tudo. Para ele, “a sua é a única verdade que necessariamente deve ser imposta aos demais. É na sua verdade que reside a salvação dos demais”. (FREIRE, 2012, p. 133). O autoritário desconhece a essência do diálogo, pois para ser autêntico, este precisa reconhecer o outro como sujeito e não como objeto. Na prática pedagógica o exercício do diálogo pressupõe o reconhecimento e a valorização do saber do outro. Nisso consiste a humildade. “Sem humildade dificilmente ouviremos com respeito a quem consideramos demasiadamente longe de nosso nível de competência”. A humildade também não pode ser confundida com um “ato de condescendência”, mas sim um “dever humano”. (FREIRE, 2012, p. 132).

Freire adiciona à humildade outra qualidade necessária à prática educativa: a amorosidade, sem a qual o trabalho docente deixa de ter sentido. Neste caso, Freire se refere a “amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar” (FREIRE, 2012, 134). O amor pela docência estaria estampado no rosto do educador, e seria refletido no modo de ensinar deste profissional. É fundamental que o professor goste da docência, senão incorrerá no risco de não exercê-la bem. Daí a importância que, na sua formação, o docente tenha certeza da sua escolha profissional. Não basta acreditar que “tem vocação” ou no português mais popular, “que leva jeito” para ser professor. É preciso, além da convicção da escolha, ter amor à prática educativa. E não somente a amorosidade, mas também a coragem de lutar, que é outra qualidade indispensável para uma boa atuação do educador, segundo Paulo Freire.

A coragem, assim como o medo, é algo normal e faz parte da natureza humana. Freire (2012, p. 135) esclarece que: “Sentir medo é manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas, o que não posso

permitir é que meu medo me imobilize”. O educador, a educadora não podem ficar inertes com medo de consequências, muitas vezes arbitrárias, mas, utilizarem de forma corajosa os instrumentos necessários na luta e na defesa de seus interesses e de seus direitos, bem como dos direitos dos educandos. Munido de amor pela prática docente, de humildade e de coragem, o docente terá mais condições de praticar também a tolerância.

A tolerância é uma virtude ou qualidade imprescindível para o trabalho pedagógico sério “sem ela é inviável uma experiência democrática autêntica”, afirma Freire (2012, p. 136), observando que:

A tolerância não é, porém, a posição irresponsável de quem faz o jogo do faz de conta. Ser tolerante não é ser conivente com o intolerável, não é acobertar o desrespeito, não é amaciar o agressor, disfarçar-lo. A tolerância é uma virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente. (FREIRE, 2012, p. 136).

Em outras palavras, ser tolerante não significa ser “bonzinho” e acatar tudo com passividade. A tolerância consiste num ato de respeito e responsabilidade, uma vez que tolerância pressupõe o estabelecimento de limites e princípios a serem respeitados. “Tolerância não é conivência com o intolerável” (FREIRE, 2012, p. 137).

Tolerância é compreender e respeitar os espaços de cada um. Neste sentido, ser tolerante implica exercitar de forma concreta o bom senso, que é também uma qualidade fundamental ao educador, e para o bom exercício das ações pedagógicas. Para Freire, “ninguém aprende tolerância num clima de irresponsabilidade, como nele não se faz democracia”, mas, para ser democrático é preciso ter bom senso e ser tolerante, pois essas são virtudes que aliadas à amorosidade e à humildade criam o espaço livre do autoritarismo. O “autoritário, empapado de preconceitos de sexo, de classe, de raça, jamais pode, antes de vencer seus preconceitos, ser tolerante”. (FREIRE, 2012, p. 137).

O tolerante defende a sua verdade, mas respeita a verdade alheia, e procura não se sobrepor aos demais. Reconhece que é na diferença que habita a grandiosidade humana.

Freire acrescenta outras qualidades necessárias ao educador: a capacidade de tomar decisão e a disciplina intelectual, que ele define como “virtudes a serem cultivadas” pelos educadores. Consciente do trabalho formador que exerce, cabe a este profissional possibilitar que sua habilidade para tomar decisão de forma

consciente sirva de exemplo. Ou seja, não é apenas com palavras que o educador e a educadora ensinarão a “difícil virtude da decisão”, mas com o seu testemunho diário. Decidir não é fácil porque implica fazer escolhas. Segundo Freire:

Ninguém decide a não ser por uma coisa contra a outra, por um ponto contra outro, por uma pessoa contra outra. Por isso é que toda opção que se segue à decisão exige uma criteriosa avaliação no ato de comparar para optar por um dos possíveis polos ou pessoa ou posições. É a avaliação, com todas as implicações que ele engendra, que me ajuda, finalmente, a optar (2012, p. 138).

Considerando esta linha de raciocínio, decisão implica ruptura a algo ou alguém. Por isso, é uma qualidade que precisa estar alinhada a outras, também necessárias ao educador, pois requer capacidade intelectual para saber avaliar as situações que se colocam diante da prática pedagógica ao longo do percurso docente. Na verdade, a indecisão demonstra insegurança, que pode ser entendida, pelos educandos, “como fraqueza moral ou como incompetência profissional”. O educando, a educanda espera que o educador saiba tomar decisões de forma correta. Ou seja, tome decisões de modo consciente sem fugir à sua responsabilidade, sem anular-se, por medo ou conveniência.

Ressaltamos que, quando falamos que o educador tem a responsabilidade pela tomada de decisão, não queremos que este seja autoritário e trate a sala de aula como propriedade particular. Mas, que saiba avaliar quais decisões são de sua competência, então, terá a obrigação de assumi-las, e quais são de responsabilidade coletiva, portanto, dever de todos. Em outras palavras, na escola, há decisões que devem ser tomadas democraticamente e outras que são encargos do docente, e cabe a este não omitir-se. Freire (2012, p. 139) afirma que:

A indecisão revela falta de segurança, uma qualidade indispensável a quem quer que tenha responsabilidade no governo, não importa se de uma classe, de uma família, de uma instituição, de uma empresa ou do Estado. A segurança, por sua vez, demanda competência científica, clareza política e integridade ética.

As decisões não podem ser tomadas de maneira aleatória, sem embasamento científico, uma vez que é a fundamentação científica que dará a segurança necessária para o educador ter ideia do que faz, por que faz e para que faz. O conhecimento científico tem o poder de legitimar a autoridade do educador, ao mesmo tempo em que o faz reconhecer que a educação é ideológica, portanto, está a favor de uns e contra outros.

Essas qualidades do docente, sobretudo dos que atuam na EJA, refletem a preocupação de Freire com a educação. Refletem, também, um preparo que se constitui em uma visão ética do exercício de docência, pois Freire não faz dissociação entre a formação ética e o ensino dos conteúdos. Ele defende a ética universal do ser humano e entende que a educação, enquanto espaço de formação humana, é fundamental para o desenvolvimento da dimensão ética, pois a educação possibilita um encontro ético do indivíduo consigo mesmo e com o próximo (TROMBETTA; TROMBETTA, 2010).

Para Freire, o ato de educar sugere uma atitude ética. E, a associação das dimensões pedagógica e ética promove o desenvolvimento da consciência crítica que gera a capacidade do indivíduo se indignar contra as variadas formas de injustiça, exclusão e opressão. Por isso, Trombetta; Trombetta asseveram que, Freire, em suas obras, manifesta sua ética ao se posicionar contra as injustiças do mundo globalizado e defender a humanização do sujeito. Trombetta; Trombetta (2010, p. 167) ressaltam que:

A verdadeira humanização só é possível a partir da ética do ser humano [...]. A educação humanista-libertadora deve posicionar-se radicalmente contra a ditadura do mercado, fundada na perversidade de sua ética do lucro. Temos o dever ético de resistir a todas as formas de agressão, negação da dignidade humana. A luta de Freire é contra o capitalismo e sua perversidade intrínseca, na sua natureza antissolidária. A ética enquanto o esforço de humanização e convivência respeitosa com todos os seres, deve ser a grande orientadora de todo o processo educativo

Assim, ao se combater os motivos que causam as injustiças sociais, grande salto será dado em favor da educação para todos. Para Freire, vivenciar a ética na prática educativa é a melhor maneira de se combater o processo discriminatório e excludente.

Portanto, a posição ética do educador, da educadora possibilitará que o trabalho desenvolvido em sala de aula vise favorecer os educandos, que no caso da EJA, tem um histórico de situações criadas pelo descompromisso social que precisa, e aos poucos, estar sendo reparado.

Não há como negar que vivemos em uma sociedade desigual. Por isso, seguindo o pensamento pedagógico de Freire, precisamos buscar possibilidades de construir saídas para transformar o modelo estrutural da sociedade, causador de desigualdades, exclusões e opressões. Freire vê na educação uma das formas de combate a esse cenário. No entanto, em suas obras, este autor deixa claro que a

educação é um ato político, pois ela não é neutra e está a favor de alguns e não de todos como deveria.

No caso da Educação de Jovens e Adultos, Freire apela para a necessidade de se criar possibilidades da classe trabalhadora se reconhecer como sujeitos sociais capazes de lutarem em defesa da humanização do ser humano. O legado de Freire aponta para o diálogo e o respeito ao outro na busca de uma escola democrática comprometida com a construção da cidadania.

A exigência de um ambiente democrático, que privilegie a participação individual na coletividade, pressupõe o engajamento do docente que, sendo comprometido com uma possibilidade viável de mudança social, buscará potencializar o poder transformador que cada educando possui dentro de si e, que, por meio da conscientização, poderá dizer sua a sua palavra e construir sua própria história rompendo com o determinismo opressor.

Como vimos por Freire, cabe à formação do educador contemplar os elementos constitutivos da prática pedagógica. São exigências do ensinar, ou melhor, como diz Freire, são qualidades ou virtudes indispensáveis ao bom desempenho do profissional docente, que não podem ser ignoradas. A rigor, a formação do educador da EJA tem que coincidir com as especificidades desta modalidade educativa. Caso contrário, ela será insuficiente para garantir uma educação com qualidade.

Freire (2007, p.18) nos convoca a termos uma posição humana e exercitarmos a autorreflexão crítica para reconhecermos o educando não somente como um sujeito, mas como um indivíduo que faz parte da história, pois atua “no mundo, com o mundo e com os outros”. Por isso, a leitura de mundo do educando não pode ser desconsiderada, nem pelo Sistema Educacional nem pelo educador, mas sim, ser discutida com os próprios educandos, a fim de se associar os conteúdos das disciplinas à realidade concreta vivenciada na prática cotidiana.

Freire vê na educação uma das forças necessárias para mudar a sociedade, isto porque na visão deste autor, a educação tem o poder de promover o reconhecimento dos problemas, por meio da conscientização, para, a partir da reflexão, agir em busca de possíveis soluções. Contudo, deixa claro que a força da educação depende da capacidade dos educadores. Isto justifica a necessidade de uma formação sólida, eficiente e constante, de educadores e educadoras. O certo é

que nenhum educador passará despercebido pela vida dos educandos, ele sempre deixará marcas na vida destes, sejam elas boas ou más.

Neste sentido, vale o esforço dos educadores, sobretudo os que atuam ou pretendem atuar na EJA, de se aprofundarem nos conhecimentos e desenvolverem as qualidades sugeridas por Freire com o intuito de fazer valer o há de mais precioso no exercício educativo: seu caráter formador.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POLÍTICAS DE ESTADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Não podemos negar que nas últimas décadas, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, a Educação de Jovens e Adultos vem ganhando mais atenção tanto do Estado, em suas diferentes esferas com a criação de políticas voltadas para o ensino, quanto da sociedade, por meio da mobilização social, de debates e reflexões em torno da temática. Por exemplo:

Desde 1997, os encontros anuais da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) passaram a ter o Grupo de Trabalho de EJA visando à socialização, discussão e reflexão da produção de conhecimento em EJA na área acadêmica (CURITIBA, 2006, p. 45).

E não é somente no meio acadêmico que a Educação de Jovens e Adultos vem recebendo mais espaço. Os fóruns, congressos e trabalhos voluntários de alfabetização, entre outros, são ações relevantes que contribuem para maior abrangência da EJA, em relação à quantidade de pessoas com acesso a esta modalidade de ensino. Contudo, precisamos considerar que não basta garantir o acesso. A permanência na escola e a qualidade do ensino oferecido também são fatores imprescindíveis para a formação do indivíduo, e conseqüentemente, para a redução da desigualdade social. Não que a educação seja a única responsável pela busca da igualdade social. Sabemos que existem outros fatores sociais que contribuem para as disparidades existentes na sociedade. Mas, também acreditamos que não há justiça social sem educação. “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 31).

Neste sentido, é importante reconhecer o valor da EJA e dos profissionais responsáveis por, em suas práticas pedagógicas, buscarem efetivar as políticas destinadas a essa modalidade de ensino. Desta forma, fica evidente que a formação do educador pode ser considerada um fator de extrema relevância, pois ela pode representar o diferencial que possibilitará o possível sucesso das políticas educacionais.

Em se tratando de Educação de Jovens e Adultos, o próprio Ministério da Educação reconhece que esta modalidade de ensino possui especificidades próprias, e por isso, os cursos de formação de professores precisam prepara-los

para exercerem sua prática pedagógica de forma adequada diante das características do público da EJA.

Este mote nos inquieta e nos conduz a lançarmos algumas considerações a respeito da formação desse profissional do ensino. Assim, o presente capítulo busca situar o leitor sobre os assuntos pertinentes às políticas educacionais da EJA. Para isso, utilizamos documentos oficiais, de nível internacional (conferências), nacional e municipal, como forma de subsidiar as análises a respeito das políticas de formação do educador da EJA, ao mesmo tempo em que verificamos como esses documentos dispõem as políticas educacionais instituídas para a Educação de Jovens e Adultos.

Quanto às conferências internacionais, destacamo-las pelo fato do Brasil ser signatário das mesmas e ter o dever de cumprir os acordos internacionais nelas estabelecidos, uma vez que essas conferências interferem diretamente na elaboração de políticas educacionais da EJA.

Em seguida, analisamos a lei maior da educação, LDB 9.394/96, tendo em vista que é a referida lei que estabelece as diretrizes para todos os níveis e modalidades educacionais e se sobrepõe às demais leis do campo educacional. Logo após, apresentamos as políticas, concernentes a Educação de Jovens e Adultos, que fazem parte do Projeto de Lei nº 8.035/2010, referente ao Plano Nacional de Educação, por este possuir metas que deverão ser cumpridas por todas as secretarias de educação.

Já no que tange à formação do educador, fundamentamos nossas análises nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, porque esta é a formação mínima exigida para ingressar no quadro do magistério da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. E, para atuar na Educação de Jovens e Adultos do Município, é necessário que o educador esteja vinculado ao quadro de docentes da referida Rede de Ensino. Ou seja, não há concurso para o profissional da EJA em Curitiba, o educador atua mediante contrato firmado com a Secretaria Municipal de Educação. Assim, acreditamos ser de fundamental importância analisar o referido documento, tendo em vista que as instituições que ofertam a formação de professores utilizam as referidas diretrizes para orientarem suas matrizes curriculares.

Por fim, abordamos algumas políticas de Estado que consideramos essenciais para traçarmos uma análise interpretativa a respeito da EJA. Focalizamos alguns dispositivos curriculares voltados diretamente para a Educação de Jovens e

Adultos como: as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Propostas Curriculares para os 1º e 2º segmentos da EJA, pois esses documentos reconhecem que a EJA possui peculiaridades próprias e enfatizam a necessidade de formação apropriada para o educador.

3.1 CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS: DEBATES QUE INFLUENCIAM AS POLÍTICAS DE ESTADO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Buscando colocar a EJA no patamar de igualdade com as demais modalidades da educação básica, respeitadas as suas especificidades, tem crescido o movimento que envolve sociedade, entidades governamentais e não governamentais ligadas às causas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, bem como no mundo. Pois, o analfabetismo e a baixa escolaridade são problemas que ainda afetam um grande quantitativo populacional se tornando um assunto preocupante, uma vez que o analfabetismo se situa na contramão dos grandes avanços científicos e tecnológicos. Essas discussões, tanto em nível regional, quanto nacional ou internacional, UNESCO, por exemplo, buscam chamar atenção para o referido tema apontando as dificuldades enfrentadas e os desafios para a superação do analfabetismo. Assim, são estabelecidas metas que deveriam ser cumpridas por todos os signatários para que as ações realizadas concretizassem o objetivo de oferecer educação para todos os indivíduos, sem qualquer distinção.

Por isso, ao realizarmos uma retrospectiva histórica da Educação de Jovens e Adultos percebemos que o debate em torno do analfabetismo não é um evento tão recente bem como não tem fronteiras. Desde a primeira metade do século passado, diversos países se mobilizaram com o objetivo de elaborar um documento que possibilitasse a discussão e reflexão em torno da problemática e que, posteriormente, contribuísse para a criação de políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. A primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA ocorreu em 1949, em Elsinore, na Dinamarca e contou com a participação de 27 países. Nesta Conferência recomendou-se que os conteúdos trabalhados em sala de aula estivessem em consonância com as especificidades e funcionalidades da EJA.

A segunda CONFINTEA aconteceu em 1960, em Montreal, no Canadá com aproximadamente 200 participantes, dentre eles representantes de 50 países. Destacamos que o principal resultado desta conferência foi:

À consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos que contemplava um debate sobre o contexto do aumento populacional, de novas tecnologias, da industrialização, dos desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial, onde os países mais abastados devessem cooperar com os menos desenvolvidos (CONFINTEA VI, 2008)⁶.

Nesta ocasião, foi discutido a relevância de os países em desenvolvimento receberem ajuda dos países mais desenvolvidos, visando melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Já a terceira CONFINTEA reuniu cerca de 400 participantes, entre Estados-membros, organizações pertencentes às Nações Unidas – ONU e organizações internacionais. Nesta Conferência realizada em 1972, em Tóquio, no Japão constatou-se que a educação possui um conceito mais amplo, e, por isso, os sistemas de ensino deveriam ampliar esse conceito e englobar as categorias de ensino escolar e extraescolar, visando possibilitar educação integral de educandos de todas as idades.

Sugerindo o compromisso de todos os Estados-membros oferecerem educação de qualidade e assim cumprirem o direito de todos terem educação, a IV CONFINTEA ocorrida na capital da França, em 1985, contou com a presença de cerca de 800 participantes, sendo mais de 100 representantes de Estados-membros. Neste evento, o direito de aprender foi destacado como o maior desafio para a humanidade. Além disso, houve o reconhecimento de que os educandos precisam ter acesso aos diversos recursos educacionais que os possibilitem ser protagonistas e escritores da sua própria história.

Assim, dando prosseguimento às políticas das Nações Unidas para a Educação de Jovens e Adultos, por meio de Conferências internacionais, a UNESCO promoveu em 1997, em Hamburgo na Alemanha, a V CONFINTEA que representa um marco importante para a Educação de Jovens e Adultos, principalmente para o Brasil. Pois, nesta Conferência foi criado o Decênio da

⁶ Blog da VI CONFINTEA. Disponível em: <<http://confinteavibrasil.blogspot.com.br/2008/06/historico-das-confinteas.html>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

Alfabetização, em homenagem ao educador Paulo Freire. Ireland; Di Pierro (2008, p.23) destacam que:

Entre os temas abordados com prioridade pela Agenda para o Futuro, aprovada na Conferência, consta a garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica, concebidas como ferramentas para a democratização do acesso à cultura, aos meios de comunicação e às novas tecnologias da informação.

Por ser signatário da Declaração de Hamburgo para a Educação de Adultos, o governo brasileiro, juntamente com a sociedade, tem o compromisso de desenvolver ações que viabilizem o cumprimento das intenções previstas nesse documento.

A V CONFINTEA contou com a representação de 170 países e, dessa Conferência resultaram dois documentos de grande relevância, por abordarem o direito à “educação ao longo vida”, são eles: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro. Esses documentos enfatizam a importância da participação efetiva de todos os indivíduos para que a humanidade possa se desenvolver e enfrentar os desafios do futuro. Desta forma, a Educação de Jovens e Adultos torna-se mais que um direito: é elemento fundamental para garantir o pleno exercício da cidadania, a todas as pessoas que tiveram esse direito negado. Neste sentido:

É essencial que as abordagens referentes à educação de adultos estejam baseadas no patrimônio cultural comum, nos valores e nas experiências anteriores de cada comunidade, e que sejam implementados de modo a facilitar e a estimular o engajamento ativo e as expressões dos cidadãos nas sociedades em que vivem (CONFINTEA V, 1999).

Além disso, a educação de adultos não se limitaria apenas a alfabetização, mas também a educação continuada, haja vista, as novas demandas da sociedade e do mundo do trabalho requererem constante atualização de conhecimentos e desenvolvimento de novas habilidades. Desta forma, cabe ao poder público em parceria com a sociedade criar as condições necessárias para garantir educação de qualidade para todos os indivíduos, de modo que atenda as expectativas e supra as necessidades dos educandos.

Foi partindo desse pressuposto que a Conferência seguinte, CONFINTEA VI, ocorrida em dezembro de 2009, em Belém, no Brasil buscou reavaliar os pontos apresentados na Conferência anterior bem como os possíveis avanços alcançados na Educação de Jovens e Adultos durante esse período. A CONFINTEA VI ainda

aponta como principal desafio a implantação das sugestões apresentadas no Marco de Ação de Belém⁷ em favor da Educação de Jovens e Adultos, e ressalta:

O Brasil não apenas foi o primeiro país do hemisfério sul a sediar uma CONFINTEA, mas também, junto aos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, mobilizou milhares de pessoas em encontros estaduais, regionais e nacional para discutir o estado da arte em educação de jovens e adultos no Brasil, incorporada no documento de base apresentado à UNESCO. As orientações do Marco de Ação de Belém, que incluem várias recomendações do documento brasileiro, oferecem uma diretriz que permite ampliar o nosso referencial na busca de uma educação de jovens e adultos mais inclusiva e equitativa (CONFINTEA VI, 2010, p. 3)⁸.

A realização desta Conferência em terras brasileiras não só foi um marco, mas também a confirmação do nítido avanço dos debates, da participação da sociedade e da elaboração de políticas da Educação de Jovens e Adultos, ocorrido desde a CONFINTEA V. As resoluções saídas destas Conferências anunciam esforços que devem concretamente ser desenvolvidos no sentido de eliminar com o analfabetismo e, ao mesmo tempo, universalizar o acesso à educação. Neste sentido, o acesso, a permanência e qualidade da Educação de Jovens e Adultos deveria ser encarada como um desafio a ser superado com a maior rapidez possível.

Para isso, é fundamental vencer as barreiras impostas por limitações financeiras, falta de compromisso político, descaso de governantes, baixa qualidade do ensino, entre outros.

Visando reduzir os índices de analfabetismo, o Marco de Belém apresenta algumas obrigações assumidas pelos participantes da Conferência, dentre elas destacamos o compromisso de:

Aumentar a mobilização de recursos internos e externos e conhecimentos para realizar programas de alfabetização com maior escala, alcance, cobertura e qualidade promovendo processos integrais e de médio prazo, para garantir que as pessoas alcancem uma alfabetização sustentável;

Desenvolver uma oferta de alfabetização relevante e adaptada às necessidades dos educandos e que conduza à obtenção de conhecimentos, capacidades e competências funcionais e sustentáveis pelos participantes, empoderando-os para que continuem a aprender ao longo da vida, tendo

⁷ Documento aprovado durante a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos.

⁸ Documento disponível em <
http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2014.

seu desempenho reconhecido por meio de métodos e instrumentos de avaliação adequados;

Concentrar as ações de alfabetização nas mulheres e populações extremamente vulneráveis, incluindo povos indígenas e pessoas privadas de liberdade, com um foco geral nas populações rurais;

Planejar e implementar a educação continuada, a formação e o desenvolvimento de competências para além das habilidades básicas de alfabetização, com o apoio de um ambiente letrado enriquecido (CONFINTEA VI, 2010, p. 8).

Além das recomendações apresentadas no referido documento, os 144 Estados-membros da UNESCO reiteram o papel da educação de adultos, estabelecido desde a primeira CONFINTEA, e se comprometem a “promover, com urgência e em ritmo acelerado, a agenda da aprendizagem e da educação de adultos” (CONFINTEA VI, 2010).

Ao sugerir melhorias na qualidade de ensino da EJA, o Marco de Belém ressalta a necessidade de se “desenvolver critérios de qualidade para os currículos, materiais de aprendizagem e metodologias de ensino em programas de educação de adultos [...]” (CONFINTEA VI, 2010, p. 12). Os temas currículo, materiais pedagógicos e metodologias de ensino da Educação de Jovens e Adultos ainda são assuntos bastante complexos. E, mesmo a VI CONFINTEA, tendo demonstrado interesse em discutir a melhoria da formação dos educadores da EJA, não há indicativo de discussões, nas Conferências, a respeito da necessidade de haver uma formação voltada para o atendimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos. Contudo, apesar dos avanços, na prática, a EJA ainda não está totalmente configurada pelos sistemas de ensino e pelas instituições de formação de professores. Haja vista, a baixa carga horária de aulas e estágios destinados a EJA nas instituições de ensino superior, como também, o fato de haver vários estabelecimentos de ensino que se quer oferecem essa formação.

Ainda tratando da qualidade do ensino, no Marco de Belém foi assumido o compromisso de:

Melhorar a formação, a capacitação, as condições de emprego e a profissionalização dos educadores de adultos, por exemplo, por meio do estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior, associações de professores e organizações da sociedade civil (CONFINTEA VI, 2010, p. 13).

Esse fato deixa claro que a qualidade do ensino também está ligada à formação do docente. Não que este seja o único fator responsável pela garantia da qualidade da educação. Contudo, não podemos negar que a falta de formação ou a formação insuficiente contribuem para a pouca qualidade da Educação de Jovens e Adultos.

O Brasil é signatário de documentos que visam à ampliação do direito a educação para todos os cidadãos, e a Educação de Jovens e Adultos é um mote que está presente em diversas ações nacionais e internacionais, como: fóruns, congressos, convênios, acordos e declarações. Porém, tudo isso não é suficiente para acabar com a disparidade que permeia as ações voltadas para a EJA.

A nossa pesquisa mostrou que quando se trata de assuntos relacionados à educação leva-se muito tempo para se tomarem as medidas necessárias, um exemplo disso é o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação que está tramitando desde 2010 e somente agora (03/06/2014) foi aprovado pela Câmara dos Deputados. E, quando se trata especificamente da Educação de Jovens e Adultos, existe uma lentidão ainda maior, pois a EJA recebe tratamento secundário no meio político-educacional.

3.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CONFIGURADA NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9.394/96

Acesso à educação básica é um direito inalienável de todo o cidadão. Esse direito está expresso no Art. 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948. Contudo, para que o direito à educação possa ser exigido pelos cidadãos e garantido pelo poder público é necessário que ele seja estabelecido na legislação nacional. Assim, diante de um grande quantitativo populacional de analfabetos, e atendendo aos apelos da sociedade brasileira, a Constituição Federal de 1988⁹, no Art. 208, reconhece o direito dos jovens e adultos ao ensino fundamental e o dever do poder público oferecê-lo gratuitamente a todos os cidadãos.

Nesta perspectiva, a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, é o instrumento legal que

⁹ O Art. 208 da Constituição Federal de 1988 recebeu nova redação por meio da Emenda Parlamentar nº 14 de 1996.

delineia a educação nacional e posiciona a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino, ratificando o direito dos educandos da EJA e o dever do Estado, conforme já estabelecido no Art. 208 da atual Constituição Federal. Ainda, como dever do poder público, o Art. 4º da referida Lei institui a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”. Haddad; Di Pierro (2000, p. 121-122) afirmam que:

A nova LDB 9.394, aprovada pelo Congresso em fins de 1996, foi relatada pelo senador Darcy Ribeiro e não tomou por base o projeto que fora objeto de negociações ao longo dos oito anos de tramitação da matéria e, portanto, desprezou parcela dos acordos e consensos estabelecidos anteriormente. A seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. A única novidade dessa seção da Lei foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. A verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico.

Apesar de a atual LDB deixar de fora da redação final textos que constavam no Projeto de Lei e nortearam os debates referentes ao pensamento educacional daquele momento histórico, consideramos que a LDB nº 9.394/96 representa um marco no processo de escolarização de jovens e adultos, à medida que extingue a disparidade entre os subsistemas de ensino regular e o ensino supletivo, unificando a EJA à educação básica. Outro fato importante é a contribuição que a LDB 9.394/96 deu para a ampliação de dispositivos legais, em matéria educacional, que proporcionaram melhorias na oferta da EJA, se comparada a outras épocas.

A referida LDB possui um diferencial ao estabelecer, nas alíneas II e III do § 3º do Art. 87, que cada estado e município, e, supletivamente, a União deverão “prover cursos presenciais ou à distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados”; assim como, “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância”.

Também, determina, no Art. 38, que os cursos e exames supletivos sejam mantidos pelos sistemas de ensino e estejam em consonância com a base nacional comum do currículo, possibilitando, teoricamente, a continuidade de estudos em caráter regular.

Mas, apesar da referida Lei instituir uma seção¹⁰ para a Educação de Jovens e Adultos, essa modalidade de ensino continua sendo tratada em segundo plano pelo poder público, por meio do próprio Sistema de Educacional. O fato de a LDB 9.394/96 reconhecer a EJA como modalidade da Educação Básica não foi suficiente para garantir que esta, efetivamente, se enquadrasse em primeiro plano nas políticas educacionais, haja vista que a realidade prática denuncia esse fato, como mostram Haddad; Ximenes (2008, p. 137-138):

É verdade que a LDB não deixa de tratar da temática da educação de jovens e adultos. Porém a faz de maneira parcial e sob a ótica da reforma do Estado, priorizando a educação fundamental regular em detrimento de outros níveis e modalidades de ensino [...].

Essa disparidade no trato com a Educação de Jovens e Adultos também é perceptível quando observamos a destinação dos recursos financeiros e, principalmente, quando se trata da formação do educador da EJA. Pois, ao nos reportamos à lei maior da educação nacional, esta, não aborda de forma clara a formação do docente desta modalidade de ensino.

A análise documental revelou que, a LDB 9.394/96 não destina nenhum artigo especificamente para o profissional docente da EJA, pois trata apenas das exigências de formação mínima para o professor da educação básica. Apesar de a EJA ser uma modalidade da educação básica, a referida LDB não faz nenhuma menção quanto aos cursos de formação de professores possuírem carga horária voltada para o atendimento às peculiaridades que esta modalidade de ensino apresenta.

3.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ÂMBITO DO PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO.

Assim como a LDB, o Plano Nacional de Educação – PNE é um documento de fundamental importância para o Sistema Educacional, tendo em vista que

¹⁰ Capítulo II, seção V intitulada: Da educação de Jovens e Adultos.

estabelece um conjunto de metas que deverão ser consideradas como políticas prioritárias na área educacional em um determinado prazo, geralmente dez anos.

No caso do PNE, elaborado em 1962 pelo Conselho Federal de Educação, este, só vigorou nos anos de 1962 e 1963 devido à tomada do Estado com o golpe militar, que determinou as metas para educação brasileira durante os anos de ditadura militar.

Desde então, a educação brasileira somente voltou a discutir um Plano Educacional após a promulgação da Constituição Federal de 1988 que no Artigo 214 determina:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...] (BRASIL, 1988).

O referido Artigo ainda cita alguns objetivos que deverão ser contemplados pelo PNE, dentre eles a “erradicação do analfabetismo”. Para isso, é necessário que haja uma integração de ações entre as diferentes esferas do poder público, bem como a destinação de recursos humanos e financeiros suficientes para atender toda a demanda educacional.

O Plano Nacional de Educação foi elaborado em 1996, mesmo ano em que foi publicada a atual LDB nº 9.394, mas a Lei, nº 10.172/01, que ratifica o Plano só foi sancionada em 09 de janeiro de 2001, para vigorar de 2001 a 2010. O referido PNE tinha como objetivos prioritários “a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública [...]” (BRASIL, 2001a).

Já no alusivo à Educação de Jovens e Adultos, a Lei nº 10.172/01 aponta como uma das metas “estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo”. Propondo cumprir com esta determinação, foi criado em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado cuja proposta era alcançar todas as pessoas não alfabetizadas e assim solucionar o problema do analfabetismo no

Brasil. Vale ressaltar que, o estado do Paraná aderiu à proposta do governo Federal e lançou, em agosto de 2004, o Programa Paraná Alfabetizado.

No entanto, ao final do prazo estipulado, o IBGE, por meio do Censo Demográfico de 2010, apontou um índice de 9,6% de pessoas, de 15 anos de idade ou mais, ainda não alfabetizadas. Isso significa que, mesmo diante de determinações expressas legalmente e da criação de Programas, o analfabetismo atinge uma grande parcela da população do país que ainda não usufrui da educação como um direito do cidadão.

Isso nos leva a refletir sobre o motivo ou os motivos que contribuem para que a taxa de analfabetismo continue elevada no país, deixando, assim, um número significativo de pessoas que não atingem a cidadania. Esse fato nos remete à histórica descontinuidade que existe nas políticas educacionais.

Esta pesquisa documental revela que essas descontinuidades demonstram a falta de compromisso do poder público que não trata a educação como uma das prioridades para a formação de uma sociedade bem estruturada.

Isso é demonstrado pela demora em elaborar, sancionar e levar à operação projetos que tratam da educação, como por exemplo, o Projeto de Lei nº 8.035/2010 referente ao PNE que deveria ter sido aprovado para entrar em vigor no período de 2011/2020, mas, até o momento ainda está em tramitação¹¹. Esse Projeto contém 20 metas prioritárias para a educação, mas apenas duas delas são diretamente destinadas a Educação de Jovens e Adultos, são as metas 9 e 10 as quais preveem:

Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três vírgula cinco por cento até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional.

Oferecer, no mínimo, vinte e cinco por cento das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2011a, p. 36).

Ao analisarmos as metas traçadas para a Educação de Jovens e Adultos no novo Plano Nacional da Educação, podemos destacar a meta 9 que preconiza a redução do analfabetismo e sua total extinção até 2020. Porém, os dados estatísticos educacionais apontam muita lentidão na baixa dos índices de

¹¹ O Projeto de Lei referente ao Plano Nacional de Educação foi aprovado pela Câmara dos Deputados em 03/06/2014. Mas, até a data da defesa desta dissertação, 13/06/2014, o texto ainda aguardava sanção presidencial.

analfabetismo no Brasil. A taxa de analfabetismo no país ainda é extremamente elevada, segundo dados do Censo Demográfico de 2010 divulgados em 2011 pelo IBGE, são cerca de 12,9 milhões de pessoas, na faixa etária de 15 anos ou mais. Isso significa que para alcançar êxito no cumprimento da meta 9 e erradicar o analfabetismo até 2020 é necessário grande esforço de toda a sociedade e, principalmente, do poder público no estabelecimento de políticas destinadas a reconfiguração da EJA, sobretudo, no condizente à formação dos profissionais que atuam como educadores nessa modalidade de ensino.

No que diz respeito à formação de professores, o novo PNE proposto para 2011/2020 institui quatro metas, 15, 16, 17 e 18, que fazem alusão à formação continuada, a valorização do magistério e a formação em nível superior de todos os docentes da educação básica.

No entanto, vale ressaltar que nenhuma dessas metas destaca a necessidade e a relevância em se oferecer formação que contemple as peculiaridades da EJA. A formação desses profissionais precisa ser mais discutida e ganhar espaço na elaboração de políticas educacionais, a fim de transformar o dado histórico que aponta a EJA como uma modalidade de ensino colocada à margem do Sistema Educacional brasileiro.

3.4 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS CONFIGURADA NAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

Há muito se questiona a qualidade da educação oferecida aos estudantes brasileiros bem como a formação dos profissionais docentes. Esses questionamentos além de serem frequentemente apresentados pela mídia também são focalizados em congressos e conferências, fóruns e pesquisas acadêmicas, principalmente no que se refere à formação do professor. Porém, não se pode negar que desde a última década do século XX o Sistema Educacional brasileiro tem elaborado instrumentos legais que visam estabelecer os critérios básicos para os profissionais do magistério. Dentre eles, destacamos a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, promulgada pela Câmara Plena do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

A Resolução citada acima define “princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país” (BRASIL, 2006, p. 01).

De acordo com o Art. 5º, Parágrafos III e IV da referida Resolução, o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens do educando do Ensino Fundamental, independente de sua faixa etária, assim como, “trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo”. Porém, não especifica como se dará a formação do educador da EJA, tendo em vista que esta modalidade de ensino possui um público diferenciado, com demandas variadas e um elevado grau de expectativa, por parte dos educandos, em relação às suas aprendizagens.

Assim, como não há normativas a respeito da formação do docente da EJA, é facultado às instituições de ensino superior decidirem se irão ou não ofertar horas de efetivo trabalho acadêmico voltados para a EJA. Essa indefinição, com relação à formação do educador da EJA, justifica o fato de não se ter uma visão clara das características formativas inerentes aos educadores e educadoras da Educação de Jovens e Adultos, haja vista que:

Em se falando de formação de educadores, tudo se encaixa no mesmo molde [...]. Isso implica sérias consequências. O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação (ARROYO, 2006, p. 18).

Os documentos pesquisados apontam para a necessidade de se elaborar políticas, para a formação de educadores, com definições específicas para atender às necessidades peculiares da EJA. Isso não significa que deva haver uma formação restrita para os docentes da Educação de Jovens e Adultos, mas que esta contemple as especificidades presentes nessa modalidade de ensino.

Já no Art. 6º, a Resolução estabelece que a estrutura do curso de Pedagogia constituir-se-á de um núcleo de estudos básicos que articulará, entre outros, a “aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial”.

O Parágrafo IV do Art. 8º da Resolução em estudo ainda determina que, para completar o curso de Pedagogia o graduando deverá realizar, ao longo do curso, estágio curricular de modo a assegurá-lo experiência de exercício profissional que “ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências” na Educação de Jovens e Adultos, entre outros. Porém, os dados obtidos nesta pesquisa documental revelam que, as matrizes curriculares de algumas instituições que oferecem o curso de Pedagogia não apresentam a disciplina de estágio supervisionado na EJA. A própria Resolução do Curso de Pedagogia apresenta disparidades ao indicar o ambiente da EJA como espaço para o graduando realizar estágio curricular, mas sugere prioridade, para o exercício do estágio curricular, em ambientes escolares onde são ofertadas a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, conforme descrito na alínea “a” do parágrafo citado acima.

Diante do exposto, percebemos que as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia não aborda de forma clara e específica a formação de educadores para a EJA.

Isso significa que as políticas para a Educação de Jovens e Adultos ainda não estão bem definidas. De acordo com Arroyo (2006, p. 18), “Essas políticas precisam ser construídas, e será preciso muita iniciativa e capacidade criativa para o fazermos”. [...] além de “muito diálogo, muita lucidez e, sobretudo, muita coragem dos cursos de Pedagogia para que se possa construir esse perfil”. Este autor acredita que, a dinâmica para a construção do perfil dos educadores da EJA deverá partir de diálogos intensos entre os vários projetos de EJA e a formação de professores desta modalidade de ensino. Já a função dos representantes do poder público, seria muito mais voltada à criação de condições e articulação dessa dinâmica do que na direção da mesma.

Arroyo (2006, p. 20), também sugere que no currículo de formação de educadores e educadoras da EJA sejam considerados os aspectos históricos que fazem parte da pluralidade desses profissionais cuja função vai além do ato de ensinar a ler e escrever.

Os requisitos fundamentais para a formação de docentes da EJA há muito tempo vem sendo debatidos por estudiosos em educação popular e pesquisadores da área educacional. No entanto, o presente estudo destaca a relevância da concepção pedagógica de Paulo Freire o qual fornece, por meio de suas obras, sugestões de como formar educadores comprometidos com a formação específica

para atuar na EJA. O exemplo deixado por meio de sua atuação na educação de adultos demonstra habilidades fundamentais para o educador exercer com eficácia o papel de mediador entre o conhecimento e o educando, de modo que este possa desenvolver algo que vá além da aprendizagem formal escolar. Que o educando desenvolva a consciência crítica e possa construir sua própria história, conforme ressalta Paulo Freire (2011a).

3.5 RECOMENDAÇÕES DOS DISPOSITIVOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para ser capaz de escrever sua história a partir das convicções de sua própria consciência, Freire indica que o educando precisa ter liberdade. Liberdade para dialogar e expressar seus conhecimentos, seus sentimentos, suas opiniões. “[...] O diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significações enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 2011a, p. 109).

Neste sentido, segundo Paulo Freire, a EJA se coloca como instrumento que contribuirá para o educando superar a situação opressora, que o manipula, e passe a usufruir sua cidadania. Neste caso, os conteúdos programáticos da educação precisam ser repletos de significados, de acordo com Freire (2011a, p. 116), é fundamental que os conteúdos programáticos da EJA sejam uma “devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada”. Ou seja, o desejável é que o currículo da EJA considere o perfil dos educandos desta modalidade de ensino, seus anseios, dúvidas, expectativas, esperanças, desesperanças e objetivos.

Para atender essa perspectiva, e por ser uma modalidade da educação básica inserida nas etapas do ensino fundamental e médio, cabe a Educação de Jovens e Adultos, além se pautar nos princípios apresentados na LDB 9.394/96, observar o que está disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais destas mesmas etapas, pois, esses documentos servem para orientar a oferta e a estruturação de seus cursos. Além disso, também há as Propostas Curriculares para o 1º e 2º segmentos do ensino fundamental que visam contribuir para melhorar a qualidade dos trabalhos desenvolvidos na Educação de Jovens e Adultos.

Então, abordamos as indicações realizadas nos referidos documentos, bem como as menções feitas em relação à formação dos docentes desta modalidade de ensino.

3.5.1 Proposta Curricular para o 1º e 2º Segmentos da EJA

Além dos documentos apresentados anteriormente, a EJA possui duas Propostas Curriculares, uma para o 1º e outra para o 2º segmento ou fase, ambas elaboradas na década de 1990. Apesar dos entraves, este período pode ser considerado de grande relevância para a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que a EJA foi posta em evidência e, a partir daí, foram elaborados alguns dispositivos legais visando contribuir para melhoria da qualidade do ensino. Primeiramente, após vários debates, foi elaborada a proposta Curricular para o 1º segmento da EJA com o objetivo de oferecer subsídios norteadores para a elaboração de programas voltados a Educação de Jovens e Adultos, bem como ao trabalho desenvolvido pelos educadores. Também propunha servir de base para a ampliação de discussões em torno da questão curricular, fomentar a divulgação de propostas alternativas, incentivar iniciativas de formação de educadores e o abastecimento de materiais didáticos (BRASIL, 2001b, p. 9). O referido documento ainda apresenta o seguinte destaque:

A iniciativa de elaborar esta proposta curricular surgiu no âmbito de Ação Educativa, organização não-governamental que atua na área de educação e juventude, combinando atividades de pesquisa, assessoria e informação. Para realizar esse trabalho, Ação Educativa constituiu uma equipe com experiência na educação de jovens e adultos e na formação de educadores. Contou também com o apoio de várias pessoas e instituições que acompanharam o processo de diferentes maneiras (BRASIL, 2001b, p. 7).

Em junho de 1995 foi concluída uma versão preliminar da Proposta Curricular a qual foi submetida à apreciação de um grupo de educadores envolvidos em diferentes programas de Educação de Jovens e Adultos, ligados à sociedade civil. Após ser examinado, o documento recebeu críticas e sugestões que contribuíram para o aperfeiçoamento da redação desta Proposta Curricular, que durante o segundo semestre de 1995 recebeu o apoio da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação – MEC, a qual possibilitou nova apreciação da Proposta Curricular, dessa vez por educadores envolvidos em programas de jovens e adultos, no âmbito governamental, e especialistas em Educação de Jovens

e Adultos. No primeiro semestre de 1996 o MEC manifestou a intenção de coeditar e distribuir a referida Proposta Curricular, após a apreciação da versão preliminar pelos membros da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos.

Mas, o entendimento da equipe responsável pela elaboração desta Proposta Curricular é de que não basta apenas a criação e distribuição deste material, pois para se alcançar as metas sugeridas é necessário que haja empenho dos poderes públicos em apoiar iniciativas que visem o desenvolvimento de ações que promovam a efetividade das conquistas legais já alcançadas (BRASIL, 2001b, p. 9).

As orientações apresentadas na Proposta Curricular são destinadas à alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos e referem-se às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Não se trata da prescrição de uma receita pronta para ser seguida pelos educadores da EJA, mas sim, do fornecimento de contribuições para que estes desenvolvam planos de trabalho que atendam as necessidades, expectativas e objetivos dos programas da EJA.

A Proposta Curricular está dividida em capítulos que abordam o histórico da EJA no Brasil, destacando soluções e problemas originados nessas práticas; a exposição de fundamentos que subsidiaram a formulação dos objetivos da referida Proposta; os conteúdos a serem trabalhados com indicações metodológicas e aportes teóricos sobre o ensino e a aprendizagem dos mesmos e encerra com sugestões acerca do planejamento e dos critérios de avaliação. E, para os educadores que desejarem se aprofundar em assuntos específicos citados na Proposta Curricular, são disponibilizadas notas com indicações bibliográficas em todos os capítulos.

Contudo, algumas limitações foram assinaladas na versão preliminar e que a versão final não conseguiu superar. Uma delas está relacionada a não abrangência desta Proposta Curricular para as séries finais do ensino fundamental, e a outra se refere à falta de orientações específicas para as áreas do conhecimento de arte e educação física. Além disso, outro aspecto destacado pela equipe de elaboração diz respeito à pouca ênfase concedida a educação para o trabalho, já que este assunto é de fundamental importância quando se trata de ensino fundamental destinado a jovens e adultos. Essas limitações foram apontadas, pela própria equipe que elaborou a Proposta Curricular, com o intuito de demonstrar o reconhecimento da necessidade de se revê-las posteriormente em outras iniciativas do gênero.

Reconhecer que o segundo segmento do ensino fundamental também carecia de documentos que orientassem o trabalho desenvolvido pelos educadores abriu caminho para a construção de uma Proposta Curricular que contemplasse tal segmento. Assim:

A Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação organizou esta Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos - EJA (correspondente à etapa de 5ª a 8ª série), com a finalidade de subsidiar o processo de reorientação curricular nas secretarias estaduais e municipais, bem como nas instituições e escolas que atendem ao público de EJA (BRASIL, 2002, p.7).

A Proposta Curricular para o 2º Segmento do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos foi organizada em três volumes. No primeiro volume são apresentados temas que servirão para subsidiar análises e discussões coletivas de professores a fim de proporcionar maior compreensão acerca do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos. Este volume, apresenta os “principais aspectos que dão suporte legal à educação de jovens e adultos”, além de situar os professores que atuam nessa modalidade de ensino, por meio da apresentação da trajetória histórica da EJA. O segundo volume (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia) “tematiza questões importantes para a constituição de uma proposta curricular”, e “são retomadas as concepções de Paulo Freire sobre a dimensão sociopolítica e cultural da educação de jovens e adultos”. O volume três (Matemática, Ciências Naturais, Artes e Educação Física), assim como o volume dois, “apresentam orientações específicas para cada área e abordam também questões da sociedade brasileira, como economia e política, ética, meio ambiente, orientação sexual, [...] e outros temas relevantes” (BRASIL, 2002, p.7).

Como vimos, ao longo dos anos, mais especificamente, a partir da segunda metade da década de 1990 a Educação de Jovens e Adultos vem conquistando espaços relevantes no cenário das políticas educacionais.

Até o ano de 1996 a Educação de Jovens e Adultos não era parte integrante do sistema regular de ensino. Ou seja, não fazia parte da educação básica e, por isso, seu desenvolvimento dava por meio de programas e projetos voltados à alfabetização de adultos, ação esta que ocorria de acordo com o processo político vivenciado. Mas, a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito a todos os cidadãos, independente da faixa etária, concedida por meio da Constituição Federal

de 1988 e do reconhecimento da EJA como modalidade da educação básica, pela LDB 9.394/96, fez com que o Ministério da Educação percebesse a necessidade de a EJA possuir um documento de âmbito nacional que servisse de orientação para as ações pedagógicas desenvolvidas na referida modalidade de ensino, como veremos na sequência.

3.5.2 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos

Após estudos realizados pelo colegiado da Câmara de Educação Básica – CEB, que por meio de audiências públicas passou a se reunir e ouvir os “representantes dos órgãos normativos e executivos dos sistemas [...], várias entidades educacionais e associações científicas e profissionais da sociedade civil”, foi elaborado, pela própria CEB, o Parecer nº 11, aprovado em 10/05/2000, que teve como relator o Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Este Parecer serviu para definir a redação da Resolução nº 01 de 05 de julho de 2000, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais deverão ser:

Obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação (BRASIL, 2000b, p. 1).

A referida Resolução ainda estabelece que os componentes curriculares da EJA, dispostos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais, considerem o perfil e a faixa etária dos educandos e se pautem em um modelo pedagógico próprio que assegure os seguintes princípios:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar 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 tempos nos quais as práticas pedagógicas

asseguem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000b, p. 1-2).

Isso significa que, de acordo com Resolução nº 1/2000, a EJA possui funções próprias cujo objetivo é de reparar a “dívida social” que a sociedade brasileira tem com os indivíduos que, de diferentes maneiras, foram privados de usufruírem um bem social o qual tem direito. Além disso, é função da EJA promover oportunidades para as pessoas utilizarem a educação como a chave que abrirá a porta de acesso para saberes diversificados, exigidos para satisfazer as necessidades da vida contemporânea. Por fim, cabe a EJA proporcionar atualização dos conhecimentos promovendo educação continuada, haja vista que o indivíduo tem capacidade para aprender durante toda a vida.

Já no que tange a formação de educadores para a EJA, cabe ressaltar que o Art. 17 da Resolução nº 1/2000 estabelece que a formação dos educadores e educadoras da EJA seja apoiada em:

I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (BRASIL, 2000b, p. 3).

De acordo com o exposto, é importante que essas orientações sejam seguidas pelas instituições de formação de professores, de modo que os egressos dos referidos cursos e dos cursos de capacitação em serviço sejam habilitados a atender as especificidades da EJA, e tenham seu perfil profissional forjado dentro de uma perspectiva emancipatória.

4 CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NO PARANÁ

A educação destinada a aqueles que não tiveram acesso à escola ou não conseguiram concluir sua escolarização em idade apropriada passou por várias modificações dependendo do contexto histórico, político e socioeconômico vivenciado no país.

Assim, com o objetivo de compreender e contextualizar as políticas de Estado para a Educação de Jovens e Adultos, o presente capítulo aborda os aspectos históricos da EJA no Brasil e no Paraná.

A razão pela qual abordaremos fatos históricos referentes à Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Paraná se justifica por inferirmos que as políticas educacionais de Estado não são ações isoladas, visto que elas têm uma história que varia de acordo com o contexto econômico, político e sociocultural, que precisa ser lembrada para entendermos melhor as políticas, concernentes a EJA, implantadas no Município de Curitiba. Desta forma, pretendemos oferecer elementos que ajudem na compreensão e reflexão de assuntos pertinentes a EJA, que são de extrema relevância para a concretização das finalidades da educação, que é a formação do indivíduo em seus diversos aspectos.

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos tem oscilado entre avanços e retrocessos e, a leitura deste capítulo possibilitará percebermos como o poder público e a sociedade tem enfrentado o analfabetismo no Brasil e quais ações foram realizadas, ao longo dos anos, com o objetivo de superá-lo. Não se trata de um dossiê completo do histórico da EJA, e sim da apresentação de recortes do caminho percorrido por esta, que atualmente é uma modalidade de ensino da educação básica, que ainda se encontra em processo de configuração.

A trajetória histórica da EJA no Brasil é marcada por tentativas de inserção, no ambiente escolar, de indivíduos marginalizados pela sociedade, bem como pelo Sistema Educacional, que desde a colonização tem centralizado o saber nas mãos de poucos, em detrimento da maioria da população. A lógica da hierarquia do saber, que sempre esteve atrelada ao poder econômico do indivíduo, é refletida no fracasso escolar da população menos favorecida que compõe a demanda da EJA. Assim, foram criados diversos ordenamentos legais, programas e projetos cujo objetivo, expresso no documento, era possibilitar a educação para “todos”. Porém, o

fator universalidade educacional não se concretizava porque esbarrava em várias limitações, tais como o mau gerenciamento dos recursos públicos e a grande evasão escolar, dentre outros, gerando um contingente populacional sem escolarização.

Considerando os fatores citados, partimos do pressuposto de que é preciso conhecer a história da EJA em uma amplitude maior, neste caso em nível nacional e estadual, para entendermos melhor os fatos que aconteceram e contribuíram para a atual configuração da Educação de Jovens e Adultos no Município de Curitiba.

4.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL (1824 – 2012).

O clima político existente no ano de 1824, data da primeira Constituição do Brasil, era um misto de conservadorismo do *status quo* com as mudanças provocadas pelo liberalismo vigente na Inglaterra, na França e, principalmente nos Estados Unidos.

É relevante destacar que a Constituição Imperial de 1824, no parágrafo 32 do Artigo 179, tornava possível a instrução primária gratuita a todos os cidadãos. No entanto, não se tratava de gratuidade com universalidade, tendo em vista que nesse período eram considerados cidadãos apenas os livres ou libertos e, a escola só admitia o ingresso de pessoas do sexo masculino. Para os negros, indígenas e pessoas do sexo feminino não era permitida a oferta de educação primária. Isto é, a mesma lei que garantia a instrução primária restringia o acesso à grande parcela da população brasileira, fato que possibilitava o ingresso à escola tão somente aos indivíduos do sexo masculino, filhos da classe dominante.

Isso significa que a instrução primária mesmo sendo um direito garantido na Lei maior do país de 1824, na prática, esse direito não foi cumprido efetivamente, pois:

Pouco ou quase nada foi realizado neste sentido durante todo o período imperial, mas essa inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas Constituições brasileiras posteriores. O direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal (HADDAD; DI PIERRO, 2000, 109).

Assim, a redação da Constituição Imperial de 1824 explicitava a educação como objeto destinado apenas a uma parcela abastada da sociedade brasileira.

Além disso, não havia políticas educacionais voltadas para atender a população menos favorecida da qual se desejava apenas a força de trabalho, uma vez que:

Num país pouco povoado, agrícola, esparso e escravocrata, a educação escolar não era prioridade política e nem objeto de uma expansão sistemática. Se isto vale para a educação escolar das crianças, quanto mais para adolescentes, jovens e adultos. A educação escolar era apanágio de destinatários saídos das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas à política e ao trabalho intelectual. Para escravos, indígenas e caboclos - assim se pensava e praticava - além do duro trabalho, bastaria a doutrina aprendida na oralidade e a obediência na violência física ou simbólica. O acesso à leitura e à escrita eram tidos como desnecessários e inúteis para tais segmentos sociais (BRASIL, 2000a, p. 13).¹²

Desta forma, é notório que a educação escolar, que ainda vivenciava as consequências geradas pela expulsão dos Jesuítas, não era tida, pelo Estado, como prioridade e nem percebida como fator necessário para as camadas menos favorecidas da sociedade, já que a mão de obra para o trabalho agrícola não requeria o conhecimento de saberes sistematizados pela escola. Assim, o descaso do Estado para com a educação da população contribuía para aumentar cada vez mais a quantidade de pessoas analfabetas no país.

A primeira legislação específica da instrução primária do Brasil pós-colonial, a Lei Geral de 1827, ratifica a gratuidade e demonstra preocupação com a formação dos professores. No entanto, esta preocupação se concretizou somente dez anos após, em 1837, com a criação de um curso de formação de professores na província do Rio de Janeiro, Escola Normal de Niterói (PAIVA, 1987).

As reformas da instrução pública que se seguiram depois, particularmente a Reforma Couto Ferraz, por meio do Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, apesar de demonstrarem interesse em abrir escolas normais, em particular na Corte, pouco abordam a respeito da formação do professor para o ensino primário.

A partir do Artigo III do referido Decreto, foi criado o Regimento Interno para as Escolas Públicas de Instrução Primária que estabelecia as normas para o funcionamento das escolas e explicitava quais seriam os deveres dos professores. Contudo, não especificava quais seriam as exigências a respeito da formação dos professores que atuariam no nível de ensino primário.

¹² BRASIL 2000a – se refere ao Parecer nº 11, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica em 10 de maio de 2000.

Ainda no período Imperial, o Regulamento de 1854 estabelecia a criação de escolas noturnas para adultos, mas tais determinações não foram cumpridas e as referidas escolas só foram criadas, efetivamente, em várias Províncias por volta da década de 1860, sendo a primeira criada em 1867, pela Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional – SAIN. Esta entidade previa um eventual desenvolvimento industrial que resultaria na necessidade de mão de obra qualificada.

Mesmo sendo propedêutica, a primeira escola noturna visava o ingresso de alunos na Escola Industrial, pois tinha como objetivo alfabetizar e formar aqueles que serviriam de mão de obra para a indústria nascente, razão pela qual não se preocupava com a formação humanística dos jovens e adultos que a frequentava.

De acordo com Paiva (1987, p. 167-168) “a partir de então as escolas noturnas se multiplicaram na maioria das províncias do Império” e, entre 1870 e 1880, foram criadas classes de ensino noturno em todas as Províncias. Algumas escolas foram criadas por iniciativa particular e outras pela administração da própria Província, que recebeu, por meio do Ato Adicional de 1834, a responsabilidade pela educação básica, ato este que se convencionou denominar de “descentralização” na medida em que atribuía a responsabilidade pelo ensino primário aos municípios, o Secundário às Províncias, e o Superior ao Poder Central. Contudo, muitas dessas escolas foram fechadas devido à baixa frequência ressurgindo anos depois, estimuladas pela reforma eleitoral de 1882 (mais conhecida como Lei Saraiva).

Mas, pouco tempo antes de terminar o período Imperial e iniciar o período Republicano, Leôncio de Carvalho apresentou um projeto de reforma da instrução pública o qual foi transformado no Decreto Nº 7.247 de 19/04/1879. Este Decreto “previa a criação de cursos para analfabetos livres ou libertos do sexo masculino [...]”, e “[...] auxílio a entidades privadas que criassem tais cursos”, mas, essa reforma foi sem efetividade, (BRASIL, 2000a, p. 13). Este Decreto preconizava a criação de cursos de alfabetização de adultos, com duas horas diárias de duração nos cursos diurnos e três horas nos cursos noturnos.

No entanto, ficam nítidos os avanços e retrocessos presentes na Educação de Jovens e Adultos; pois, à medida que a legislação expressava a preocupação do Estado com as pessoas que não tiveram oportunidade de frequentar a escola em idade apropriada, também restringia o acesso à alfabetização aos livres e aos libertos, fato este que, a exemplo da Constituição do Império de 1824, tornava a instrução primária elitista.

Foi a partir de 1882 que a escolarização se tornou sinônimo de “ascensão social”, após a implantação da Lei Saraiva que proibiu o voto ao analfabeto, permitindo o alistamento somente a eleitores e candidatos que soubessem ler e escrever. Desta forma, os analfabetos, que compunham a maioria da população, foram “pressionados” a ingressarem nas escolas para adultos, a fim de garantirem os direitos políticos, de votar e ser votado.

Para Paiva (1987, p.168) “começava-se a difundir-se a ideia de que a educação concorria para o progresso; além disso, a eleição direta com restrição ao voto do analfabeto provocara a valorização daqueles que dominavam as técnicas da leitura e da escrita”. A autora ainda salienta que nem mesmo esses fatores foram capazes de promover uma expansão significativa do ensino destinado aos adultos, e que o baixo crescimento permaneceu, tanto na última década do Império, como em toda a Primeira República.

A República pretendia apagar as marcas do atraso nacional, mas a primeira Constituição Republicana proclamada em 1891 apresenta o seguinte:

Retira de seu texto a referência à gratuidade da instrução (existente na Constituição Imperial), ao mesmo tempo que condiciona o exercício do voto à alfabetização (art.70, § 2º). Este condicionamento era explicado como uma forma de mobilizar os analfabetos a buscarem, por sua vontade, os cursos de primeiras letras (BRASIL, 2000a, p.14).

Com a retirada do texto constitucional que fazia referência à gratuidade da instrução primária para adultos, percebe-se que houve um “retrocesso na educação popular brasileira”. Pois, o indivíduo era tido como o principal responsável pelo sucesso ou fracasso da sua própria ascensão. Desta forma, a Lei desconsiderava a desigualdade social existente no país, assim como o fato de que a maioria das pessoas iletradas fazia parte da classe menos favorecida da sociedade que, a partir desta determinação legal, não teriam condições de custear suas despesas para frequentar a escola. Frente a essa situação, no início da República, foram propostos cursos de instrução primária por iniciativas autônomas de grupos e associações sem fins lucrativos, mas com finalidades claramente definidas. O Parecer nº 11/2000 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos destaca:

No início da República, seguindo uma tradição vinda do final do Império, cursos noturnos de “instrução primária” eram propostos por associações civis que poderiam oferecê-los em estabelecimentos públicos desde que

pagassem as contas de gás¹³. (Cf. Decreto n. 13 de 13.1.1890 do Ministério do Interior). Eram iniciativas autônomas de grupos, clubes e associações que almejavam, de um lado, recrutar futuros eleitores e de outro atender demandas específicas. A tradição de movimentos sociais organizados, através de associações sem fins lucrativos, dava sinais de preenchimento de objetivos próprios através de alternativas institucionais, dada a ausência sistemática dos poderes públicos neste assunto (BRASIL, 2000a, p. 15).

Diante do exposto, é possível perceber que mesmo com o início da República, o tema educação de adultos continuou tendo seus entraves, e somente a partir da década de 1930 é que a Educação de Jovens e Adultos assumiu uma importância um pouco maior. Para Paiva (1987), isso aconteceu, principalmente, com a primeira proposta de desvinculação da educação elementar da educação de adultos contida no Convênio Estatístico de 1931 o qual inclui a categoria de “ensino supletivo”.

Nas duas primeiras décadas do século XX ocorreram reformas no ensino no Brasil, como a Reforma Epiácio Pessoa – (Decreto nº. 3.890, de 01 de janeiro de 1901)¹⁴, que institui, no Artigo 26, cargos vitalícios para os lentes, substitutos e professores dos estabelecimentos de ensino abrangidos pelo referido Decreto; a Reforma Rivadávia Corrêa – (Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911)¹⁵, que emite a Lei Orgânica e estabelece a liberdade e a desoficialização do ensino; e a Reforma Carlos Maximiliano – (Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915)¹⁶ que tinha como principal objetivo corrigir as “distorções” do decreto anterior. Essas reformas não tratam da instrução primária, nem da formação dos professores para esse nível de ensino. Assim, é possível concluir que a educação das massas populares não estava na pauta do Governo Federal, que se deteve em elaborar reformas apenas para os ensinos secundário e superior.

¹³ O gás aqui mencionado refere-se ao combustível utilizado na iluminação, haja vista que nesse período não havia iluminação elétrica no Brasil.

¹⁴ Decreto nº. 3.890, de 01 de janeiro de 1901, “Approva o Codigo dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario , dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores” [sic].

¹⁵ Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911, “Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica” [sic].

¹⁶ Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915 “Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica” [sic].

No entanto, a Reforma João Alves – (Decreto nº 16.782/A, de 13 de janeiro de 1925)¹⁷, mais conhecida como Lei Rocha Vaz, trata da regulamentação para melhorias nos ensinos primário, secundário e superior e determina a corresponsabilidade da União e dos estados sobre o ensino primário. No seu Artigo 27, o referido Decreto preconiza que “poderão ser criadas escolas noturnas para adultos”. Essas escolas tinham como meta preparar mão de obra para o trabalho nas indústrias, em um período histórico em que ocorrem os processos de urbanização e de industrialização. Assim, o operário teria a oportunidade de trabalhar durante o dia e estudar à noite, seja alfabetizando-se, seja cursando o ensino regular primário e/ou secundário.

Outro fato relevante ocorreu em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova o qual contribuiu para o estabelecimento do sentido fundamental da política educacional brasileira. De acordo com Romanelli (1998, p. 146-147), o Manifesto era um documento dos educadores destinado ao governo e à nação, fundamentando as reivindicações de mudança em prol de uma educação escolar pública, igualitária, obrigatória, laica e gratuita. Esse documento também apelava ao governo para que a educação fosse tratada como “direito biológico do ser humano” e atendesse aos interesses dos cidadãos sem distinção de classe.

Nessa época, Anísio Teixeira, entre outros, organiza cursos noturnos para adultos visando atender os interesses dos alunos, mas devido às pressões políticas do governo Getúlio Vargas, é perseguido e esses cursos são interrompidos. Contudo, a educação de adultos foi referendada no Art. 150 da Constituição Federal de 1934 a qual estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação e, apontou pela primeira vez, como sendo de responsabilidade da União a educação de adultos, ou seja, dispunha o ensino primário extensivo aos adultos. Cabe ressaltar que, nesse período, a substituição de importações promovia a industrialização a qual exigia um mínimo de instrução escolar, sendo então, o analfabetismo visto como um mal para o país e, o analfabeto, como um ser incompetente e incapaz.

Mesmo assim, o problema do analfabetismo e da educação de adultos concentrava atenções na política educacional do Estado Novo e na regulamentação

¹⁷ Decreto nº 16.782/A, de 13 de janeiro de 1925, “Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providencias” [sic].

do Fundo Nacional do Ensino Primário – FNEP –, pois “através dos seus recursos, o fundo deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110-111). A educação de adultos foi contemplada com 25% dos recursos do referido Fundo, os quais deveriam ser utilizados num plano geral de Ensino Supletivo.

Além disso, na década de 1940 a educação de adultos ganha destaque no cenário nacional, pois ocorreram significativas iniciativas políticas e pedagógicas devido ao elevado índice de analfabetismo no país, com repercussão internacional. Cunha (1999, p. 10), destaca que nesse período histórico, houve um processo gradativo de valorização da leitura e da escrita decorrente da necessidade de execução de técnicas de produção industrial. Isto é, a crescente necessidade de preparar mão de obra qualificada e alfabetizada para um novo modelo de produção, agrícola para industrial, que se instaurara no país em 1946, com a instalação do Estado Nacional Desenvolvimentista. Esse novo modelo de produção gerou uma grande concentração populacional nos centros urbanos, causando o êxodo rural. Nesse momento, houve pressão por melhores condições de vida, o que repercutia numa maior atenção com relação ao ensino primário.

Ainda, na década de 1940, foi criado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, atualmente denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, que em 1945 apelou às autoridades de ensino no país para organização de “campanhas em prol da educação de adolescentes e adultos analfabetos” (PAIVA, 1987, p. 189). Esse apelo tinha como argumento os altos índices de analfabetismo registrados pelo censo de 1940 o qual indicava que 56% da população, na faixa etária de 15 anos ou mais, eram analfabetas.

Atendendo ao apelo, foi instituída a Campanha Nacional de Educação de Adultos – CEAA, de 1947 a 1954, voltada, predominantemente, ao meio rural como forma de conter a migração rural-urbana. Este programa colocava em prática a orientação ruralista defendida por Vargas. Mas, Paiva (1987, p. 176-177) afirma que inicialmente a orientação ruralista da CEAA parecia estar mais preocupada com o

equilíbrio eleitoral no interior¹⁸ do que com o combate ao êxodo rural. Isto fica evidente por meio da pouca ênfase na adequação do ensino às condições de vida do meio rural, visto que “os materiais didáticos e a orientação metodológica da Campanha era uniforme para todo o país”. Entretanto, após ter sido influenciada pelo Seminário Interamericano, a campanha elabora nova programação na qual predomina a metodologia do desenvolvimento comunitário para ser desenvolvida na zona rural.

Dirigida nos primeiros anos pelo professor Lourenço Filho, esta campanha propunha a alfabetização em três meses e, posteriormente, as séries primárias em dois períodos de sete meses – planos de ação extensiva – e, na sequência, a capacitação profissional e desenvolvimento comunitário – planos de ação em profundidade – (BRASIL, 2001b, p. 20). Essa Campanha marcou presença no meio rural e urbano, possuindo diversos objetivos, mas com diretrizes comuns. Paiva (1987) aponta a criação da CEAA como parte da regulamentação do FNEP que tinha como objetivo atender as sugestões da UNESCO no que se refere à educação popular. Para a autora, no campo interno, a campanha:

Acenava com a possibilidade de preparar mão de obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de se constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo (PAIVA, 1987, p. 178).

Desta forma, a partir da segunda metade da década de 1940, a educação de adultos começa a definir sua característica por meio de campanhas em massa em prol da alfabetização de adultos. Além da CEAA, diversas campanhas foram criadas nessa época, como a 1ª Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos em 1950, nível federal; a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER e, a 2ª Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA, em 1958. No entanto, em 1963 essas campanhas foram extintas, devido ao elevado número de críticas que foram feitas a elas, em diversos aspectos. Assim:

No final da década de 50, as críticas à Campanha de Educação de Adultos dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras quanto à sua orientação pedagógica. Denunciava-se o caráter superficial do aprendizado que se efetivava no curto período da alfabetização, a

¹⁸ Cabe ressaltar que o meio rural concentrava uma grande quantidade de pessoas analfabetas e só poderia exercer o direito político de votar e serem votadas as pessoas alfabetizadas.

inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do país. Todas essas críticas convergiram para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, cuja referência principal foi o educador pernambucano Paulo Freire (BRASIL, 2001b, p. 22).

Ainda, na década de 1950 o governo Juscelino Kubitschek pretendia acelerar o desenvolvimento do país, propondo o lema 50 anos em 5, e para isso, a erradicação ou redução do analfabetismo era essencial.

Cabe ressaltar, um evento que marcou a história da Educação de Jovens e Adultos no país, foi o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, realizado na cidade do Rio de Janeiro. O referido Congresso contou com a presença do educador Paulo Freire, como relator do estado de Pernambuco, abordando o problema do analfabetismo no Brasil ao discutir o tema “A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”, (SOARES; FÁVERO, 2009, p. 16), no qual defendia uma educação emancipadora.

Para Haddad; Di Pierro (2000, p. 112), “até então, o adulto não escolarizado era percebido como um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção esta que reforçava o preconceito contra o analfabeto”. Também, destaca a relevância do referido Congresso que já apontava a necessidade de se redefinir as características da educação de adultos, que até então possuía organização semelhante a da educação de crianças.

Neste sentido, a prática educativa de Paulo Freire¹⁹ ganha destaque por perpassar os aspectos pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem, o qual possibilitava ao educando refletir sobre o contexto social e se conscientizar do poder que cada indivíduo tem de transformar sua própria história. “A pedagogia de Paulo Freire, inspirou os principais programas de alfabetização e educação popular no início dos anos 60”, (BRASIL, 2001b, p. 22), o que desencadeou uma grande

¹⁹ “As primeiras experiências de Paulo Freire, com a educação de adultos, datam da década de 50, no nordeste brasileiro, aplicando o método que leva o seu nome, passando pelo Chile na década de 60 e auxiliando a reconstrução post-colonial de novos sistemas educacionais em diversos países da África, na década de 70. Voltando ao Brasil, depois de 16 anos de exílio, envolveu-se, na década de 80, na construção democrática da escola pública popular na América Latina. A última grande experimentação prática de suas idéias [sic] deu-se no início da década de 90 em São Paulo (Brasil), onde ele foi Secretário de Educação, promovendo a formação crítica do professor, a educação de adultos, a reestruturação curricular e a interdisciplinaridade” [sic]. GADOTTI, Moacir. **Teorias, método e experiências freireanas**. Disponível em: < <http://www.forumeja.org.br/node/590>>. Acesso em: 05 jul 2013.

mobilização, por parte da sociedade civil, União Nacional dos Estudantes – UNE e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, criando o Movimento de Educação de Base – MEB em torno das reformas de base da educação.

Vale ressaltar que, no início de 1964, o governo foi pressionado por diversos grupos de educadores o que culminou com a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização o qual “previa a disseminação por todo Brasil de programas de alfabetização orientados pela proposta pedagógica de Paulo Freire” (BRASIL, 2001b, p.23). Esse plano foi extinto após três meses da criação com a queda do presidente João Goulart, fato que marcou o fim do período democrático, e o início da Ditadura Militar no país.

Por disseminar ideias democráticas libertadoras objetivando o desenvolvimento da consciência crítica, Paulo Freire foi impedido pelos militares de continuar suas atividades educacionais no Brasil, pois sua proposta conscientizadora passou a ser vista como ameaça à “ordem instalada” razão pela qual ele foi exilado. Contudo, seu exílio teve grande significado pedagógico, já que proporcionou a ele uma visão ainda melhor de seu país de origem. Como educador, continuou trabalhando na educação de adultos no Chile e, posteriormente, em países africanos (BRASIL, 2001b, p. 27).

Paiva (1987, p. 252), afirma que “esse educador constitui uma proposta de mudança radical na educação e objetivos de ensino, partindo da compreensão de que o aluno não apenas sabe da realidade em que vive, mas também participa de sua transformação”. Além da dimensão social e política, as ideias pedagógicas de Paulo Freire possuíam um componente ético que reconhecia a importância dos educandos, valorizando o conhecimento que estes tinham a respeito de sua cultura. Nesse sentido, criticava a educação chamada “bancária”, que considerava o analfabeto uma espécie de gaveta vazia onde o educador deveria depositar seus conhecimentos.

Essa nova visão, defendida por Paulo Freire, a respeito do analfabetismo fez surgir uma nova proposta pedagógica. Cunha (1999, p. 11-12) esclarece que a partir desse novo entendimento, o analfabetismo passa de causa para efeito, isto é, o analfabetismo passa a ser visto não como causa da pobreza, mas como efeito de uma estrutura social desigual. Por meio do pensamento pedagógico e do trabalho de Paulo Freire com a educação popular, especialmente, com a educação de adultos,

este, foi reconhecido nacionalmente devido à suas ideias chamadas de pedagogia da libertação ou pedagogia dos oprimidos.

A partir de 1964 com a instalação da Ditadura Militar, “o governo só permitia a realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores”, (BRASIL, 2001b, p. 26). Mesmo assim, em 1965 surge no Recife, a Ação Básica Cristã – Cruzada ABC, sob a direção de evangélicos norte-americanos, com professores voluntários, lutando contra o analfabetismo. A cruzada sempre deixou claro que não guardava qualquer aspecto confessional, ou seja, não fazia qualquer discriminação religiosa nem permitia qualquer proselitismo religioso por meio das atividades educativas, (PAIVA, 1987, p. 269). Até que em 1967, o governo assumiu o controle do programa de alfabetização de adultos, criando o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, regulamentado pela Lei 5.379 de 15/12/1967 e implantado em 1970 em todo território nacional, cujo objetivo era erradicar o analfabetismo, no prazo máximo de 10 (dez) anos e favorecer a educação continuada de jovens e adultos.

Cabe ressaltar, que apesar de empregar vários procedimentos semelhantes aos utilizados no Método Paulo Freire, o MOBRAL era divergente do referido Método, principalmente, no que concerne ao seu grande diferencial que é a ideologia de formar cidadãos críticos, politizados e conscientes. Além disso, o Método Paulo Freire elaborava seu plano de trabalho fundamentado na realidade do educando. Já o MOBRAL, desconsiderava as características regionais padronizando os materiais utilizados em todo território nacional.

O MOBRAL possuía grande volume de recursos e era uma organização autônoma, em relação ao Ministério da Educação, sendo a execução das atividades de responsabilidade das comissões municipais criadas para esse fim. Já a orientação, a supervisão pedagógica e a produção de materiais didáticos eram centralizadas (BRASIL, 2001b, p. 26).

No MOBRAL, os responsáveis pela alfabetização eram pessoas que não possuíam vínculo empregatício com o Programa, e para tal não precisavam possuir formação no magistério. Portanto, era necessário que esses alfabetizadores conseguissem pessoas para formarem as turmas, visto que os mesmos recebiam uma gratificação por aluno que frequentasse as aulas durante um determinado período. Só depois das turmas formadas era que o alfabetizador participava dos treinamentos. Essa baixa qualificação do alfabetizador não permitiu que o programa

alcançasse seus objetivos, tornando-se, talvez, o maior problema do PAF- Programa de Alfabetização Funcional.

Dando continuidade às políticas educacionais para jovens e adultos e, objetivando escolarizar um grande número de pessoas, capacitando-as para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente, o ensino supletivo foi contemplado pela Lei nº 5.692/71, sendo oferecido em todo país. Neste período o Brasil passava por um processo de modernização, por isso o ensino supletivo passou a ser visto como proposta de modelo de educação futurista, compatível com a modernização socioeconômica observada no país na década de 1970. Para Beisiegel (1998, p. 236), os Centros de Estudos Supletivos se constituíram num projeto de cunho amplo e ambicioso organizado pelo Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação e Cultura.

Visando desenvolver uma educação que se adequasse às características da demanda que estava fora da escolarização regular, a Lei nº 5.692/71 estabelece, nos Art. 24 e 25, as seguintes finalidades para o ensino supletivo:

Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria;

Proporcionar mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte;

O ensino supletivo abrangerá, 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).

Mesmo após a vigência da lei 5.692/71, o MOBREAL continuava a ser ofertado em todo o território nacional. Mas, desacreditado nos meios políticos e educacionais, por não haver atingido seus objetivos iniciais de superar o analfabetismo, em 1985 o MOBREAL foi extinto, pois:

Estigmatizado como modelo de educação domesticadora e de baixa qualidade, o MOBREAL já não encontrava no contexto inaugural da Nova República condições políticas de acionar com eficácia os mecanismos de preservação institucional que utilizara no período precedente, motivo pelo qual foi substituído ainda em 1985 pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120).

Beisiegel (1998 p. 235) enfatiza que Fundação EDUCAR tinha como finalidade promover a realização de programas de alfabetização para pessoas que não tiveram acesso à escola, e os que dela foram excluídos.

Já as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná (2006, p.19) destacam o apoio técnico e financeiro que a Fundação EDUCAR prestou a algumas iniciativas de Educação de Jovens e Adultos dirigidas por prefeituras municipais e instituições da sociedade civil. E ressalta que, em 1986, o Ministério da Educação constituiu uma comissão que foi incumbida de formular as Diretrizes Político-pedagógicas da Fundação EDUCAR a qual sugeria a criação de uma política nacional de Educação de Jovens e Adultos, fazia recomendações referentes ao financiamento e reivindicava a oferta de ensino gratuito e de qualidade aos jovens e adultos, na rede pública.

Assim, já subordinada à Secretaria de 1º e 2º graus do Ministério da Educação – MEC, era de responsabilidade da própria Fundação Educar “promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades” desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos, nas séries iniciais do 1º grau (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 120).

No início dos anos de 1990 (governo Fernando Collor de Mello –1990/1992), a educação de adultos começou a perder espaço nas ações governamentais tendo a Fundação EDUCAR sido extinta, em 1990, cuja extinção deixou um vazio em termos de políticas para a Educação de Jovens e Adultos. A extinção da referida Fundação fez parte de uma série de ações do governo Collor que pretendia “enxugar” a máquina administrativa, promovendo cortes de subsídios estatais, controle da inflação e confisco de recursos financeiros do setor privado. Segundo Haddad; Di Pierro (2000, p. 121):

Nesse mesmo pacote de medidas foi suprimido o mecanismo que facultava às pessoas jurídicas direcionar voluntariamente 2% do valor do imposto de renda devido às atividades de alfabetização de adultos, recursos esses que conformavam o fundo que nas duas décadas anteriores financiara o MOBRAL e a Fundação Educar. A extinção da Educar surpreendeu órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições conveniadas que a partir daquele momento tiveram que arcar sozinhas com a responsabilidade pelas atividades educativas anteriormente mantidas por convênios com a Fundação.

Para suprir as necessidades educacionais deixadas pela extinção da Fundação EDUCAR, o governo Collor prometeu colocar em ação o Programa

Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, que, salvo algumas ações isoladas, nem chegou a ser implantado devido aos novos rumos tomados pela política educacional, com o processo de “impeachment” (BEISIEGEL, 1998, p. 240).

Beisiegel (1998), também enfatiza a declaração do então Ministro da Educação, José Goldemberg, o qual afirmava em seus pronunciamentos que a prioridade do Ministério da Educação era erradicar o analfabetismo nos primeiros anos do ensino regular e não em alfabetizar os adultos. Para o referido Ministro o analfabetismo de adultos não é o problema de um país, mas sim, o analfabetismo das crianças e, era neste público que o governo deveria investir seus esforços.

A União foi se afastando e transferindo a responsabilidade dos Programas de Alfabetização e Pós-Alfabetização de Jovens e Adultos para os estados (responsáveis pelas matrículas do segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio) e para os municípios (responsáveis pelas matrículas nas séries iniciais do ensino fundamental).

Entretanto, visando melhorar a qualidade de ensino no país, foi lançado no governo Fernando Henrique Cardoso, o programa “Acorda Brasil, está na hora da escola” tendo como objetivo estimular parcerias entre o poder público e a sociedade civil. No entanto, precisamos estar atentos, pois, para Di Pierro (2006, p.27):

As parcerias comportam certa ambiguidade: enquanto transferem a responsabilidade pela garantia de direitos universais para a sociedade civil (que não tem condições para responder a essa demanda com a amplitude necessária), também canalizam a contribuição da sociedade organizada para a universalização da alfabetização e democratização da educação de jovens e adultos, ampliando os canais de controle social sobre as ações governamentais. No Brasil, a difusão da estratégia de parceria nem sempre garantiu maior participação social na gestão das políticas governamentais.

Também, na gestão do referido governo, a Educação de Jovens e Adultos sofre alguns vetos presidenciais, inclusive, quando da aprovação da Emenda Constitucional nº 14, em 12 de setembro de 1996, que suprimiu o Artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988. Esse Artigo fixava o prazo de dez anos como compromisso do governo universalizar o ensino fundamental. Além disso, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do magistério – FUNDEF, regulamentado pela Lei nº 9.424/96, também não contemplou a EJA com recursos financeiros. Pois, as matrículas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos não eram computadas para efeito de cálculos do referido fundo, (PARANÁ, 2006, p, 21), e mais uma vez:

A educação de jovens e adultos ocupou um lugar marginal na reforma da educação brasileira empreendida na segunda metade da década de noventa, pois os condicionamentos do ajuste econômico levaram o governo a adotar uma estratégia de focalização de recursos em favor da educação fundamental de crianças e adolescentes. Não se pode atribuir isso à falta de um marco jurídico adequado, pois as leis e normas vigentes – Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei do Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos – asseguram o direito público subjetivo à educação, independentemente de idade, e concedem a necessária flexibilidade para organizar o ensino de acordo com as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. O problema não está nas leis, mas na política educacional (DI PIERRO, 2006, p. 24).

Mesmo diante desse contexto, em 1996 foi lançado o Programa de Alfabetização Solidária – PAS, coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária, organismo vinculado à Casa Civil da Presidência da República. Haddad; Di Pierro (2000, p. 124) esclarecem que:

O PAS consiste num programa de alfabetização inicial com apenas cinco meses de duração, destinado prioritariamente ao público juvenil e aos municípios e periferias urbanas em que se encontram os índices mais elevados de analfabetismo do país.

Esse Programa tinha como objetivo reduzir os altos índices de analfabetismo nas regiões Norte e Nordeste, que apresentavam índices superiores à média nacional. Posteriormente, o PAS também alcançou municípios das regiões Centro-Oeste e Sudeste. As atividades de alfabetização realizadas por meio do PAS eram coordenadas por instituições de ensino superior, públicas e privadas, que eram também responsáveis pelo acompanhamento e capacitação dos alfabetizadores e coordenadores pedagógicos locais (DI PIERRO, 2003, p. 21).

Logo após, em 1998, também foi lançado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, cujo objetivo inicial era alfabetizar os trabalhadores rurais situados nas áreas de assentamento. E mais:

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) guarda a singularidade de ser um programa do governo federal gestado fora da arena governamental: uma articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi capaz de introduzir uma proposta de política pública de educação de jovens e adultos no meio rural no âmbito das ações governamentais da reforma agrária. Coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), o Programa foi delineado em 1997 e operacionalizado a partir de 1998, envolvendo a parceria entre o governo federal (responsável pelo financiamento), universidades (responsáveis pela formação dos educadores) e sindicatos ou movimentos

sociais do campo (responsáveis pela mobilização dos educandos e educadores), (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 124-125).

Considerando a amplitude e diversidade social, territorial e cultural, o PRONERA busca elevar o nível de escolarização formal dos trabalhadores rurais a fim de capacitar esses trabalhadores a se apropriarem dos avanços científicos e tecnológicos para transformar o campo e promover o desenvolvimento sustentável. O PRONERA não se limita à educação básica (alfabetização, ensinos fundamental e médio), esse Programa também oferece cursos de graduação e especialização destinados às atividades do campo.

Além dos Programas já mencionados, Di Pierro (2003, p. 22), ressalta que em 2001 foi criado o Programa de Apoio a estados e municípios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos, conhecido como Recomeço. Este Programa tinha como objetivo apoiar, por meio de recursos financeiros, 14 estados das regiões norte e nordeste e 389 municípios de microrregiões com índice de desenvolvimento humano – IDH inferior a 0,5.

Além disso, após a realização de fóruns e conferências ocorridas na década de 1990 a respeito da EJA, foram amadurecidas discussões que resultaram na publicação da Resolução nº 01/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB.

Essas transformações contribuíram para a definição de metas anunciadas pelo Ministério da Educação – MEC em que a alfabetização de jovens e adultos, segundo Di Pierro (2003, p. 27), seria prioridade no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tendo como objetivo erradicar o analfabetismo durante o seu mandato presidencial.

Ainda, segundo a autora, para cumprir essa meta, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo – SEEA que lançou o Programa Brasil Alfabetizado – PBA, com a finalidade de promover a Educação de Jovens e Adultos em “ritmo mais acelerado que o estabelecido no Plano Nacional de Alfabetização”. Por meio do Programa Brasil Alfabetizado, caberia ao MEC o repasse de recursos financeiros aos órgãos públicos estaduais e municipais, organizações filantrópicas e instituições de ensino superior que desenvolvessem ações de alfabetização para jovens e adultos e promovessem a formação de

alfabetizadores. De acordo com o Manual Operacional do Programa Brasil Alfabetizado:

O Programa Brasil Alfabetizado tem o objetivo de contribuir para a universalização do ensino fundamental, promovendo apoio a ações de alfabetização de jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos realizadas por estados, Distrito Federal e municípios que façam sua adesão ao Programa. Esse apoio se materializa por meio da transferência de recursos financeiros, em caráter suplementar, aos entes que aderirem ao Programa para desenvolver as ações de alfabetização e do pagamento de bolsas-benefício a voluntários que atuem como alfabetizadores, tradutores-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e coordenadores de turmas de alfabetização em atividade no âmbito do Programa (BRASIL, 2012a, p. 1)²⁰.

De acordo com as orientações do MEC, cabe às entidades participantes do Programa Brasil Alfabetizado realizar a formação dos alfabetizadores, coordenadores e tradutores intérpretes de LIBRAS. Essa formação poderá ser feita diretamente ou por meio de instituições formadora. O Programa prevê carga horária mínima de 40 horas para a formação do alfabetizador, ressaltando que essa formação deverá ocorrer antes do início das atividades de alfabetização dos educandos. Posteriormente, o educador terá que cumprir carga horária mínima de duas horas semanais ou 4 horas/aula quinzenais a título de formação continuada presencial e coletiva. Também é exigido que o alfabetizador voluntário de turma seja, preferencialmente, professor das redes públicas de ensino.

Já no que tange ao tempo de duração dos cursos de alfabetização e a carga horária destes, o Programa Brasil Alfabetizado institui:

6 (seis) meses de duração com, no mínimo, 240 (duzentas e quarenta) horas/aula;

7 (sete) meses de duração com, no mínimo, 280 (duzentas e oitenta) horas/aula;

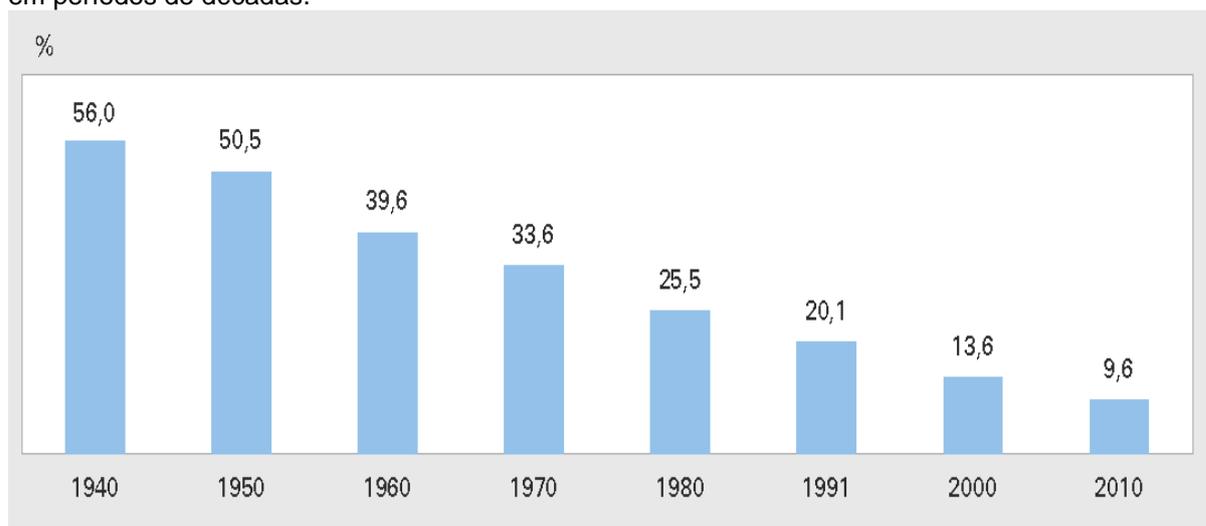
Ou 8 (oito) meses de duração com, no mínimo, 320 (trezentas e vinte) horas/aula.

Os cursos de alfabetização que apresentem duração e carga horária diferente dos estabelecidos neste Artigo, deverão ser submetidos à aprovação da SECADI/MEC (por meio de ofício) (BRASIL, 2011b, p.15).

²⁰ Citação extraída da Resolução CD/FNDE nº 44 de 05 de setembro de 2012. Anexo I – Manual Operacional do Programa Brasil Alfabetizado.

O Programa Brasil Alfabetizado recebeu a adesão de estados e municípios contribuindo para a diminuição do analfabetismo no país. O resultado dessa união de esforços tem sido percebido nos dados estatísticos que apontam redução nos índices de analfabetismo, contudo a quantidade de pessoas analfabetas ainda é bastante elevada no país, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 1-Taxa de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos de idade ou mais. Dados apresentados em períodos de décadas.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Entretanto, inferimos que, mesmo a passos lentos, a EJA conseguiu avançar a partir da atual Constituição Federal, pois, com a promulgação da Carta Magna de 1988 outros documentos e políticas, vinculadas a área educacional, foram elaborados visando fornecer subsídios que promovam maior acessibilidade dos jovens e dos adultos nas escolas. Portanto, agora cabe refletirmos sobre a qualidade do ensino oferecido aos educandos da EJA, visto que, historicamente, essa modalidade de ensino tem recebido um tratamento aquém da sua relevância social.

Além do Programa Brasil Alfabetizado, destacamos o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005 e regido pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. Este Programa é oferecido nas seguintes modalidades:

- I – Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo;
- II – Projovem Urbano;
- III – Projovem Campo – Saberes da Terra; e
- IV – Projovem Trabalhador.

Quadro 1- Principais características do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem.

Modalidade	Características
Projovem Adolescente –	Serviço Socioeducativo – destina-se aos jovens de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos. Visa atender a adolescentes componentes de família beneficiária do Programa Bolsa Família - PBF; egressos de medida socioeducativa de internação; de medida de proteção e egressos ou vinculados a programas de combate ao abuso e à exploração sexual.
Projovem Urbano	“Tem como objetivo elevar a escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental, à qualificação profissional e ao desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso”. Esta modalidade visa atender a jovens com idade entre 18 (dezoito) e 29 (vinte e nove) anos. O critério é que os candidatos saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental.
Projovem Campo – Saberes da Terra	O objetivo deste Programa é: “elevar a escolaridade dos jovens da agricultura familiar, integrando a qualificação social e formação profissional [...]”. Assim como, incentivar a conclusão do ensino fundamental e promover a formação integral do jovem, na modalidade educação de jovens e adultos.
Projovem Trabalhador	A finalidade deste Programa é: “preparar o jovem para o mercado de trabalho e ocupações alternativas geradoras de renda, por meio da qualificação social e profissional e do estímulo à sua inserção”. Esta modalidade “atenderá a jovens com idade entre 18 (dezoito) e 29 (vinte e nove) anos, em situação de desemprego e que sejam membros de famílias com renda mensal per capita de até 1 (um) salário-mínimo [...]”.

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos da Lei nº 11.692 (BRASIL,2008).

A Lei nº 11. 692/08 institui, no Art. 6º, a concessão de auxílio financeiro mensal, no valor de R\$ 100,00 (cem reais) aos beneficiários do Projovem, nas modalidades II, III e IV, durante os meses de duração do curso. Para tal, é necessário que o jovem tenha frequência mínima de 75% nas atividades presenciais, conforme estabelecido no Programa.

Outra política educacional do Governo Lula que, assim como o Programa Brasil Alfabetizado e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, se mantêm até a atualidade é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, institucionalizado inicialmente pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005 e, posteriormente, substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de junho de 2006.

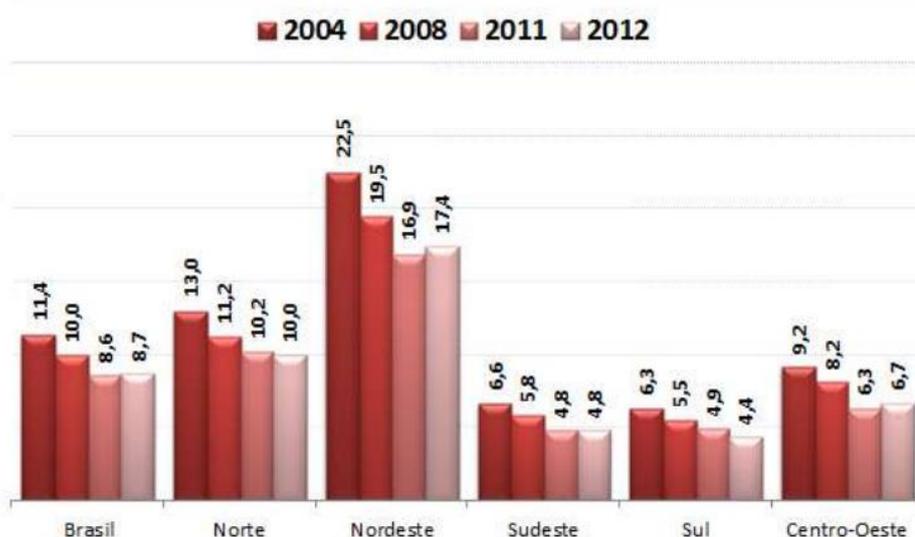
De acordo com as Diretrizes estabelecidas pelo Decreto nº 5.840/06, os cursos do PROEJA poderão ser articulados tanto ao ensino fundamental quanto ao ensino médio. No ensino fundamental, o Programa se propõe a oferecer cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, e no ensino médio, educação profissional técnica. Em ambos os casos, tem como objetivo oferecer oportunidade de estudos visando à qualificação profissional e a elevação do nível de escolaridade da população.

O referido Decreto também institui que os cursos deverão ser estruturados considerando as necessidades da demanda, objetivando contribuir para o fortalecimento socioeconômico e cultural do local onde o candidato esteja inserido.

O Programa prevê que a certificação tenha validade nacional e possa ser concedida a qualquer tempo, desde que o aluno demonstre bom aproveitamento, atingindo os objetivos do nível de ensino, por meio de avaliação e reconhecimento por parte da respectiva instituição de ensino.

Mesmo com a oferta de diversos Programas, em nível nacional, a redução do analfabetismo ainda é considerada pequena, conforme o gráfico abaixo, pois diante do volume de investimentos que os referidos Programas se propõem a realizar, esperava-se que a diminuição do analfabetismo acontecesse em um volume maior.

Gráfico 2 - Taxa de analfabetismo (%) nacional e por regiões – pessoas com 15 anos ou mais.



Brasil	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012
	11,4	11,1	10,4	10,1	10,0	9,7	8,6	8,7

Fonte: IBGE – PNAD referente ao ano de 2012.

Contudo, as taxas de analfabetismo apresentam tendência de queda. Porém, no ano de 2012 não manteve tal tendência. As informações acima apontam para uma ligação direta entre os índices educacionais e os índices socioeconômicos da população brasileira. Pois, as regiões com menores índices de desenvolvimento socioeconômico são as que apresentam maiores taxas de analfabetismo.

Considerando os dados apresentados e a amplitude territorial brasileira, concluímos que a Educação de Jovens e Adultos ainda necessita alcançar uma grande parcela da população do país. Para isso, é essencial o reconhecimento da relevância da EJA de modo que esta receba mais espaço nas políticas educacionais.

4.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PARANÁ

A garantia de acesso à educação como direito estabelecido na Constituição Federal de 1988 contribuiu para fortalecer os debates a respeito dos diversos elementos que envolvem a qualidade do ensino oferecido na Educação de Jovens e Adultos. Todavia, a formação do educador da EJA ainda tem sido reiteradamente esquecida na elaboração de políticas educacionais do Estado para esta modalidade de ensino.

Contudo, em se tratando da educação de adultos no Paraná, a discussão em torno desse assunto já ocorre desde o período provincial, conforme dados da “Coletânea da Educação Paranaense no Período de 1854 a 1889”²¹. Esta Coletânea cita a Lei nº 330, de 12 de abril de 1872, na qual o presidente da Província – Venancio José de Oliveira Lisboa – decretou e sancionou a Lei autorizando a criação de aulas noturnas para adultos nas cidades da Província, conforme Artigo 1º da referida Lei, com exceção da cidade de Paranaguá em que as aulas noturnas seriam regidas por um professor de uma das cadeiras, sendo a mesma suprimida. De acordo com a transcrição da referida Lei, feita na obra acima referenciada, (MIGUEL; MARTIN, 2004, p. 209), os Artigos 3º e 4º estabeleciam:

²¹ A Coletânea da Educação Paranaense no Período de 1854 a 1889 faz parte da Coleção Documentos da Educação Brasileira. Organizadoras: Maria Elisabeth Blanck Miguel e Sonia Dorotea Martin. Esta Coletânea faz parte do acervo de dados eletrônicos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B63FC74E5-BFDC-45D5-88C3-23FBCAEC2C98%7D_Paran%C3%A1.pdf>.

Nas demais cidades servirão os professores das aulas primárias que quiserem prestar-se, vencendo mais a gratificação de seis mil réis, ou outras pessoas com vencimento de prof.^o de 1^o classe. A despesa com este serviço será feita pelas sobras da verba – instrução pública.

Contudo, assim como aconteceu em nível nacional, a educação de adultos no Paraná só começou a ganhar algum destaque a partir do Decreto nº 3.029 de 09 de janeiro de 1881 (Lei Saraiva). Este Decreto estabelecia que a partir de setembro de 1882 em diante, só poderia realizar o alistamento eleitoral o cidadão que se enquadrasse nas normas eleitorais e soubesse ler e escrever.

Segundo Wachowicz (1984, p. 223-225), em 1882 foram criadas, no Paraná, 15 escolas noturnas para educação de adultos. No referido ano as escolas noturnas contaram com a frequência de 361 alunos, em toda Província. Haja vista, que nesse período histórico, devido às características de produção da economia, ainda não predominava a compreensão a respeito da necessidade de instrução escolar. Esse fato fica evidente no relatório de 1883 que destaca a redução na frequência das escolas noturnas. Wachowicz (1984, p. 226), relata que mesmo apresentado dificuldades, as aulas noturnas se mantiveram, e em 1921 um relatório faz referência ao aumento das matrículas em todos os tipos de escolas, inclusive nas que ofereciam aulas noturnas para trabalhadores.

Quanto às condições de instalação das escolas noturnas, a autora enfatiza que a maioria delas era mantida pelos respectivos municípios. Mas, em alguns casos, diante da precariedade, os professores se dispunham para ministrar as aulas de forma voluntária, e em outros casos os professores que trabalhavam na escola pública durante o dia, no ensino regular, se ofereciam para lecionar gratuitamente nas escolas noturnas. Contudo, ainda no período Imperial foi criado, nos municípios, um fundo escolar com objetivo de difundir a instrução entre os adultos.

A rigor, as aulas noturnas seriam destinadas à educação de adultos. Segundo Wachowicz (1984, p. 224):

Quando novas disposições do governo exigem o cumprimento de cinco horas diárias para as escolas públicas da Província, muitos pais reclamam que não podem subtrair os filhos ao trabalho durante tanto tempo, e solicitam matrículas aos moços e adultos, negando-se a frequência aos menores.

Portanto, esse panorama da educação de adultos no Paraná começou a se transformar a partir da Primeira República quando o desenvolvimento da sociedade

passa da base agrícola para a base comércio-industrial, com o desenvolvimento do mate²². Assim, o analfabetismo passou a ser percebido como um problema, pois a leitura e a escrita se tornaram elementos essenciais para a inserção do indivíduo na nova conjuntura socioeconômica que se instalava no estado.

Os documentos pesquisados demonstram que, no Paraná, foram realizadas diversas tentativas visando enfrentar o desafio da falta de escolarização vivenciada por grande parte da população jovem e adulta do estado. No entanto, podemos considerar que a partir da contemplação do ensino supletivo na Lei 5.692/71 a Educação de Jovens e Adultos ganhou mais espaço nos ambientes educacionais institucionalizados. Pois, se percebia a necessidade de escolarização para preparação de mão de obra qualificada para atender às necessidades do mercado de trabalho, de acordo com os critérios do tecnicismo. Ainda, segundo a referida Lei, o ensino supletivo tinha como proposta a prerrogativa de flexibilidade dos horários para os alunos, assim como atendimento individualizado ajustando-se às peculiaridades e finalidades do educando.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná, na década de 1980 o estado do Paraná oferecia ensino supletivo seriado. Além disso, visando descentralizar o atendimento nas mais variadas regiões do estado, também foram criados os Centros de Estudos Supletivos – CES, atualmente denominados Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBEJAs, os Núcleos Avançados de Ensino Supletivo – NAES e Termos de Cooperação técnica – TCT. Os TCTs se referem a convênios firmados entre a Secretaria de Estado da Educação e entidades públicas e privadas interessadas em escolarizar os funcionários do seu quadro pessoal (PARANÁ, 2006, p.20)

De acordo com as referidas Diretrizes Curriculares, durante a década de 1990, as exigências em torno de maior escolarização e de melhor qualificação da mão de obra dos trabalhadores elevaram a procura nos Centros de Estudos Supletivos, tendo como consequência a ampliação na quantidade de professores e a criação de novos Centros. Ainda nessa década, a Educação de Jovens e Adultos do Paraná, começou a desenvolver os projetos de escolarização dos educandos em privação de liberdade, nas unidades socioeducativas e nas penitenciárias (PARANÁ, 2006, 20).

²² E exportação do café a partir de 1940.

As Diretrizes Curriculares da EJA do Paraná (2006, p. 21), ressaltam que a legislação causou uma situação “antipedagógica”, pois contribuiu para elevar a procura pelo ensino supletivo em detrimento do ensino regular. Isso se deu devido à redução da idade mínima de 15 e 18 anos para certificação, por meio de exames supletivos para a conclusão do Ensino Fundamental e Médio, que era de 18 e 21 anos, respectivamente. Outro motivo que intensificou ainda mais a migração dos alunos, menores de 18 anos, do ensino regular para a Educação de Jovens e Adultos foi a Resolução nº 2.618, de 01 de janeiro de 2001, assinada pelo Governador do Paraná, Jaime Lerner, substituindo a oferta de Ensino Fundamental regular noturno pela EJA. Desta forma, os alunos que frequentavam as aulas no referido período não tinham outra opção a não ser se matricularem na Educação de Jovens e Adultos.

Já em 1999, os diversos segmentos da EJA no Brasil constituíram Fóruns estaduais concretizando um relevante movimento que culminou com a realização de Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos – ENEJAs. De acordo com as Diretrizes Curriculares da EJA do Paraná:

No Paraná, também se fez a defesa da educação de jovens e adultos como política pública, sobretudo com a criação, em fevereiro de 2002, do Fórum Paranaense de EJA. Tal instância tornou mais forte a articulação das instituições governamentais, não-governamentais, empresariais, acadêmicas e movimentos sociais, em reuniões plenárias regionais e nos encontros Paranaenses de EJA (Epejas) (PARANÁ, 2006, p.22).

A análise dos documentos pesquisados indica que, os movimentos ocorridos em nível internacional, nacional e paranaense têm o objetivo de caracterizar as vivências e propostas acerca da EJA. Além disso, buscam analisar as políticas de Educação de Jovens e Adultos e promover iniciativas para ampliar o direito à educação pública gratuita e melhorar a qualidade do ensino para todos os indivíduos que por motivos, quase sempre, alheios à sua vontade não conseguiram ingressar ou concluir seus estudos em idade apropriada.

Além de participar de encontros e fóruns que discutem melhorias para a EJA, o estado do Paraná também aderiu ao Programa Brasil Alfabetizado, o qual se denomina Paraná Alfabetizado. Este Programa é coordenado pela Secretaria de Estado da Educação e se configura em “uma parceria entre o Governo do Estado do Paraná e o Ministério da Educação, Programa Brasil Alfabetizado, prefeituras

municipais, demais organizações governamentais e sociedade civil [...]”, (PARANÁ, 2013)²³.

O referido Programa apresenta como meta superar o analfabetismo garantindo a educação para todos, por entender a educação como um direito e como um instrumento para o exercício da cidadania.

Assim, o Programa Paraná Alfabetizado visa à alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais de idade, tendo em vista que essa demanda representa 6,7% da população do estado²⁴. Para tal, o Programa prevê a alfabetização em um período de “oito meses, com dez horas de aula por semana, e as turmas podem ser localizadas em escolas da rede estadual ou municipal, centros comunitários e outros espaços específicos”, (PARANÁ, 2013). O Programa ainda propõe que, após a conclusão da alfabetização, os educandos sejam encaminhados para cursar a fase I da Educação de Jovens e Adultos, oferecida pelas Secretarias Municipais de Educação.

Já no que se referem aos docentes, o Programa Paraná Alfabetizado institui que estes deverão atender às exigências estabelecidas por meio de editais públicos organizados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED-PR, que é o órgão responsável pelo processo seletivo. Cabe aos candidatos a alfabetizadores realizar as inscrições nos Núcleos Regionais de Educação de sua região e atender aos seguintes critérios estabelecidos pelo Programa, serem:

Professores das diversas áreas do conhecimento, vinculados à rede pública estadual ou municipal de educação, ou;

Professores habilitados nas várias áreas do conhecimento, mesmo sem vínculo com as redes públicas de educação, ou;

Educadores populares com ensino médio concluído, residentes em locais de difícil acesso (acampamentos ou assentamentos, vilas rurais, ilhas, terras quilombolas, terras indígenas, dentre outros.), para alfabetização nestes locais.

²³ Detalhes a respeito do Programa Paraná Alfabetizada encontram-se na página do Programa, no portal Dia a dia Educação, disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=62>>.

²⁴ “O percentual de 6,7% faz parte do estudo de situação social nos estados. No caso do Paraná, apresentado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em Curitiba (PR). Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/02/06/taxa-de-analfabetismo-no-parana-passa-de-8-7-para-6-7-em-oito-anos>>. Referenciado como: BRASIL, 2012d.

O Programa conta ainda com a participação de Coordenadores Locais de Alfabetização. Eles são profissionais da Educação que acompanham semanalmente as turmas de alfabetização, também garantem a formação continuada dos alfabetizadores, organizam a documentação dos alfabetizandos e articulam a infraestrutura necessária à ação alfabetizadora junto às Prefeituras Municipais (PARANÁ, 2013).

Diante do exposto, concluímos que o Programa Paraná Alfabetizado é mais um meio que o Sistema Educacional utiliza para reduzir e quiçá superar o analfabetismo, que tem apresentado decréscimo, mas ainda é um problema a ser solucionado.

5 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CURITIBA: HISTÓRIA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Refletir sobre as políticas de formação de educadores da Educação de Jovens e Adultos requer uma contextualização histórica que auxilie na compreensão do modo como esta se constitui. Desde o ano de 2006, existem Diretrizes Curriculares destinadas a Educação de Jovens e Adultos no Município de Curitiba, e, em 2012 novas Diretrizes foram elaboradas com a proposta de ser um dos elementos do conjunto de práticas que reorganiza e sistematiza as ações desenvolvidas com a EJA no referido município.

Com base nesses documentos, elaboramos uma síntese histórica da EJA com ênfase na forma como a Secretaria Municipal de Educação dirige seu olhar para essa modalidade educativa.

Em seguida, nos apropriamos do pensamento pedagógico de Paulo Freire, referente ao profissional docente, para analisarmos a formação dos educadores da Educação de Jovens e Adultos. Para isso, utilizamos, como fontes principais, as Diretrizes Curriculares da EJA no Município de Curitiba, o Parecer nº 11/2000 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos e as obras: *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2007) e *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar* (2012).

5.1 SÍNTESE DA HISTÓRIA RECENTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CURITIBA: O OLHAR DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos de Curitiba, há mais de duas décadas, a Secretaria Municipal de Educação, visando solucionar o problema do analfabetismo no município, tem se empenhado para atender a população não alfabetizada ou que não concluíram seus estudos em idade apropriada. Para isso, tem disponibilizando diversas escolas em todos os bairros da cidade para facilitar o acesso dos educandos, bem como promovido ações que visam reduzir os índices de analfabetismo.

Conforme o referido documento,²⁵ os dados fornecidos pelo IBGE, no ano de 1990, o qual apontara a existência de cerca de 17.732.629 de pessoas sem educação formal, das quais 37% tinham idade entre 15 e 39 anos de idade, serviram de estímulo para que a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – SME elaborasse uma proposta educacional que fosse adequada às necessidades dessa demanda. Segundo as Diretrizes Curriculares da EJA do município de Curitiba:

No ano seguinte, em 1991, ocorreu a aprovação da Proposta Preliminar de Educação Básica de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, pelo Conselho Estadual de Educação/PR, por meio do Parecer nº 01/91 e da Deliberação nº 05/91, que autorizou o funcionamento da EJA em caráter experimental, por dois anos, em 36 escolas municipais (CURITIBA, 2006, p. 46).

Ainda, segundo as referidas Diretrizes (2006, p. 46), em 1992, a proposta pedagógica da Educação de Jovens e Adultos apresentada pela Secretaria Municipal da Educação foi considerada, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP, de alta qualidade e de grande relevância para a melhoria dessa modalidade de ensino. Assim, em 1993, a referida proposta pedagógica recebeu a aprovação legal, por meio do Parecer nº 162/93 do Conselho Estadual de Educação, sendo, a partir de 1994, implantada em toda Rede Municipal de Ensino.

Assim, de acordo com a análise documental das Diretrizes Curriculares da EJA de Curitiba, a Secretaria Municipal de Educação tem buscado elevar o nível de escolarização da população curitibana implantando políticas educacionais visando superar o analfabetismo no município. Esse fato se evidencia com os dados apresentados pelo IBGE os quais apontam queda nos índices de analfabetismo, no município de Curitiba, de 5,49% em 1991 para 3,38% no ano 2000 e 2,13% em 2010. Em representação de quantidade de pessoas, essas taxas indicam que no ano 2000 havia cerca de 40.244 pessoas na faixa etária de 15 anos ou mais que não sabiam ler nem escrever. Em 2010, essa quantidade caiu para aproximadamente 29.839 pessoas.

Assim, os referidos dados demonstram que, na capital do Paraná, a EJA está buscando reduzir, e talvez, erradicar o analfabetismo no município. Para tal, além da EJA oferecida em diversas escolas da Rede Municipal, desde o início do novo

²⁵ Documento publicado pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba em 2006. Atualmente a Educação de Jovens e Adultos de Curitiba possui novas Diretrizes Curriculares publicadas em 2012.

milênio foram criadas duas formas alternativas para alfabetização de adultos: o Projeto Hora da EJA e o Programa Alfabetizando com Saúde.

Mas, no que se refere à EJA ofertada nas escolas municipais, documentos organizados e apresentados por estas apontaram a necessidade de haver um referencial curricular básico no qual se estabelecessem os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação comuns a toda Rede de Ensino.

Partindo desse pressuposto, no ano de 2006 a Secretaria Municipal de Educação do Município de Curitiba publicou as Diretrizes Curriculares para a educação municipal de Curitiba, volume 4, a qual estabelece as Diretrizes para a Educação Especial e Inclusiva, Educação Integral e Educação de Jovens e Adultos. De acordo com este documento, sua elaboração ocorreu após um processo que inclui discussões, análise e reflexões, com as equipes do Departamento de Educação Infantil, Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais e Departamento de Ensino Fundamental, a respeito das temáticas pertinentes a cada modalidade de ensino. Cabe ressaltar que não há informações a respeito da participação concreta dos professores, que atuam nessas modalidades de ensino, nas discussões que geraram a elaboração das Diretrizes Curriculares. Isso não significa que estes não foram ouvidos, mas o documento não cita se isto aconteceu e como teria sido essa participação.

Desde sua publicação em 2006, as referidas Diretrizes orientaram o trabalho da EJA na Rede de Ensino de Curitiba. Contudo, a própria Secretaria Municipal de Educação do município percebeu a necessidade de se reestruturar o documento orientador do Currículo da Educação de Jovens e Adultos e, em 2012 publicou novas Diretrizes Curriculares. “Este documento configura-se como o conjunto de práticas que proporcionam a reorganização e a sistematização da proposta de trabalho com a EJA neste município”, (CURITIBA, 2012, p.5). De acordo com este documento sua elaboração é fruto de “estudos e reflexões” e contou com a participação da equipe da própria Secretaria Municipal de Educação e das coordenadoras da EJA nos Núcleos Regionais, que promoviam os debates e posteriormente discutiam com os professores e vice-diretores.

Geralmente, as construções de documentos norteadores da educação são elaboradas por especialistas e os professores não têm um envolvimento efetivo nas discussões. No caso das Diretrizes Curriculares da EJA de Curitiba, no próprio documento, há indicação da participação dos docentes. Contudo, não fica claro se o

diálogo realizado com estes profissionais, após os debates entre a SME e as coordenadoras da EJA, consideram possíveis questões apresentadas e quais seriam os posicionamentos dos educadores frente às situações que levaram à necessidade de reorganização da proposta de trabalho, entre outros.

O que nos causou dúvida a respeito da concreta participação dos educadores foi o fato de: constar nas novas Diretrizes Curriculares que os debates aconteciam entre a SME e as coordenadoras e somente depois os educadores tinham a oportunidade de discuti-las. Assim sendo, concluímos que as decisões se iniciam de modo vertical, de cima para baixo. Nesse sentido, os educadores já iniciavam o diálogo partindo da pauta que foi debatida entre os setores central (SME) e regional (coordenadoras).

No entanto, cremos que o processo poderia ser inverso, pois os educadores e vice-diretores são os profissionais que atuam diretamente com os educandos e educandas. Portanto, conhecem suas reais necessidades e expectativas, e sabem quais são as dificuldades enfrentadas no cotidiano.

Contudo, as novas Diretrizes enfatizam a relevância da oportunidade de acesso e, principalmente, da permanência dos educandos na escola para que todos possam dar continuidade e concluir seus estudos.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba - SME, com foco na qualidade do ensino da EJA e, considerando as características de sua demanda, a elaboração das Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba se pautou nas Diretrizes Curriculares Nacionais e definiu os eixos ciência, cultura, trabalho e tempo “como base da proposta e do desenvolvimento curricular na EJA com vistas a trazer para o contexto escolar a compreensão de que essas dimensões da vida humana não se produzem independentemente da sociedade e dos homens” (CURITIBA, 2012, p. 10).

Ainda de acordo com a SME, ao se estabelecer eixos temáticos, busca-se organizar uma proposta pedagógica que atenda ao educando de forma integral, e que os eixos definidos sejam trabalhados de modo interdisciplinar e sem fragmentação de conteúdos. As Diretrizes Curriculares da EJA de Curitiba ainda destaca:

Não se trata, portanto, de organizar atividades ora referentes ao trabalho, ora à ciência ou à cultura. O que se propõe, em concordância com as Diretrizes Nacionais, é que o conjunto da ação educacional na EJA se

organize tendo por referência esse eixo comum, que tem a vida dos sujeitos como fundamento (CURITIBA, 2012, p. 10).

Além da preocupação com qualidade do ensino, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – SME anuncia que busca realizar parcerias que facilitem o acesso dos educandos às escolas para que estes possam dar prosseguimento aos estudos. Nesse sentido, desde o ano de 2009, a SME, juntamente com a Secretaria Estadual da Educação – SEED, desenvolve um trabalho, denominado Ações Pedagógicas Descentralizadas – APEDs, que visa o atendimento em locais com baixa demanda educacional. A SME disponibiliza o espaço físico para as turmas de EJA e a SEED oferece a “equipe docente, os materiais pedagógicos curriculares, a avaliação e a certificação do processo educacional” (CURITIBA, 2012, p. 19).

A parceria entre os Sistemas Municipal e Estadual de Ensino tem por meta proclamada atender a população não alfabetizada e oportunizar a continuidade dos estudos possibilitando, aos educandos, elevar seus níveis de ensino e progredir no mundo do trabalho. Também, propõem contribuir para a redução da desigualdade social e, mais que isso, estimular o educando a reconhecer a escola como um espaço de crescimento pessoal. Crescimento esse que o levará a viver com autonomia e exercer sua cidadania de forma plena.

5.1.1 Educação de Jovens e Adultos: Certificação de escolaridade

Os documentos²⁶ pesquisados indicam que a Secretaria Estadual de Educação é responsável pela emissão de certificados de conclusão do ensino médio e do 2º segmento ou fase II do ensino fundamental, que equivale às séries finais. Já a Secretaria Municipal de Educação se responsabiliza pela emissão de certificações do 1º segmento ou fase I do ensino fundamental, que são as séries iniciais²⁷.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da EJA de Curitiba (2006, p. 49) desde 1989, a SME realiza, quatro vezes ao ano, o exame de equivalência que valida os saberes adquiridos ao longo da vida, por meios formais ou informais e concede, aos candidatos aprovados, certificação equivalente à conclusão das séries

²⁶ Maiores informações no site da Secretaria Estadual de Educação. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=4481>>.

²⁷ Documento disponível em: <http://cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/index.php?portal=496&cod_proje=2985>.

iniciais do ensino fundamental. Essa comprovação de escolaridade possibilita aos candidatos matricularem-se na fase II do ensino fundamental (equivalentes ao atual 6º ao 9º ano) e, assim, prosseguirem nos estudos.

Como pré-requisito, é exigido que o (a) candidato (a), na data da realização do exame, tenha, no mínimo, 15 anos (quinze) anos completos.

De acordo com as informações contidas nos documentos pesquisados, as inscrições são realizadas em um dos 9 (nove) Núcleos Regionais da Educação do município e o candidato deverá requerê-la, por meio de formulário próprio disponibilizados nos Núcleos, com, no mínimo, 72 (setenta e duas) horas de antecedência do horário previsto para a realização dos exames.

Além dos exames de equivalência, outra forma de ingressar nas séries finais do ensino fundamental é por meio da conclusão das séries iniciais realizadas em escolas que oferecem Educação de Jovens e Adultos. Os educandos são encaminhados pelas escolas onde cursaram a EJA, mediante certificação de aptidão, ou seja, de conclusão da referida fase.

5.1.2 Alternativas para alcançar a demanda da EJA em Curitiba

De acordo com os dados obtidos nesta pesquisa documental, a SME se propõe a desenvolver meios que possibilitem educação para todos. Pois, além da oferta de Educação de Jovens e Adultos em escolas da Rede Municipal de Curitiba, desde o início dos anos 2000 se propõe a intermediar o desenvolvimento do Projeto e do Programa “Hora da EJA e Alfabetizando com Saúde”, respectivamente. Tanto o Projeto Hora da EJA quanto o Programa Alfabetizando com Saúde visam auxiliar o educando a superar os obstáculos que o impedem de frequentar a escola para se alfabetizar. O Projeto assinala que esse meio alternativo de alfabetização de adultos é frequentado por pessoas da 3ª idade que se sentem inseguras em transitar no período noturno e, pessoas que não conseguem frequentar a escola neste período por motivo de trabalho. Por isso, o poder municipal se propõe a auxiliar no desenvolvimento de meios alternativos que visem sanar os obstáculos que impeçam a população de serem alfabetizadas.

Segundo o documento, Curitiba (2013a)²⁸:

Este programa é ofertado em horários e espaços alternativos (Associações de Moradores, Igrejas, Empresas, Residência particular, casa do Alfabetizador, Asilos, Centros Espíritas, Faculdades, etc.). [...] As aulas são ministradas por voluntários, que recebem formação continuada pela Secretaria Municipal da Educação e palestrantes convidados. Os cursos são ofertados em dois momentos: 1- curso de Formação Inicial; 2- curso de Formação Continuada por meio de encontros mensais. Além da formação dos voluntários, como parte do PROJETO, há o acompanhamento pedagógico realizado pelos técnicos da SME.

Conforme citado acima, este Projeto prevê a participação de voluntários para o seu desenvolvimento. Sendo assim, a formação pedagógica não é pré-requisito para atuação docente. A exigência é que o voluntário possua escolarização mínima de Ensino Médio completo. De acordo com as informações disponibilizadas pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos no *site* da SME, a maioria dos voluntários e alfabetizadores “são professores aposentados, pedagogos, estudantes do 4.º ano do magistério, advogados e outros profissionais liberais”. Isso reflete a visão secundária que o poder público tem a respeito da Educação de Jovens e Adultos. Pois, não é exigida uma formação específica do educador.

Já o Programa Alfabetizando com Saúde, segundo documento disponibilizado pela Secretaria de Saúde de Curitiba é:

Resultado da parceria entre as Secretarias Municipais da Saúde e da Educação e consiste na alfabetização de adultos, usuário do SUS, visando estimular práticas saudáveis de vida e contribuir para a erradicação do analfabetismo em Curitiba por meio do trabalho do cidadão voluntário (CURITIBA, 2013b).²⁹

Portanto, assim como o Projeto Hora da EJA, o Programa Alfabetizando com Saúde apela para uma eventual mobilização da sociedade, que em parceria com o poder público, auxiliaria na superação do analfabetismo.

Para que os alfabetizandos sejam atendidos na própria comunidade onde residem, o Programa Alfabetizando com Saúde, propõe que as aulas se realizem

²⁸ Hora da EJA, disponível no site da SME, link jovens e adultos. < http://cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/index.php?portal=496&cod_proj=2984 >.

²⁹ Programa Alfabetizando com Saúde. Disponível em: < <http://www.saude.curitiba.pr.gov.br/index.php/a-secretaria/centro-de-educacao-em-saude/alfabetizando> >.

duas vezes por semana, com duração de duas horas, em espaços físicos das Unidades Municipais de Saúde. Segundo o documento do Programa Alfabetizando com Saúde:

O material didático foi elaborado especialmente para o programa. É uma apostila de visual agradável, na qual o aluno manuseia, recorta e escreve. A apostila foi elaborada com temas relevantes de saúde, os quais estão imbricados aos conteúdos de português e matemática adequados à alfabetização de adultos, com isso o aluno, além de aprender a ler e escrever tem noções básicas de saúde, de prevenção de doenças, de hábitos mais saudáveis de vida, sendo estimulado para o autocuidado no seu cotidiano. A apostila do alfabetizador orienta o voluntário em como trabalhar os conteúdos e propõe atividades a serem desenvolvidas com os alunos (CURITIBA, 2013b).

Quanto aos alfabetizandos, tanto o Projeto Hora da EJA quanto o Programa Alfabetizando com Saúde, estabelecem que após serem alfabetizados, sejam encaminhados para as Escolas da Rede Municipal para dar continuidade aos estudos e concluírem a fase I da Educação de Jovens e Adultos e/ou prestarem o Exame de Equivalência. Ainda, segundo dados do Programa pesquisado, o ritmo de aprendizagem de cada alfabetizando é respeitado fazendo com que o período de alfabetização varie de pessoa para pessoa.

De acordo com as informações contidas no documento do Programa Alfabetizando com Saúde, desde sua criação, em 2002, o referido Programa já atendeu cerca de 1000 pessoas, que veem no mesmo um meio alternativo para aprender a ler e escrever e assim melhorar sua qualidade de vida.

O Programa estabelece que a quantidade de alfabetizandos, por turma, varie de 1 (uma) a 10 (dez) pessoas. Já o número de alfabetizadores altere de acordo com a quantidade de alfabetizandos, com o nível de dificuldades apresentadas por estes e com a disponibilidade de voluntários.

Segundo os dados levantados nesta pesquisa documental, a Secretaria Municipal de Saúde esclarece que todo o processo de alfabetização é acompanhado pela equipe da Secretaria Municipal da Educação que, mensalmente, ministra cursos de capacitação para os alfabetizadores do Programa; os quais procuram, por meio do diálogo, encontrar estratégias para melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido. “As chefias das Unidades de Saúde e dos Centros de Atenção Psicossocial – CAPS também acompanham e dão o suporte necessário para o bom andamento das aulas” (CURITIBA, 2013b). No entanto, o documento deixa claro que as aulas poderão ser ministradas por voluntário sem formação específica.

Diante do que vimos nos documentos, a Educação de Jovens e Adultos ainda tem sido tratada como uma educação à margem do Sistema Educacional, pois persiste a ideia de que qualquer pessoa que tenha alguma formação, ou no mínimo o ensino médio, atue como alfabetizador. No entanto, entendemos que essa função caberia ao profissional do magistério com formação voltada ao atendimento de adultos, pois não temos conhecimento de outros profissionais sem formação no magistério atuando na alfabetização de crianças ou na educação infantil.

Pesquisas mostraram que ainda permanecem vácuos na Alfabetização de Jovens e Adultos no Município de Curitiba, representados em especial pela evasão escolar (ROCHA; MESQUIDA, 2011), imperfeições que poderiam ser minimizadas com um preparo específico do educador da EJA, possibilitando que o referido ensino não seja apenas um paliativo para o problema do analfabetismo e/ou uma forma de elevar os índices de desenvolvimento humano – IDH. Mas sim, uma prática que conduza a emancipação e, que efetivamente transforme a vida dos educandos dessa modalidade de ensino e, conseqüentemente, transforme a sociedade.

A rigor, para Freire, o analfabetismo não é causa do subdesenvolvimento, mas, sintoma de uma sociedade injusta e desigual e de um sistema de educação excludente e opressor (educação bancária), (FREIRE, 2003).

5.2 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS EM CURITIBA

Partindo do pressuposto que a Educação de Jovens e Adultos não é uma adaptação ao ensino regular e o adulto não é uma criança grande, cabe a EJA compor seu quadro docente com profissionais que possuam as qualidades destacadas por Freire (2007, p. 61; 67) o qual enfatiza que “ensinar não é transferir conhecimento” e, portanto, “exige, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos”.

Este autor ainda ressalta que ensinar é uma especificidade humana que exige comprometimento, disponibilidade para o diálogo, saber escutar e querer bem aos educandos (FREIRE, 2007). Essas são algumas das qualidades imprescindíveis a todo e qualquer educador, principalmente os da EJA, que trabalha com um público marcado pela exclusão, em suas várias dimensões. Pois, o analfabeto é um indivíduo que não foi excluído apenas da escola, ele foi privado de usufruir de um

bem social que é o principal instrumento capaz de possibilitar a descoberta de caminhos que podem conduzi-lo na batalha em busca de uma vida melhor e de uma sociedade mais humanitária. O fato de não possuir escolaridade já é consequência de diferentes processos excludentes vividos por esses educandos, e o educador poderá lutar, junto com eles, pelos direitos que lhes foram negados.

De acordo com Freire (2007, p. 68) o professor precisa ter clareza de sua prática e conhecer as diferentes dimensões que a caracterizam a fim de ter maior segurança no desempenho de suas atividades pedagógicas. Pois, a falta de conhecimento causa insegurança que, por sua vez, causa medo. Conforme Freire (2012, p. 76), não devemos “[...] permitir que o medo facilmente nos paralise ou nos persuada de desistir de enfrentar a situação desafiante sem luta e sem esforço”. Por isso, é importante que haja luta em prol da possibilidade de que sejam elaboradas políticas de formação de educadores que atendam às especificidades da Educação de Jovens e Adultos. Certamente, é a formação que irá dar subsídio para que o educador saiba fundamentar cientificamente suas ações pedagógicas. Por isso, é fundamental que a formação contemple o diferencial existente na Educação de Jovens e Adultos.

É por entender que o adulto possui características peculiares, forjadas ao longo dos anos de vida, e que seus saberes são fruto da vivência, da prática social cotidiana, com limitações e fracassos, com expectativas e frustrações, que Freire menciona: “o respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que poderemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2007, p. 59). Neste sentido, cabe ao educador respeitar a curiosidade do educando, sua forma de se expressar e sua forma de lidar com as situações que permeiam seu entorno a fim de que haja coerência entre o discurso e a prática do profissional docente. Ou seja, para se falar de emancipação, libertação e conscientização as ações praticadas pelo educador precisam testemunhar, demonstrar, refletir as virtudes indispensáveis ao educador que pensa criticamente, que avalia criticamente sua prática. Caso contrário esse profissional terá um discurso vazio no qual o educando não encontrará subsídio palpável para superar os estigmas que o cerca. A coerência entre o dizer e o fazer do educador é tão importante quanto o ensino dos conteúdos. Conforme Freire (2007, p. 65):

Como posso continuar falando em meu respeito pelo educando se o testemunho que a ele dou é o da irresponsabilidade, o de quem não cumpre o seu dever, o de quem não se prepara ou se organiza para a sua prática, o de quem não luta por seus direitos e não protesta contra as injustiças?

Neste contexto, Freire (2007) afirma que a prática docente é profundamente formadora. Por isso, o exercício da profissão docente requer profissionais capazes de desenvolver, no cotidiano de sala de aula, práticas pedagógicas que contemplem o educando de forma integral a fim de cumprir as finalidades da educação básica conforme preconiza o Art. 22 da LDB nº 9.394/96.

Então, a formação do profissional docente que trabalha na Educação de Jovens e Adultos deverá conter elementos relacionados à complexidade e especificidades inerentes a esta modalidade de ensino, e assim, possam preparar os educandos, adequadamente, para que estes atendam as exigências do mundo do trabalho, e satisfaçam às suas diferentes expectativas.

Cabe ressaltar que o analfabetismo é um problema cruel que tira do indivíduo o poder de exercer sua autonomia deixando-o a margem da sociedade. Com os avanços tecnológicos e a introdução de novos métodos de gestão do trabalho, que exigem do trabalhador o domínio de novos conhecimentos e habilidades, fica cada vez mais difícil para o indivíduo não alfabetizado ou com pouca escolarização participar ativamente da vida sócio-política e econômica do país.

Dominar o código escrito é fundamental em uma sociedade em que a “leitura e a escrita são bens relevantes, de valor prático e simbólico e o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena” (BRASIL, 2000a, p. 6). Desta forma, fica evidente a necessidade de educação permanente ao longo da vida, pois conforme Pinto (2010, p. 71) “a educação é uma tarefa social total, [...] que nada está isento dela”.

Nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos representa a oportunidade para as pessoas, que não tiveram acesso à escola ou possuem baixo nível de escolaridade, se apropriarem de uma ferramenta essencial para a participação efetiva na convivência social contemporânea.

Sabemos que a “ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou ‘vacionado’ apenas para tarefas e funções ‘desqualificadas’ nos segmentos de mercado” (BRASIL, 2000a, p. 5). Contudo, o fato de não se situar no mesmo patamar de conhecimento do código escrito que os demais indivíduos em uma sociedade

preponderantemente grafocêntrica, certamente torna-se um problema a ser enfrentado. Neste caso, cabe ao poder público, com o apoio da sociedade, desenvolver ações que ajudem essas pessoas a superarem os obstáculos e buscarem meios de se autoafirmarem como sujeitos de direito.

Assim, é princípio fundamental da EJA o respeito pelos conhecimentos que cada educando detém, pois são indivíduos munidos de saberes experienciais vivenciados na prática cotidiana. No entanto, esses saberes necessitam ser sistematizados para que os educandos possam usufruir dos benefícios tecnológicos, possam participar de forma igualitária na disputa pelo trabalho e possam exercer os direitos políticos e os direitos inerentes a todos os cidadãos. O Parecer 11/2000 enfatiza que:

A maior parte desses jovens e adultos, até mesmo pelo seu passado e presente, movem-se para a escola com forte motivação, buscam dar uma significação social para as competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores. Muitos destes jovens e adultos se encontram, por vezes, em faixas etárias próximas às dos docentes. Por isso, os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas (BRASIL, 2000a, p. 57).

Por isso, é de grande importância a formação de professores considerar as particularidades existentes nas demandas, de qualquer nível ou modalidade de ensino, sobretudo os da Educação de Jovens e Adultos. Cabe a este profissional o compromisso com a multiplicidade dos educandos e o engajamento em desenvolver uma prática educativa que englobem a participação e as inter-relações existentes no conjunto de indivíduos que compõem as salas de aula da EJA.

Esses educandos possuem uma história de vida que refletem as condições pelas quais eles foram “moldados”. Condições essas que os levaram a ter uma vida com muitas incidências de fracassos, desejos não realizados, necessidades não atendidas, além de serem vítimas de preconceitos, discriminações e exclusões. Por isso, foram “obrigados” a criar mecanismos e estratégias para sobreviverem nesta sociedade. Esses conhecimentos adquiridos na prática cotidiana criam nesses educandos características singulares que os tornam merecedores da atenção dos educadores no que se refere às questões pedagógicas.

Os educandos da EJA precisam ser envolvidos por momentos de diálogos e reflexões que os possibilitem estabelecerem relações entre seu passado, para poderem no presente buscar meios de obterem um futuro melhor. É fundamental

que eles compreendam a si próprios, a comunidade onde vivem e a sociedade em geral, e percebam que são capazes de dirigir suas próprias vidas deixando de serem marionetes nas mãos daqueles cujo interesse é se valer da ignorância de outros. É por meio da curiosidade, da busca, das indagações, das dúvidas, do compartilhamento de vivências que o educando vai desenvolvendo seus pensamentos e formando seus conhecimentos. As Diretrizes Curriculares da EJA de Curitiba ressaltam que:

Pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade aprendem observando, experimentando, fazendo, ouvindo relatos de experiências vividas por colegas, o que lhes permite construir caminhos singulares de compreensão. Esse conhecimento tácito dos estudantes é relevante no processo de ensino-aprendizagem, e o professor deve valer-se desse conhecimento para enriquecer seu trabalho. Entende-se que, na reconfiguração do trabalho didático na EJA, deve-se concretizar uma educação reflexiva, que considere os conhecimentos e estratégias de pensamento que os estudantes desenvolvem na prática social, o que lhes permitirá uma participação ativa e consciente na sala de aula e na sociedade (CURITIBA, 2006, p. 61).

Considerando essa linha de raciocínio, podemos afirmar que, se o educador souber utilizar a riqueza de conhecimentos trazidos pelos educandos da EJA, a sala de aula poderá se tornar um espaço de aprendizagem mútua onde todos os envolvidos terão a oportunidade de ensinar e aprender, ao mesmo tempo. Conforme Freire (2011b, p. 96) “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Assim, o processo individual de pensar, compartilhado com a coletividade, pode criar condições para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, para conseguir criar um ambiente propício ao ensino e a aprendizagem é imprescindível que o educador interaja com os educandos e identifique as diferenças que os tornam singulares. Além disso, busque incentiva-los a enfrentar os desafios e celebrar as conquistas, pois, por menor que pareçam, elas representam um passo a mais em busca de uma vida melhor. Segundo Curitiba (2006, p. 63):

Isso exige um aprofundamento, por parte do professor, no conhecimento sobre as formas pelas quais jovens, adultos e idoso aprendem, assim como pelas ressignificações que fazem a partir de suas vivências e experiências. Além disso, o professor deve organizar o ambiente da sala de aula de maneira que a aprendizagem se efetive, envolvendo assim os estudantes no trabalho intelectual.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da EJA de Curitiba, por perceber essa necessidade e estar diante de uma diversidade de sujeitos que compõem o universo de excluídos do Sistema Educacional, a SME de Curitiba buscou identificar quem são os indivíduos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos no município. Para tal, realizou um estudo envolvendo todos os responsáveis pela Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino. O referido documento destaca que o estudo identificou o perfil do educando da EJA bem como alguns fatores que os levaram a se evadirem da escola, tais como:

Necessidade de ingressar no mercado de trabalho mais cedo, para sua própria sobrevivência e de sua família;

Necessidade de ficar em casa, para que outras pessoas da família possam trabalhar;

Necessidade de exercer atividades esporádicas, sem contrato de trabalho, que demandam o deslocamento para vários lugares, dificultando e prejudicando a frequência regular às aulas;

Exclusão do ensino regular por meio de sucessivas reprovações e a evasão escolar;

Necessidade de atendimento aos filhos no período noturno, dificultando, assim, o estudante de cursar essa modalidade de ensino;

Dificuldades acentuadas de aprendizagem apresentadas por estudantes com deficiência intelectual comprovada, por meio de avaliação diagnóstica psicoeducacional, deficiência intelectual social associada ao cognitivo rebaixado, limítrofe com comprometimento na área cognitiva, deficientes egressos de classes e escolas especiais e os com laudo neurológico;

Grande parcela de mulheres que não frequentaram a escola em idade própria devido ao histórico da figura feminina;

Egressos do sistema socioeducativo prisional;

Discriminados por raça ou gênero, homofobia ou qualquer outro tipo de preconceito e/ou discriminação (CURITIBA, 2012, p. 20).

Esses fatores são apontados, nas Diretrizes Curriculares da EJA de Curitiba, como responsáveis pela heterogeneidade encontrada nas salas de aula da EJA do município, onde as turmas são compostas por adolescentes, jovens, adultos e idosos que trazem consigo os mais variados níveis de conhecimentos, experiências de vida, vivência cultural e religiosa.

Visando atender a essa diversidade de indivíduos com expectativas de futuro bem diferenciadas, cabe ao educador se empenhar e realizar os cursos de formação em serviço oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação ou por outras instituições que ofereçam tais cursos. Haja vista, em pesquisa realizada por Silva; Ploharski (2011, p. 1655-1656), em quatro escolas que oferecem EJA em Curitiba, 4/6 dos participantes afirmaram que os cursos de formação em serviço oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação atendem parcialmente às necessidades docentes. Ou seja, mesmo sendo voltados para a EJA não se efetiva totalmente nas especificidades desta modalidade de ensino, pois, de acordo com 1/6 das participantes da pesquisa, os cursos são muito teóricos e pouco aplicáveis ao contexto cotidiano da EJA. Mesmo assim, 4/6 das referidas participantes se sentiam motivadas a participar desses cursos por entenderem que eles poderiam contribuir, de alguma forma, para o aperfeiçoamento de suas práticas docente.

Por que é imprescindível que os educadores se atualizem constantemente? Como já afirmamos anteriormente, não atribuímos unicamente aos educadores a responsabilidade pela boa ou má qualidade do ensino oferecido. Mas, eles são os elos entre o conhecimento e o educando. Por isso, precisam estar atentos às transformações presentes no mundo globalizado e serem capazes de acompanhar as inovações contemporâneas. Assim, terão possibilidades de exigir que as propostas educacionais contemplem os interesses dos educandos evitando o fracasso escolar destes, que muitas vezes não conseguem progredir nos estudos por não haver uma relação clara entre suas experiências de vida e os saberes sistematizados na escola.

As experiências vivenciadas pelos educandos da EJA, a maneira com que buscam solucionar seus conflitos, seus problemas e suas dificuldades podem servir de base para o aprofundamento de conteúdos das diversas áreas do conhecimento. A partir de discussões e reflexões que promovam a criação e ampliação da consciência crítica, o educando terá a possibilidade de agir de maneira autônoma diante das situações presentes no seu contexto social. De acordo com Curitiba (2012, p. 23):

Os educadores precisam estar atentos para as potencialidades desses sujeitos, considerando-os em todos os planejamentos pedagógicos. Nesse sentido, o papel do docente é despertar a curiosidade, indagar a realidade e problematizá-la, ou seja, transformar as dificuldades em elementos de reflexão, para que os estudantes compreendam o processo educativo, que

está ligado às questões sociais, relacionado com o seu tempo, sua história e seu espaço.

Neste sentido, é fundamental que o educador da EJA saiba fazer a interligação entre os conhecimentos científicos sistematizados na escola e a vivência cotidiana dos educandos que detêm conhecimentos práticos que, se captados pelo educador, poderão e certamente contribuirão para um melhor aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é necessário que o educador realize o planejamento de sua prática escolar em conformidade com as condições apresentadas pelos educandos, de modo que estes se sintam parte integrante do ambiente escolar e desejem retornar ou permanecer neste espaço. Também, é importante que o educador busque “valorizar as questões culturais que podem ser disponibilizadas na abertura de espaços de diálogo, troca de experiências e de interessantes aproximações entre jovens, adultos e idosos” (CURITIBA, 2012, p. 23).

Desta forma, o conhecimento escolar terá significado e representará uma nova fase na vida dos educandos, que ao ampliar sua visão de mundo, poderá transformar as experiências, vividas no senso comum, em vivências conquistadas a partir de um modo de pensar e agir próprio, autônomo.

Diante do exposto, percebemos que uma das funções do educador é buscar criar um ambiente que possibilite ao educando ampliar sua visão de mundo e ser capaz de refletir, agir e, posteriormente, refletir novamente sobre as ações realizadas. Considerando esta linha de raciocínio, acreditamos que se o educador utilizar a metodologia e os recursos didáticos adequados à sua demanda educacional as chances de eficácia do processo de ensino-aprendizagem serão bem maiores. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação:

São ofertados eventos de qualificação aos professores que atuam na EJA, como, por exemplo, cursos, oficinas, seminários e relatos de experiências, como também material didático próprio, objetivando a melhoria da qualidade de ensino e do entendimento coletivo dessa modalidade (CURITIBA, 2006, p. 63).

Ainda, segundo esta Secretaria, os assuntos que fundamentam a formação dos educadores que atuam na EJA focalizam:

A História da Educação de Jovens e Adultos, andragogia, concepções dos processos de ensino e aprendizagem, processo de registro e avaliação da aprendizagem e planejamento das ações que permitam a reflexão filosófica sobre o próprio homem, a educação, a sociedade e o mundo (CURITIBA, 2012, p. 34).

Ou seja, de acordo com as Diretrizes Curriculares da EJA de Curitiba, a Secretaria Municipal de Educação - SME busca disponibilizar conhecimentos didáticos para os profissionais, da EJA, atuarem em consonância com as necessidades dos educandos. Para tal, indica que cabe a SME ofertar “assessoramentos pedagógicos, discussões e análises das questões referentes ao encaminhamento metodológico [...]”.

O educador não pode ensinar o que não sabe. Portanto, precisa se preparar, constantemente, para o exercício da docência e buscar desenvolver uma prática coerente com o que preconiza a legislação educacional referente Educação de Jovens e Adultos; pois não basta constar nos Pareceres, Resoluções, Decretos, LDB, Diretrizes Curriculares, etc. é necessário que, na realidade, os educadores recebam formação que lhes capacitem atender às especificidades da EJA.

Neste sentido, cabe a contribuição de Freire (2007, p. 95), ao afirmar que “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha”. Assim, cabe ao profissional da EJA se nutrir de conhecimentos didáticos que os ajudem a relacionar os conteúdos programáticos com a realidade dos educandos e promovam práticas adequadas às necessidades destes.

Freire (2007, p. 92) ressalta a necessidade de o educador levar a sério sua formação. Para isso, ele precisa estudar, se esforçar “para estar à altura de sua tarefa”. Assim terá autoridade para exercer com competência e qualidade a função docente que lhe for confiada. O próprio Freire deu bom testemunho, tanto na sua atuação em sala de aula como educador quanto na sua postura ética e no seu caráter humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi direcionado pela seguinte indagação: as políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos contemplam a formação dos educadores de acordo com as especificidades desta modalidade de ensino? A partir desse questionamento buscamos desenvolver uma análise interpretativa a respeito das especificidades de formação do educador da EJA, no Município de Curitiba, à luz do pensamento pedagógico de Paulo Freire, considerado uma referência para a Educação de Jovens e Adultos. Freire exerceu grande influência na inspiração de diversos Programas e Projetos destinados à educação de adultos em todo o Brasil e no exterior. Contudo, se destacou não apenas pelo fato de haver elaborado e desenvolvido um Método promissor de Alfabetização de Adultos, mas pelo seu exemplo de educador dedicado, comprometido com a educação, ético, crítico de si mesmo e, principalmente, por acreditar no poder libertador da educação. Freire se preocupou com a realidade vivida pelas camadas populares e buscou despertar, nestas, um processo de conscientização que as libertassem da condição de oprimidas e as colocassem na condição de participantes ativas na sociedade.

Freire (2007, p. 30), destaca a importância de se respeitar os saberes dos educandos articulando-os aos saberes curriculares, pois é isso que os educandos desejam adquirir na escola. Para este autor, cabe ao educador, enquanto ensina os conteúdos, discutir a realidade concreta dos educandos promovendo a reflexão a respeito dos motivos que os levaram a tal situação, bem como, propor e ouvir, dos educandos, propostas de possíveis soluções para os mesmos. Para isso, é fundamental que o educador tenha clareza de que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2007, 98). Ou seja, de acordo com Freire (2007, p.98), a educação não é neutra nem apolítica, pois tanto possui o poder de reproduzir a ideologia dominante quanto o de mostrar o que está por trás dessa ideologia. De acordo com a visão Freiriana, a educação tem que ser pautada na construção de conhecimentos, mas, também, considerar as questões sociais. Pois, para tentar combater o analfabetismo é preciso trabalhar as questões que afetam a sociedade deixando-a “doente”.

Ainda, foram abordados aspectos relevantes da proposta pedagógica revolucionária que ficou conhecida como “Método Paulo Freire de alfabetização de adultos”, e que de acordo com Brandão (2005b, p. 8), não se tratava apenas de um

Método, mas, de “um novo sentimento de mundo” que criava “uma nova esperança no Homem. Uma nova crença, também, no valor e no poder da Educação”. Esse Método tinha como proposta diferencial a politização do indivíduo, enquanto os demais métodos se restringiam apenas a ensinar a ler e escrever. Por isso, o Método Paulo Freire ganhou repercussão nacional e internacional e contribuiu para que homens e mulheres tivessem forças para lutar em busca da recuperação de sua humanidade, livres da alienação.

No que tange às políticas educacionais e formação de educadores da Educação de Jovens e Adultos, o segundo capítulo desta pesquisa destaca documentos legais que configuram a EJA, bem como outros que influenciam as políticas destinadas a essa modalidade de ensino. E, a partir dos documentos que tratam das políticas educacionais, constatamos que os mesmos veem a EJA como uma modalidade que possui peculiaridades próprias. Inclusive, na LDB nº 9.394/96 há um apelo para que sejam consideradas as características da demanda da EJA. De acordo com Brasil (2000, p. 58):

O art. 4º, VI da LDB impõe a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; e no inciso VII, a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação (reiterado neste inciso) como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas.

Contudo, os documentos pesquisados não apresentam sugestões para que a formação dos educadores atenda essas especificidades.

Já Gadotti; Romão (2011, p. 150), apresentam algumas sugestões de ações visando à oferta de uma formação mais condizente com as especificidades da EJA.

Dentre as ações apresentadas destacamos:

Incentivar os cursos de magistério, as faculdades de pedagogia e cursos de pós-graduação a contemplarem a EJA em seus currículos;

Incentivar a adoção de estágio obrigatório de um período letivo em classes de EJA, como estratégia de formação de recursos humanos e de apoio ao professor alfabetizador no trabalho;

Estimular a profissionalização do educador de adultos pelo sistema público de ensino, inserindo-o na carreira do magistério, através de mecanismos de recrutamento e contratação semelhantes aos da educação infantil;

Implantar cursos de extensão e especialização em educação de adultos para profissionais de EJA em exercício.

No entanto, para implantação dessas medidas faz-se necessário à formulação de políticas educacionais de regulamentação da EJA com vistas à formação de educadores. Pois, pesquisas recentes realizadas com educadores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, (RIBAS 2013), mostram que de um total de 75 educadores que indicaram seu grau de escolaridade, somente, 18% afirmaram ter recebido carga horária de 60 horas, em média, em EJA, e que 42% desses profissionais atuam na EJA entre 1 e 5 anos. A referida pesquisa também mostrou que, dos 75 profissionais pesquisados, 80%, ou seja, 60 dos educadores possuem especialização. Mas, somente 7 deles é em Educação de Jovens e Adultos.

Portanto, com base nos documentos pesquisados e nos dados levantados na pesquisa acima apresentada, (RIBAS 2013), é possível constatar a falta de coerência entre a teoria e a prática, no que se refere à formação de educadores da EJA. Sendo que, a falta de formação específica pode ser um dos fatores que contribuem para a evasão escolar dessa demanda.

Assim, podemos constatar a partir das análises interpretativas realizadas em documentos, na historiografia e nas obras pesquisadas que enquanto não houver a conscientização de que a formação específica é fundamental para o desempenho eficiente e eficaz do docente da EJA, não teremos um perfil do educador dessa modalidade e, desta forma, a EJA continuará caminhando à sombra do ensino regular. Neste sentido, é pertinente a colocação de Arroyo ao defender a uniformidade entre o que se fala a respeito da Educação de Jovens e Adultos e o que de fato acontece na realidade. Para Arroyo (2006, p. 20-21):

[...] Aparentemente, o caminho mais curto a ser tomado é o de configurar a EJA como uma modalidade de ensino de 1ª a 4ª série, de 5ª a 8ª e ensino médio. Se pretendemos configurar a educação de jovens e adultos por esse lado, acho que não tem sentido discutirmos a formação do educador de jovens e adultos. Podemos, simplesmente, aproveitar os professores de 1ª a 4ª, e de 5ª a 8ª, dando a eles certa “reciclagem” para, em vez de falarem criança ou menino, falarem jovem ou adulto e, talvez, resolvamos esse problema. Percebo que essa tendência está, lamentavelmente, configurando-se em muitas administrações municipais e estaduais. Dessa forma, sinceramente, não tem muito sentido esse tema, aproveitemos o que aí está e continuemos formando o que já está sendo formado: um professor generalista que poderá dar aula no diurno, a crianças e adolescentes, e no

noturno, a jovens e adultos. Agora, se caminarmos no sentido de que se reconheça as especificidades da educação de jovens e adultos, aí sim teremos de ter um perfil específico do educador da EJA e, conseqüentemente, uma política específica para a formação desses educadores.

É notório que os cursos de formação de professores têm seu foco formativo no ensino regular. Então questionamos será que o educador da EJA está preparado para lidar, na mesma sala, com educandos de faixas etárias tão diferentes e interesses tão distintos? Pois as salas de aula da EJA são compostas por pessoas diferenciadas, desde o que nunca havia frequentado uma sala de aula até os que já têm um histórico de idas e vindas à escola, muitas vezes na própria EJA, os egressos de classe especial, bem como pessoas com necessidades especiais.

Foi com o intuito de responder a indagações como estas que objetivamos, nesta dissertação, investigar, à luz do pensamento pedagógico de Paulo Freire, se as políticas da Educação de Jovens e Adultos no Município de Curitiba contemplam as especificidades da formação de educadores desta modalidade de ensino.

Visando alcançar tal objetivo, utilizamos a hermenêutica como elemento que nos possibilitou compreendermos as fontes pesquisadas e realizarmos a interpretação dos textos estabelecendo um diálogo entre as fontes e o objeto, conforme Palmer (1997).

Já no terceiro capítulo desta pesquisa, buscamos desenvolver uma síntese da trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no estado do Paraná, buscando fornecer elementos que contribuíssem para compreendermos a dicotomia que permeia a Educação de Jovens e Adultos. A dicotomia a que nos referimos diz respeito ao modo como a EJA é tratada nos documentos legais e nos eventos voltados a essa modalidade educativa e o que, de fato, acontece na prática. Também, procuramos encontrar a origem dos problemas vivenciados historicamente pela educação destinada aos indivíduos que foram privados de estudar no tempo/espaço apropriados, e quais foram as ações desenvolvidas com intuito de solucioná-los.

Ao nos remetermos ao contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil percebemos que, mesmo diante do aparato legal produzido pelo Estado e por instituições não governamentais, as políticas para a Educação de Jovens e Adultos apresentam pouca preocupação com a formação dos educadores. Para

Arroyo (2006, p. 17), a formação dos educadores da EJA costumava acontecer “pelas bordas” nos próprios locais onde aconteciam os Programas.

Atualmente, apesar de a EJA ter sido reconhecida pela LDB nº 9.394/96 como uma modalidade da educação básica, as exigências em torno da formação do profissional docente desta modalidade de ensino ainda é uma incógnita, até mesmo a referida LDB não deixa claro quais os requisitos necessários para a formação destes profissionais. Partindo de um dado histórico Arroyo ressalta:

Não temos parâmetros oficiais que possam delinear o perfil do educador de jovens e adultos e de sua formação porque, também, não temos uma definição ainda muito clara da própria EJA. Essa é uma área que permanece em construção, em uma constante interrogação (2006, p. 17-18).

Essa falta de identidade referente à EJA fica clara no momento da atuação do docente, que tem por característica lecionar, também, no ensino regular. A exemplo disso, temos os professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba que atuam na EJA em regime complementar, por meio de contrato firmado com a Secretaria de Educação. Desta forma, estes profissionais obrigatoriamente devem lecionar no ensino regular, o que demonstra que a EJA é uma modalidade à sombra deste.

Reconhecemos que em se cumprindo o objetivo dos cursos de alfabetização de jovens e adultos, que é superar o analfabetismo, isto significará sua extinção. Contudo, além de haver uma ampla quantidade de pessoas não alfabetizadas e de pós-alfabetizadas que não concluíram sua escolarização, também há um grande número de analfabetos funcionais, que é um desafio a ser superado, e um indicativo de que a EJA ainda deverá percorrer um longo caminho, até deixar de ser uma modalidade educativa necessária.

Assim, acreditamos que, tanto a superação do analfabetismo quanto a solução dos problemas acima apontados, carecem de comprometimento e de políticas que possibilitem o acesso e a permanência dos educandos na escola.

Ressaltamos que é necessário haver uma articulação entre as três esferas do governo a fim de que as políticas educacionais sejam da EJA e não para a EJA, e que essas políticas busquem viabilizar a garantia do direito de cidadania presentes nas funções desta modalidade de ensino. Queremos dizer com isso que as políticas sejam “públicas” e não somente de Estado ou de governo. A rigor, é preciso que a EJA deixe de ser vista como uma educação assistencialista e, seja definitivamente

assumida como uma obrigação do Estado com os indivíduos que se encontram à margem da sociedade por não dominarem o processo de decodificação e codificação das letras e, conseqüentemente, das tecnologias.

Para o direito à educação ao longo da vida ser efetivado é necessário que as políticas da Educação de Jovens e Adultos sejam elaboradas de modo que superem o preconceito que, historicamente, permeou a EJA mantendo até a atualidade resquícios desse paralelismo com que a EJA tem sido tratada.

Neste sentido, é com o respaldo dado por esta pesquisa documental que reafirmamos: é essencial a colaboração recíproca entre todas as esferas do governo, bem como da sociedade civil, para que haja um diálogo entre os diversos interlocutores envolvidos com a EJA. É importante que as políticas educacionais desta modalidade de ensino sejam reavaliadas e considerem as especificidades da EJA, pois, os esforços estão concentrados no ensino para crianças e adolescentes.

Dentre as políticas educacionais que precisam ser reanalisadas destacamos as que se referem à de formação de educadores, pois, nos documentos, a EJA tem sido reconhecida como uma modalidade de ensino que possui especificidades próprias, portanto, a formação dos educadores também deveria seguir a mesma linha de raciocínio. No entanto, o reconhecimento da necessidade de os educadores da EJA possuírem formação específica tem sido pouco considerado tanto pelas instituições de formação quanto pelos sistemas educacionais. Segundo o Parecer nº 11/2000:

[...] as instituições que se ocupam da formação de professores são instadas a oferecer esta habilitação em seus processos seletivos. Para atender esta finalidade elas deverão buscar os melhores meios para satisfazer os estudantes matriculados. As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas universidades, ao lado de Secretarias de Educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõem programas de formação docente para a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em via de consolidação e dependente de uma ação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas (BRASIL, 2000a, p. 58).

Os dados obtidos nesta pesquisa documental apontam para a importância de o educador da EJA ter uma formação que vá além das exigências previstas para os demais professores; “jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer” (BRASIL, 2000a, p. 56).

No quarto capítulo, procuramos mostrar como ocorre e se ocorre à formação do educador da EJA no município de Curitiba, tomando como base as Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos de Curitiba (2006; 2012) e o pensamento pedagógico de docência defendido por Freire em suas obras. Esse pensamento de Freire se refere aos atributos necessários ao bom desempenho da atividade docente. Para tal, buscamos fundamentação nas obras: *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2007) e *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar* (2012). Estas duas obras destacam “qualidades/virtudes” fundamentais para que docentes de todos os níveis educacionais possam desenvolver sua função de forma consciente

A rigor, nossa pesquisa revelou que a prática docente, enquanto dimensão social da formação humana, exige uma intensa busca de todas as formas e amplitudes do conhecimento durante toda a vida. E no que diz respeito à formação de educadores da EJA, é necessário se ter um cuidado ainda mais minucioso, pois a docência nesta modalidade educativa não pode ser vista como um trabalho secundário, e sim, como uma função que precisa de profissionais especificamente preparados que conheça bem o perfil dos educandos, pois “não perceber o perfil distinto destes estudantes e tratar pedagogicamente os mesmos conteúdos como se tais alunos fossem crianças ou adolescentes seria contrariar mais do que um imperativo legal. Seria contrariar um imperativo ético” (BRASIL, 2000a, p. 63).

Não podemos negar que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, e mais especificamente em Curitiba, avançou desde 1996, ano em que foram estabelecidas as atuais Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Contudo, reafirmamos que os cursos de formação de professores têm seu foco no ensino regular, pois, muitos deles, como vimos, não oferecem, em suas matrizes curriculares, disciplinas e estágios na EJA e, quando oferecem é com pouca carga horária. Porém, apesar dos educadores que atuam na EJA no município de Curitiba terem vivenciado, segundo a pesquisa realizada por Silva; Ploharski (2011), “certa” mudança/melhoria nos cursos de formação em serviço oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e nas trocas de experiências realizadas mensalmente, a pesquisa mostrou que não é o bastante.

Essa afirmação também foi embasada a partir das experiências vivenciadas *in loco* durante o ano de 2013, período em que atuei como docente na EJA e que muito me auxiliou nesta compreensão interpretativa.

As fontes documentais e a metodologia utilizada nesta pesquisa, a hermenêutica, nos possibilitaram concluir que a formação, específica, de educadores da EJA não é contemplada pelas políticas destinadas a essa modalidade de ensino. E, ao aproximarmos as ideias de Paulo Freire a respeito da formação docente, esta pesquisa mostrou que a formação desses profissionais ainda está distante do que preconiza o pensamento Freiriano. Pois, é fundamental que o educador saiba pensar criticamente e compreenda o contexto político, econômico e social brasileiro para que possa, a partir da realidade vivenciada pelos educandos, desenvolver ações que visem à transformação dessa realidade, utilizando a educação conscientizadora como instrumento para a libertação.

A condição de não ser mais criança faz com que o adulto estranhe o ambiente escolar. Por isso, é imprescindível que o educador se identifique com a EJA e se prepare para agir pedagogicamente em consonância com as especificidades desta modalidade educativa. Sobretudo, é fundamental que saiba alicerçar sua atividade docente na humanização do indivíduo, conforme recomenda Paulo Freire. Por isso, cabe ao educador da EJA ir além do ato de alfabetizar, de acordo com Pinto (2010, p. 58), “a principal tarefa do educador dotado de consciência crítica seja o incessante combate a todas as formas de alienação que afetam a sua sociedade, particularmente aquelas que imperam no terreno da educação”.

Portanto, a perspectiva desta pesquisa foi a de contribuir para uma reflexão acerca das políticas educacionais de formação de educadores, de modo que estas atendam as especificidades da EJA. Também, tivemos o intuito de elevar o coro dos que clamam pela retirada da EJA da condição de modalidade à margem do Sistema Educacional para que esta ocupe, na realidade, o que já é reconhecido nas Leis, Resoluções e Diretrizes, entre outros.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos. In. SOARES, Leôncio (Org.) **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD, MEC/UNESCO, 2006. (p. 17- 32). Disponível em: < http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf> . Acesso em: 10 fev. 2014.

BEISIEGEL, Celso de Rui. A política de educação de jovens e adultos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BONETTI, Lindomar wessler. **Políticas públicas por dentro**. 3 ed. Ver. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, educar para transformar**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005a.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. 26 ed. São Paulo: Brasiliense, 2005b.

BRASIL. **Constituição Política do Imperio do Brazil, de 25 de março de 1824**. Manda observar a Constituição Política do Imperio, offerecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm >. Acesso em: 05 Jul. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 18 Mar. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primario e secundario no município da Côrte e o superior em todo o Imperio. Rio de Janeiro, 1879. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 19 mar. 2013.

BRASIL, **Decreto nº 3.029, de 09 de janeiro de 1881**. Reforma a legislação eleitoral – Lei Saraiva. Rio de Janeiro, 1881. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/rev_74/MemoriaJuridica/LeisHistoricas.htm>. Acesso em: 15 Jul. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 3.890, de 01 de janeiro de 1901**. Approva o Codigo dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. Rio de Janeiro, 1901. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%203890%20-1901%20reforma%20epit%20E1cio%20pessoa.htm>. Acesso em: 03 ago. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911**. Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. Rio de Janeiro, 1911. Disponível em: < <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58698>>. Acesso em: 25 fev. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de marco de 1915**. Reorganiza o Ensino Secundario e o Superior na Republica. Rio de Janeiro, 1915. Disponível em: < www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 25 fev. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925**. Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional de Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providencias. Rio de Janeiro, 1925. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16782-a-13-janeiro-1925-517461-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 fev. 2014.

BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Brasília, 1967. Disponível em:< www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=117865>. Acesso em: 13 Jul. 2012.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 15 Jul. 2012.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. República Federativa do Brasil. Texto Promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: < http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2013.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 Jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 02, de 19 de abril de 1999**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília: MEC, 1999. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf >. Acesso em: 18 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, aprovado em 10 de maio de 2000**. Brasília: MEC, 2000 a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: www.forumeja.org.br/files/legisla%C3%A7%C3%A3o%202000_0.pdf >. Acesso em: 02 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 01, de 05 de julho de 2000**. Brasília: MEC, 2000b. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 13 Jul. 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental: Proposta curricular - 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>. Acesso em: 15 Jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental**, 2002. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 mai. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2014.

BRASIL, **Decreto nº 5.840, de 13 de junho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm. Acesso em: 04 mai. 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nºs 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11692.htm. Acesso em: 04 mai. 2014.

BRASIL. Poder Executivo. **Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010** (PNE 2011-2020): Projeto em tramitação no Congresso Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011a. Disponível em: < http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5826/projeto_pne_2011_2020.pdf?sequence=1>. Acesso em: 03 ago. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações sobre o Programa Brasil Alfabetizado**. Brasília, 2011b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17457&Itemid=817>. Acesso em: 04 ago. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 44, de 05 de setembro de 2012**. Anexo I – Manual operacional do Programa Brasil Alfabetizado. Brasília, 2012a. Disponível em: <www.fnde.gov.br/arquivos/.../60-2012?...n-44-de...manual-operacional>. Acesso em: 04 ago. 2013.

BRASIL. **Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012**. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília, 2012b Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm>. Acesso em: 05 ago. 2013.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: Resultados gerais da amostra**. Rio de Janeiro, 2012c. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>>. Acesso em: 17 Jul. 2012.

BRASIL, Portal. **Taxa de analfabetismo no Paraná passa de 8,7% para 6,7% em oito anos**. Publicado em 06/02/2012. Brasília, 2012d. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/02/06/taxa-de-analfabetismo-no-parana-passa-de-8-7-para-6-7-em-oito-anos>>. Acesso em: 06 ago. 2013.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD: Brasil e síntese de indicadores 2012**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000014785209122013520927661372.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI**. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em: 11 ago. 2013.

CONFINTEA VI. **Fórum internacional de sociedade civil: preparando-se para VI CONFINTEA** [Blog na internet]. Histórico das CONFINTEAS. 26 de junho de 2008. Disponível em: <<http://confinteavibrasil.blogspot.com.br/2008/06/historico-das-confinteas.html>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

CONFINTEA V – Conferência Internacional Sobre a Educação de Jovens e Adultos, 5, 1997, Hamburgo. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

CONFINTEA VI – Conferência Internacional sobre a Educação de jovens e Adultos, 2009, Belém. **Marco de ação de Belém**. Brasília: 2010. Disponível em: <

http://www.cereja.org.br/site/_shared%5Cfiles%5Ccer_livros%5Canx%5C20100511154844_Marco-acao-Belem_VI-Confintea.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2014.

CUNHA, Conceição Maria da. **Discutindo conceitos básicos** In: Salto para o futuro: educação de jovens e adultos. Brasília, 1999. . MEC: (Série de Estudos. Educação a Distância). (p. 9-18). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002698.pdf>>. Acesso em: 14 Jul. 2012.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. V. 4. Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/3011/download3011.pdf>>. Acesso em: 13 Jul. 2012.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba fase I** . Curitiba, 2012. <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/7904/download7904.pdf>>. Acesso em: 13 Jul. 2012.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto de Alfabetização Hora da EJA**. Gerência de Educação de Jovens e Adultos. Curitiba, 2013a. Disponível em: <http://cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/index.php?portal=496&cod_proje=2984>. Acesso em: 13 nov. 2013.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Saúde. **Programa Alfabetizando com Saúde**. Curitiba, 2013b. Disponível em: <<http://www.saude.curitiba.pr.gov.br/index.php/a-secretaria/centro-de-educacao-em-saude/alfabetizando>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

DI PIERRO, Maria Clara. (Coord.) **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: <www.observatoriodaeducacao.org.br/images/publicacoes/pdfs/eja.pdf>. Acesso em: 12 Jul. 2012.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...>. Acesso em: 25 ago. 2013.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 11-30.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000. Disponível em: < <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/> >. Acesso em: 25 jul. 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

GADOTTI, Moacir. Fóruns EJA Brasil. **Teoria, método e experiências Freireanas**. Disponível em: < <http://www.forumeja.org.br/node/590> >. Acesso em: 05 jul 2012.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HADDAD, Sergio; XIMENES, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passado dez anos. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008, p.131-148.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, maio-ago 2000, p.108-130. Disponível em: < <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/artigos-de-periodicos/HADDAD%2C%20Sergio%20%20DI%20PIERRO%2C%20Maria%20C.%20Escolarizacao%20de%20jovens%20e%20adultos.doc/view> >. Acesso em: 17 fev. 2014.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 3. ed. Petrópolis: vozes, 1993.

IRELAND, Timothy; DI PIERRO, Maria Clara. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**.

Brasília : UNESCO, 2008. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf> >. Acesso em: 10 ago. 2013.

MESQUIDA, Peri. A paidéia Freireana: a utopia da formação como prática da liberdade. In: BEHREN, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'anna Ramos. (Orgs.). **Discutindo a educação na dimensão da práxis**. Curitiba: Champagnat, 2007.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea. **Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889**. Coleção documentos da educação brasileira. [Recurso eletrônico] – Dados eletrônicos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. <Disponível em: <
http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B63FC74E5-BFDC-45D5-88C3-23FBCAEC2C98%7D_Paran%C3%A1.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2013.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1997.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: <
www.diaadia.pr.gov.br/ceja/arquivos/File/DCE_EJA_2print_finalizado.pdf>. Acesso em: 15 Jul. 2012.

PARANÁ, Secretaria da Educação. **Programa e Projetos – Paraná Alfabetizado**. Paraná, 2013. Disponível em: <
<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=62>>. Acesso em: 06 ago. 2013.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

RIBEIRO, Vera Masagão. **A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico**. Educação e Sociedade, ano 20, n. 68, p. 184-201, dez. 1999. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a10v2068.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

RIBAS, Mariele Stiegle, ENS, Romilda Teodora. **Ser professor na educação de jovens e adultos: interfaces entre representações sociais de professores que atuam nessa modalidade de ensino na Rede Municipal de Curitiba e as políticas educacionais**. 2013. 194f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em:
<http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2628>. Acesso em: 10 mai. 2014.

ROCHA, Adriana Camila; MESQUIDA, Peri. **A especificidade do preparo do educador de jovens e adultos à luz da teoria freiriana de educação: o Programa Paraná Alfabetizado como estudo de caso**. 2011. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Joelma Batista da; PLOHARSKI, Nara Regina Becker. A metodologia de ensino utilizada pelos da EJA - 1º segmento – em algumas escolas da rede municipal de ensino de Curitiba. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10, 2011, Curitiba. **Formação para mudanças no contexto da educação: políticas, representações sociais e práticas. Anais...** Curitiba: Champagnat, 2011. p. 1647-1660.

SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar (Orgs.). **Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular**, 1 ed. Brasília: MEC,SECD,UNESCO. 2009. (Coleção Educação para Todos; v. 33). (p. 15-32). Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc...>. Acesso em: 17 Jul. 2012.

TROMBETTA, Sérgio; TROBETTA, Luis Carlos. Ética. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **A relação professor-estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez, 1984.